



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**MÁSTER DE PROFESOR DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2015- 2017**

**Propuestas didácticas diseñadas con componentes,  
mecánicas y dinámicas de gamificación para la enseñanza  
de ELE en talleres de lengua y cultura españolas**

**Marta del Río Ginés**

**Trabajo final de máster  
Dirigido por la Dra. Olivia Espejel Nonell**

**Diciembre de 2017**



## **Resumen**

Este trabajo final de máster consiste en la elaboración de propuestas didácticas destinadas a un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera, que se basan en el uso de componentes, mecánicas y dinámicas de gamificación. El objetivo fundamental es impulsar la motivación e implicación de los discentes en su aprendizaje; asimismo, se persigue que se diviertan durante la consecución de los retos, caracterizados por fomentar el trabajo cooperativo, así como, en su mayoría, la competitividad como estímulo atractivo del proceso de aprendizaje.

El interés de la programación y de los materiales reside en el uso de técnicas, elementos y dinámicas de los juegos en el aula. Si bien es cierto que la gamificación tiene cabida en los planteamientos teóricos de la enseñanza de lenguas, no es todavía habitual en la clase de español. Por este motivo, se pretenden reflejar no solo los beneficios que obtienen los alumnos, sino también, otros integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como los profesores.

Según las conclusiones del trabajo, se puede confirmar que incorporar mecánicas y dinámicas de gamificación en el aula, y crear materiales que posibiliten implementar estas propuestas, ayuda a que los alumnos estimen entretenida la tarea de formación y disfruten del proceso.

**PALABRAS CLAVE:** gamificación, juego, motivación, implicación, diversión

## **Abstract**

This final masters dissertation consists of the development of two didactic proposals aimed at a group of teenagers who study Spanish as a foreign language, which are based on the use of components, mechanics and gamification dynamics. The essential objective is to promote student motivation and engagement during their learning; likewise, it is expected to have fun during the achievement of the challenges, characterized by encouraging cooperative work, as well as, for the most part, competitiveness as an attractive stimulus of the learning process.

The interest of the programming and materials lies in the use of techniques, elements and dynamics of games in the classroom. While it is true that gamification has a place in the theoretical approaches of language teaching, it is still not common in Spanish language classes.

For this reason, it is intended to reflect not only on the benefits obtained by the students, but also by other members of the teaching-learning process, such as the teachers themselves.

According to this dissertation's conclusions, it can be confirmed that assigning mechanics and dynamics of gamification in the classroom, and to create materials that make possible implementing these proposals, helps students to consider the learning task entertaining and to enjoy the process.

**KEY WORDS:** gamification, game, motivation, engagement, fun.

## **Agradecimientos**

A Olivia Espejel Nonell, por su ayuda,  
por sus consejos y por las muestras de apoyo  
durante este proceso de formación académica.  
Por su exigencia, esfuerzo y dedicación al trabajo bien hecho.

A Graziella Fantini, coordinadora académica  
del Centro Internacional Antonio Machado (CIAM),  
por haberme abierto siempre las puertas del centro  
para llevar a cabo mis prácticas,  
así como la implementación de esta programación didáctica.  
Por su cariño e implicación en todos los proyectos.

A Jesús, mi compañero de viaje,  
por la paciencia y las horas de paseos a nuestra pequeña Lucía  
para que yo pudiera seguir inmersa en este proceso de aprendizaje.  
Gracias por el apoyo incondicional.

A mi familia, porque siempre está a mi lado.  
Gracias a mi padre, porque siempre confió en mí  
y en mis posibilidades de crecimiento personal y profesional:  
¡un reto más conseguido, papá!

A mis compañeras de máster,  
por estos dos años de nubes y claros compartidos  
no solo en el ámbito académico,  
sino también personal. Gracias porque,  
a pesar de que hemos tenido que sortear algunas piedras en el camino,  
me he nutrido de un enriquecedor aprendizaje cooperativo.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	3
<b>2.1. ¿Qué es gamificación?</b> .....	3
<b>2.2. Dinámicas, mecánicas y componentes de gamificación</b> .....	6
<b>2.3. Diferencia entre gamificación, <i>serious games</i> y <i>game-based learning</i></b> .....	11
<b>2.4. Ventajas e inconvenientes de gamificar el aula</b> .....	13
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	16
<b>4. METODOLOGÍA</b> .....	18
<b>4.1. Contexto de enseñanza</b> .....	18
<b>4.2. Objetivos de aprendizaje</b> .....	20
<b>4.3. Principios, enfoques y estrategias metodológicos</b> .....	22
<b>4.4. Distribución de los espacios</b> .....	25
<b>4.5. Recursos y materiales didácticos</b> .....	26
<b>4.6. Diseño de las propuestas didácticas</b> .....	28
<b>5. ANÁLISIS DE LOS DATOS, PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	44
<b>5.1. Criterios y procedimientos para evaluar la programación didáctica</b> .....	44
<b>5.2. Análisis y estudio de los resultados del pilotaje</b> .....	45
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	53
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	57
<b>ANEXOS</b> .....	61
<b>Anexo A. Tabla de actividades</b> .....	61
<b>Anexo B. Materiales</b> .....	77

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1. Primera propuesta didáctica. Taller de literatura</b> .....	29
<b>Tabla 2. Segunda propuesta didáctica. Taller de gastronomía</b> .....	36

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza tradicional es considerada por muchos estudiantes tediosa y, en ocasiones, poco eficiente. Uno de los motivos es que la juventud actual se encuentra sometida a un número considerable de estímulos y se frustra con las metodologías arcaicas, llegando a desconectar de las clases. De ahí que, el profesorado, en su pretensión de buscar nuevos métodos de enseñanza, se enfrente a un importante reto: motivar a los aprendientes para que se impliquen en el proceso de aprendizaje.

En la enseñanza de lenguas, el juego siempre ha ocupado un lugar relevante en el aula como técnica de aprendizaje y, es que, juego y aprendizaje comparten muchos elementos comunes. Tanto es así que Mora (2013) define el juego como el aprendizaje disfrazado, puesto que el conocimiento aporta algo nuevo que llama la atención de los discentes y activa su curiosidad. Glover (2013), por su parte, afirma que, tanto en el juego como en el aprendizaje, existe una actividad destinada a conseguir unos objetivos concretos; además, ambos contienen un conjunto de normas y persiguen unas determinadas metas.

No obstante, actualmente, en las aulas de idiomas se va más allá: se plantea la gamificación como técnica de aprendizaje, es decir, usar mecánicas y dinámicas propias de los juegos, con el propósito de «engancha» a los participantes en las tareas formativas. Precisamente, la programación didáctica elaborada, así como los materiales confeccionados para su implementación, se fundamentan en el empleo de componentes, mecánicas y dinámicas de gamificación en la enseñanza de español para extranjeros. Es una propuesta apropiada no solo para la transmisión y adquisición de conocimientos en el aula, donde los discentes se forman de una manera diferente y divertida, sino también para aumentar la participación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje; impulsarlos a la acción y a la competición; influir en su comportamiento; o incluso, desarrollar competencias sociales y afectivas que favorezcan el compañerismo y el respeto entre los aprendices, y propicien un clima agradable en el aula. Este contexto contribuye, además, a considerar el error como algo natural y parte consustancial al proceso de aprendizaje.

El origen de este trabajo radica en el interés de la masteranda por buscar métodos innovadores que provoquen expectación en el alumnado y aviven las ganas de aprender, ya que, en su trabajo como docente de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria, es consciente del panorama desolador que invade las aulas. Por ello, en su afán de explorar alternativas

originales que fomenten la implicación y el compromiso del alumnado en el aprendizaje, y puesto que, en la enseñanza de español, la gamificación es todavía un proyecto teórico, poco usual en las clases, se ha decantado por elaborar dos propuestas didácticas fundamentadas en esta estrategia de aprendizaje. El desafío de este planteamiento consiste en conseguir una acogida efectiva en el aula, aunque la gamificación no tiene unas reglas específicas que garanticen el éxito, sino que serán la experiencia y la puesta en práctica los factores que determinarán si los diseños son exitosos o no. Pese a los beneficios que pueden obtenerse con este tipo de propuestas, que son muchos, existen algunos obstáculos que la docente debe afrontar antes de impartir la programación: necesita destinar una inversión de tiempo considerable en la planificación, proveerse de una infraestructura técnica y nutrirse de una formación básica sobre esta tendencia metodológica para su correcta aplicación.

El trabajo presenta la siguiente estructura: en primer lugar, se desarrolla el estado de la cuestión, apartado que comprende la definición de gamificación; los componentes, mecánicas y dinámicas más característicos; la diferencia entre gamificación, *serious games* y *game-based learning*, y una breve relación de ventajas e inconvenientes que implica emplear la gamificación en el aula de segundas lenguas como técnica de aprendizaje. Seguidamente, se explicitan los objetivos de esta propuesta didáctica, asentados en el uso de elementos de gamificación para la enseñanza de español a extranjeros. En cuanto a la metodología, se detalla el contexto de aprendizaje: el centro, las características del curso y el grupo de alumnos para el que se dirige esta programación; se determinan los objetivos de aprendizaje propios del nivel A2; se indican los principios, enfoques y estrategias metodológicos adoptados; se exponen la distribución de los espacios y los recursos y materiales didácticos empleados en las distintas sesiones; y, por último, se detallan los aspectos más importantes que conciernen a las propuestas diseñadas. En el siguiente apartado, se enumeran los criterios y procedimientos establecidos para evaluar la programación, y se analizan los resultados del pilotaje, a partir de los cuestionarios de evaluación cumplimentados por los miembros que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las conclusiones, se valora si se han alcanzado o no los objetivos sugeridos para este trabajo, y se introducen mejoras para la programación didáctica. Para finalizar, se refiere la bibliografía consultada, no solo útil para redactar el marco teórico, sino también para la elaboración de la programación y de los materiales. Asimismo, se incluyen los anexos, que contienen información relevante sobre las propuestas didácticas y los materiales diseñados.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado, se describe qué es la gamificación; se exponen los componentes, mecánicas y dinámicas principales que conforman esta técnica; se describen las diferencias entre este término, *serious games* y *game based learning* y, por último, se enumeran las ventajas e inconvenientes que conlleva el empleo de esta estrategia en la enseñanza de lenguas.

### 2.1. ¿Qué es gamificación?

Antes de explicar el concepto de gamificación, es necesario definir qué es el juego, ya que ambos términos están intrínsecamente relacionados. Según Huizinga (2008), es una acción o actividad libre que comprende un conjunto de reglas y normas aceptadas voluntariamente por los participantes; se desarrolla en un tiempo y espacio concretos; persigue un fin determinado; y está provisto de una sensación de tensión y regocijo, así como de la conciencia de ser de otra forma diferente que en la vida cotidiana. Añade, además, que el juego es el germen de la cultura. Si entendemos que cultura y aprendizaje van ligados, esa última afirmación de Huizinga posibilita desterrar falsos mitos que afectan negativamente a la relación entre juego y aprendizaje: «jugar es aislarse; jugar produce adicción; jugar se opone a esforzarse; jugar no es aprender; jugar es perder el tiempo» (Herrera, 2017, pp.7-9). Precisamente, la gamificación, entre otras corrientes académicas, evidencia que ambos contextos poseen elementos comunes y se retroalimentan de forma natural.

En cuanto al origen del término, gamificación proviene del vocablo anglosajón *gamification*, cuya traducción en español es ludificación. En lo que respecta al tratamiento teórico, es un concepto relativamente reciente, ya que la idea de aplicar elementos del juego en actividades no lúdicas se ha hecho siempre. En concreto, su primer uso documentado se remonta al año 2008, pero no se populariza hasta la segunda mitad del 2010 (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011). Este vocablo comenzó a utilizarse en el medio empresarial, con el propósito de tentar a los usuarios a ejecutar una acción determinada. Después, poco a poco, el término se fue extendiendo a otras áreas hasta llegar al ámbito educativo.

Dado que existen numerosas definiciones de gamificación, dependiendo de los autores y de los contextos de uso, se expone, a continuación, una breve relación de las interpretaciones

teóricas más destacadas, así como de aquellas que se pueden adaptar al contexto de aula que compete a esta propuesta.

- En términos generales, la gamificación consiste en la implementación de técnicas, dinámicas y mecánicas del juego en entornos no recreativos, que contribuyen al logro de unos objetivos concretos, a partir del fomento de la motivación, la concentración, el esfuerzo, la cohesión social, la fidelización, la creatividad, el refuerzo de conductas para la solución de conflictos, así como otros valores positivos propios de los juegos (Wikipedia, 2016).
- Para Carpena et al. (2012), la gamificación es la disciplina que se ocupa de incorporar mecánicas y dinámicas características de los juegos en contextos ajenos; se emplea, por ejemplo, en empresas que procuran cambiar las conductas de los empleados, o en las instituciones educativas que anhelan metodologías de aprendizaje innovadoras.
- En las empresas, «se aplican elementos y reglas de juegos con el objetivo de captar, atrapar usuarios, trabajadores y clientes. Su finalidad es la de generar compromiso, también llamado *engagement*, fomentar conductas deseadas y resolver los problemas» (Ramírez, 2014, p.28).
- Según Werbach y Hunter (2013), con el uso de los elementos del juego, se pretende adquirir el compromiso de los individuos con una causa concreta, o la motivación para realizar una acción, de tal forma que experimenten sin miedo a equivocarse.
- Kapp (2012) define la gamificación como una estrategia de aprendizaje caracterizada por el uso de las mecánicas del juego, su estética y sus tácticas, con la intención de incitar a los individuos a la participación, motivarlos a la acción, impulsar el aprendizaje y solventar problemas.
- Para Teixes (2015, p.18), la gamificación consiste en la «aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.), en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos». Asimismo, desglosa la definición en las siguientes partes:

- «Aplicación de recursos de los juegos»: la gamificación ansía conseguir en los usuarios el mismo impacto atractivo que producen los componentes de los juegos aplicándolos en otros contextos.
- «En contextos no lúdicos»: la gamificación posibilita conseguir diferentes propósitos en contextos no recreativos como, por ejemplo, la educación.
- «Para modificar los comportamientos de los individuos»: el fin principal de la gamificación es conseguir que los jugadores desarrollen conductas asociadas a los objetivos establecidos en una propuesta.
- «Actuando sobre su motivación»: con la finalidad de lograr cambios de conducta, se debe incidir en la motivación de los jugadores para conseguir el *flow*, concepto perteneciente a la teoría del flujo de Csíkszentmihályi (2011; cit. en Teixes, 2015), que alude al estado de plenitud que experimenta el usuario al involucrarse en una actividad concreta. Es ahí donde radica el éxito o fracaso de la gamificación. Si se quieren obtener resultados firmes y duraderos, se debe intervenir sobre la motivación «intrínseca» que, relacionada directamente con esa teoría, conduce al individuo a realizar una acción por propia voluntad, frente a la «extrínseca», que emana de la sensación de que se debe hacer algo.
- «Para la consecución de objetivos concretos»: los fines con los que se emplean los elementos de gamificación varían según el contexto en el que se aplican.

Si bien es cierto que el estudio teórico y la aplicación de componentes, mecánicas y dinámicas de gamificación en contextos no lúdicos están en boga, es evidente que esta técnica ha existido siempre. Así, en el aula, se premia a los aprendices con puntos o recompensas por la consecución de los objetivos o, por ejemplo, en una empresa, el sueldo de los empleados aumenta o disminuye en función del rendimiento y de la productividad. Por tanto, lo novedoso de esta estrategia radica en el análisis y en la sistematización consciente de los procedimientos que se llevan a cabo en los diferentes contextos.

Una definición de gamificación aplicada al ámbito educativo, que es la parcela que concierne a este trabajo, podría ser la siguiente:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta y Rodríguez 2014, p.2).

En definitiva, la gamificación en el aula consiste en aplicar técnicas, elementos y dinámicas pertenecientes al juego, con la finalidad de motivar a los discentes y de involucrarlos en un proceso de aprendizaje atractivo que los seduzca.

## **2.2. Dinámicas, mecánicas y componentes de gamificación**

Antes de diseñar una programación formada por componentes, mecánicas y dinámicas de gamificación, es imprescindible que el docente reflexione sobre las metas que desea que alcancen los aprendientes y el motivo por el que gamifica (Teixes, 2015).

Werbach y Hunter (2013; cit. en Alejaldre y García, 2015, p.76) clasifican los elementos de gamificación en dinámicas, mecánicas y componentes. No obstante, para la selección y descripción de los elementos que se detallan a continuación, se han tomado como base los trabajos de Teixes (2015) y González (2016).

- Las **dinámicas** son «aquellos patrones, pautas y sistemas presentes en los juegos, pero que no forman parte de ellos» (Teixes, 2015, p.58).
  - a) Emociones: es una de las dinámicas más importantes, ya que, uno de los fines es conectar con los jugadores mediante la curiosidad, confianza, alegría, sorpresa, competición, etc. Las emociones positivas activan la motivación.
  - b) Narrativa: consiste en proponer una historia o guion que, además de conformar la base del aprendizaje, muestra a los jugadores una idea global de la misión. Se aconseja que incluya componentes atractivos, ficticios o misteriosos, para hacerla amena.
  - c) Progreso: los jugadores, de forma autónoma y responsable, son conscientes de sus avances. Para muchos, que se esfuerzan por alcanzar las metas, la recompensa más satisfactoria es el reconocimiento.

- d) Altruismo: es un sentimiento que impulsa las relaciones sociales. Es un factor significativo de motivación y retención, puesto que, recibir regalos de terceros, provoca permanecer en el juego para devolver el favor.
- e) Restricciones o limitaciones: los juegos imponen limitaciones, las cuales deben presentarse de forma clara para que los jugadores sepan a qué atenerse.
- f) Estatus: factor imprescindible para el éxito, puesto que implica una sensación de reconocimiento, popularidad, prestigio, estima, respeto, por parte de los jugadores.
- g) Autoexpresión: los jugadores, en busca de la originalidad, autonomía e identidad propia, constituyen su personalidad con bienes virtuales y avatares.
- h) *Fun*: un motivo por el que se participa en un juego es por ser divertido. Así, en el diseño, es necesario incorporar elementos lúdicos como la sorpresa, la sensación de éxito, la imaginación, el trabajo en equipo, etc.

Para la elaboración de las propuestas didácticas, sería apropiado conocer las necesidades e intereses de los alumnos, con el fin de intentar satisfacerlas a través de mecánicas pertinentes, pero, si no fuera posible, se valorarán las demandas frecuentes, como el deseo de estatus o reconocimiento, altruismo, expresión, felicidad, entre otros.

- Las **mecánicas** son elementos que provocan las acciones y originan el compromiso; el conjunto de normas y reglas «que hacen que el progreso en el juego sea visible y que el jugador pueda participar en el mismo» (Teixes, 2015, p.45). Destacan:
  - a) Retos y misiones: a pesar de que ambos conceptos son sinónimos, algunos autores los diferencian: las misiones son recorridos con obstáculos, y los retos tienen acotado el tiempo. Tras la consecución de los retos, se concede una recompensa. Andrzej Marczewski (2001; cit. en Teixes, 2015) defiende, por un lado, plantear objetivos a corto plazo, ya que es más sencillo operar con ellos, y, por otro, que la dificultad de los retos sea progresiva, para que los jugadores se familiaricen con las reglas y mecánicas del juego.
  - b) Competición: este factor de motivación origina buenos resultados, pero es conveniente que no rebase los límites para evitar que algunos usuarios se

sientan amenazados por los competidores. Competición y cooperación se deben equiparar para que esta mecánica no se convierta en desmotivadora.

- c) Cooperación: los jugadores deben bregar juntos en busca de un fin compartido. Mediante el trabajo cooperativo, todos los jugadores aportan sus conocimientos y contribuyen a superar retos.
- d) *Feedback*: proporciona información sobre el progreso de los participantes en el juego para valorar si van o no por el camino correcto para alcanzar los objetivos. Probablemente, esta sea la dinámica más relevante en una propuesta de gamificación de índole educativo. Ha de ser continuo, pero no arrollador.
- e) Recompensas: algo de valor que se otorga tras ejecutar una acción o alcanzar un objetivo. El propósito es que los jugadores repitan las conductas que les han llevado a cumplir esos fines. Hay distintos tipos:
  - Fijas: el usuario sabe cuál es el premio. Promueve la fidelidad, por la relación directa entre acción y premio.
  - Aleatorias: los jugadores saben que, si alcanzan un objetivo, obtienen un premio, pero no saben cuál.
  - Inesperadas: recompensas que los jugadores no conocen y que, emocionados, obtienen al superar propósitos no anunciados.
  - Sociales: los jugadores reciben premios del resto de participantes.
- i) Turnos: alternancia de participación. Imponer los turnos en la consecución de un nivel podría aumentar el sentimiento de pertenencia a un grupo o el altruismo. Además de que, necesariamente, los integrantes del grupo tengan que cooperar para pasar de nivel, aumenta la fidelidad al juego.
- j) Suerte y aleatoriedad: los participantes no pueden predecir el azar. Pese a que, a veces, este factor ocasiona efectos negativos, puede transformar un proceso aburrido en una práctica emocionante para los usuarios.

- Los **componentes** son los recursos y las herramientas que se utilizan en el diseño de mecánicas que impulsan determinadas conductas en los jugadores (González, 2016).
  - a) Logros (*achievements*): para promover y mantener la motivación, se planifican logros alcanzables, pero algunos participantes prefieren metas con cierta dificultad. Es conveniente exponer los logros para que los jugadores alardeen frente al resto de participantes, sepan cuáles les quedan y cómo pueden conseguirlos.
  - b) Colecciones: se pueden acumular con esfuerzo, con la superación de niveles, objetivos, trabajo en equipo, azar, etc., como los emblemas, medallas o logros. Son relevantes para aquellos a los que les gusta jactarse de sus victorias o para los que ansían hacerse con todos los elementos del juego.
  - c) Combate: este componente, que suele vincularse con batallas cortas, aumenta la sensación de estatus, comparación o superación.
  - d) Contenido oculto para desbloquear: se incluye como símbolo de progreso cuando los jugadores logran objetivos. Alude a artículos difíciles de encontrar, por lo que su hallazgo incrementa la motivación.
  - e) Equipos: grupos que trabajan por un fin común. La cooperación o competición posibilita a los jugadores satisfacer el sentimiento de pertenencia a un grupo, o la sensación de estatus o comparación.
  - f) PBL (*Points, Badges, and Leaderboards*), en español PET: los puntos, emblemas y tablas de clasificación son los elementos del juego más empleados. Estos componentes poseen elementos comunes (Santamaría, 2014).
    - Puntos (*points*): valor numérico que se otorga a los jugadores por haber ejecutado una acción. Encauzan a los usuarios a la consecución de los objetivos y facilitan el seguimiento de su evolución. Existen diversos tipos:
      - De experiencia: reflejan la habilidad y la persistencia.
      - Compensables: se cambian por bienes y servicios reales.

- Moneda: se canjean en moneda real para adquirir bienes y servicios.
- Sociales: se obtienen mediante acciones de otros jugadores.

Se debe acordar la escala que se va a emplear y explicar que se premia de forma proporcional a la dificultad de los logros.

- Medallas (*badges*): representan gráficamente los logros conseguidos. El mejor uso no es proponerlas como recompensa final, sino como indicadores del progreso. Son las mecánicas que más enganchan a los usuarios.
- Clasificaciones (*leaderboards*): permiten ordenar visualmente a los jugadores, en función de la superación de los objetivos. Así, cada participante ve sus logros y los del resto de jugadores. Se dividen en:
  - Generales: engloban a todos los participantes.
  - Entre amigos: se comparan con el usuario los participantes que se identifiquen con él.
  - En un periodo de tiempo: la clasificación solo refleja los logros conseguidos en un espacio de tiempo muy concreto.
  - Centrados en el usuario: el usuario está asociado a un número.
- g) Avatares: imagen que personaliza el propio jugador con elementos gráficos. Esta mecánica fomenta un mayor apego emocional a los juegos.
- h) Niveles: constituyen uno de los componentes primordiales que despiertan y mantienen la motivación. Además, entre otros rasgos, indican el grado de progreso; son significativos en la obtención de reconocimiento; presentan las misiones nuevas, y desbloquean habilidades para superar retos con éxito.
- i) Bienes virtuales: los participantes compran o ganan bienes para usarlos en los juegos en línea, mejorar los avatares o adquirir recursos que les ayuden a alcanzar fines.

### 2.3. Diferencia entre gamificación, *serious games* y *game-based learning*

Según Herrera (2016), en los estudios de los últimos años, destacan como procesos de enseñanza y aprendizaje aplicables al aula de lenguas, tres aproximaciones al enfoque lúdico: el aprendizaje basado en juegos o *game based learning*, los juegos serios o *serious games*, y la gamificación:

- El aprendizaje basado en juegos se muestra como una opción eficaz para el contexto de enseñanza-aprendizaje, donde los docentes emplean elementos lúdicos y tecnológicos para desarrollar una materia objeto de estudio con fines didácticos.
- Michael y Chen (2005; cit. en Herrera, 2016) proponen una definición de *serious games* que, probablemente, sea la que más reconocimiento ha adquirido entre las investigaciones. Defienden que se puede hablar de este concepto cuando se utilizan juegos que no persiguen el entretenimiento o la diversión como finalidad principal.
- Gamificación, en palabras de Werbach y Hunter (2013; cit. en Herrera, 2016) refiere el uso de elementos del juego en contextos que no son de juego. A diferencia de los conceptos anteriores, las propuestas de gamificación «no se basan en el uso de artefactos lúdicos, sino en la deconstrucción de su funcionamiento, el análisis de sus componentes y la implementación de estos elementos en la planificación y la gestión de cualquier proceso» (Herrera, 2016, párr.7). Asimismo, Herrera (2014, min. 14'55-15'17) otorga un matiz distintivo a la gamificación: es la inyección que se incorpora dentro de la planificación y gestión del aula para que exploten la motivación e implicación.

En el ámbito educativo, se implementan propuestas gamificadas, mezcladas en ocasiones, con el aprendizaje basado en juegos y con los juegos serios. A pesar de que, como se ha señalado, existen diferencias entre estas opciones de aprendizaje, las tres parten de un elemento común: la existencia de un usuario que persigue un reto concreto.

El objetivo de los *serious games* es crear entornos de aprendizaje que posibiliten a los discentes experimentar con problemas reales sin miedo al error. Para Prensky (2005: 37; cit. en Gros, 2009), muchos juegos actuales «requieren del aprendizaje de habilidades muy complejas y difíciles para lograr objetivos que constituyen todo un reto, que les serán muy útiles a los jugadores para vivir en el siglo XXI». Así, a través de los videojuegos, además de

que los estudiantes pueden descubrir información nueva, tienen la posibilidad de intervenir en la resolución de problemas, fomentar la colaboración y desarrollar la capacidad de negociación, ya que, en la mayoría de juegos, tienen cabida múltiples participantes. Por tanto, no solo aprenden del juego, sino también de las acciones, ideas y decisiones del resto de usuarios (Gros, 2009).

Para Herrera (2017, p.22), gamificación y *serious games* «parten de esquinas diferentes del mismo espacio». Aunque las propuestas de gamificación son más actuales, los juegos serios no han obtenido tanto éxito, seguramente por la dificultad de implementarlos. Sin embargo, su uso en las aulas tiene opciones de aumentar y convertirse en una alternativa a los currículos actuales. La gamificación, a diferencia de los *serious games*, cuyo principal propósito no radica en entretener a los usuarios, tiene como fin, entre otros, convertir una tarea aburrida en amena. Los *serious games* son juegos diseñados para aprender, mientras que la gamificación, a pesar de que también persigue este propósito, no requiere exactamente del uso de juegos, sino de los elementos característicos que los conforman (Alejaldre y García, 2015). La diferencia entre ambos conceptos consiste en que

*serious games* tend to take the approach of using a game within a well-defined game space like a game board or within a computer browser, while gamification tends to take the use of a game outside of a defined space and apply the concept to items (Kapp 2012; cit. en Riquel 2014, p.19).

Al mismo tiempo que se postularon los videojuegos en contextos de aprendizaje, se incrementó el aprendizaje basado en juegos que, caracterizado por el ahorro de tiempo y dinero, embaucó a las empresas a emplear este método en cursos de índole profesional. La imbricación del juego y de esta formación en línea se convirtió, entonces, en una mezcla atractiva para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología aprovecha el potencial educativo de los *serious games* o juegos digitales como herramienta para transmitir habilidades y adquirir conocimientos, pero, a su vez, impulsa un proceso formativo que, desde la motivación, similitud con la gamificación, involucra a los aprendientes y los dota de un papel más activo (Gee, 2004). Asimismo, toma el componente social del juego para favorecer habilidades sociales, valores culturales y sociales, y desarrollar el pensamiento crítico. En palabras de Kapp (2012; cit. en Riquel 2014, p.19), el aprendizaje basado en juegos tiene como objetivo, al igual que la gamificación, crear «a system in which learners, players, consumers, and employees engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback that results in a

quantifiable outcome ideally eliciting an emotional reaction». Para que este enfoque sea eficaz en el aula, es necesario que el docente, considerado *game master*, seleccione, de antemano, aquellos *serious* que hayan sido diseñados para alcanzar una finalidad educativa concreta.

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas, en concreto, del español para extranjeros, las prácticas más habituales se han caracterizado por la inclusión de contenidos didácticos en los juegos ya existentes, o en la elaboración de proyectos educativos, basados en el diseño de juegos, desde la inexperiencia como creadores de materiales. Ahora, con la gamificación, el docente se ve involucrado en el desafío de crear experiencias de aprendizaje eficaces y gestionar la evolución de los discentes a partir de la invención de retos, confección de equipos y relatos de historias (Herrera, 2017). En esta praxis, se abre el área multidisciplinar de los *game studies*, «en la que la psicología, las teorías sobre comunicación o la narratología le ayudarán a motivar a sus estudiantes y a implicarlos en su propio aprendizaje» (Herrera, 2017, p.25).

#### **2.4. Ventajas e inconvenientes de gamificar el aula**

En este punto se reflejan, brevemente, las ventajas e inconvenientes más notorios derivados de la incorporación de la gamificación como herramienta de aprendizaje en el aula de segundas lenguas.

Entre las ventajas más reseñables, Herrera (2017, p.10) destaca:

1. «Motiva: las mecánicas de juego añaden una capa extra de motivación a tu plan de clase».
2. «Implica: la gamificación aumenta el compromiso de los participantes con los objetivos de aprendizaje».
3. «Da la voz: cuando usamos componentes de juego los aprendices toman las riendas del proceso».
4. «Cohesiona: la competición y la colaboración refuerzan los grupos y mejoran el rendimiento».
5. «Divierte: y lo más importante ¡todos nos divertimos mucho más enseñando y aprendiendo!».

Además de que la gamificación brinda la oportunidad de aumentar la motivación, la participación y el interés de los estudiantes por el estudio de una segunda lengua, los juegos diseñados eficazmente promueven aprendizajes significativos, un aumento notable de la productividad y creatividad, así como el compromiso y fidelización de los aprendices que, más autónomos, desarrollan, a partir de una retroalimentación constante y de resultados más medibles (puntos, emblemas y clasificaciones), la competencia comunicativa. Igualmente, el uso de tareas gamificadas con las TIC's potencia el desarrollo de habilidades en el empleo de las redes, terminales y servicios, formación que repercute de forma positiva en otras actividades académicas (Posada, 2013).

A pesar de que son muchos los beneficios que la gamificación reporta en las clases de lenguas, también existen algunos inconvenientes derivados de esta práctica innovadora:

- Kapp (2012; cit. en Herrera, Pujolà y Castrillejo, 2014, min. 15'28-17'15) diferencia entre gamificación de contenido y gamificación estructural. Para implementar una propuesta de gamificación completa en el aula, habría que modificar los hábitos que caracterizan el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje y reestructurar el currículo. Esto implica un esfuerzo y dedicación considerables no solo por parte del profesorado, sino de todos los miembros que conforman la comunidad educativa. No obstante, independientemente del tipo de gamificación que se aplique en el aula, esta práctica supone cambios: además de cambiar la metodología, los docentes deben adaptarse a las novedades tecnológicas, así como a las necesidades y preferencias de los discentes, y encontrar un equilibrio entre los aspectos lúdico y didáctico para conseguir un aprendizaje efectivo. Estas mejoras, a su vez, presentan algunos obstáculos:
  - No todas las aulas disponen del equipamiento e infraestructura necesarios para llevar a cabo este tipo de planificación. Además de la exigencia de nuevas herramientas, también hay que elaborar el material, que nada tiene que ver con el hasta ahora confeccionado por las distintas editoriales. Todo ello supone un coste notable.
  - Pese a que, atender a las necesidades e intereses del alumnado, es lo más conveniente, en la práctica real, no siempre es posible, debido a que, en muchas ocasiones, el docente no conoce la realidad del aula. En esos casos, solo podrá

ocuparse de las demandas generales, comunes a la edad y procedencia de los distintos grupos.

- Partiendo de la premisa de que esta planificación se debe proyectar como foco principal de las sesiones, y no al inicio o final, ni como alternativa secundaria, los profesores deben ser conscientes de que no siempre se obtienen resultados satisfactorios con la aplicación de esta praxis. Entre las razones más usuales, Herrera (2017) distingue:
  - Tanto los diseñadores de materiales como los docentes carecen de formación y experiencia en la confección de tareas gamificadas. Por tanto, las propuestas no se fundamentan en planteamientos precisos que han sido probados antes de la implementación.
  - Esta metodología no debe sugerirse como refuerzo de los aspectos formales de la lengua, dejando al margen los procesos comunicativos, puesto que, así, se reduce la interacción natural que pueden originar estas propuestas.
- El plantear la gamificación en el aula no solo supone al docente una inversión mayor de tiempo en la planificación, sino que, a diferencia de las metodologías tradicionales, también es indispensable ampliar la duración de las sesiones para la correcta implementación este tipo de propuestas.

En definitiva, se deben elaborar programaciones y materiales didácticos que promuevan un aprendizaje significativo y, por supuesto, que sea divertido. Una prueba concluyente que valida o no la eficacia de esta práctica es que, si la propuesta no se puede aplicar fuera del aula, es que no funciona. Como manifiestan Brathwaite y Schreiber (2009; cit. en Herrera, 2017, p.25), «los juegos son un catalizador del aprendizaje. No los degrademos a simples pasatiempos».

### 3. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este trabajo es diseñar y pilotar una propuesta didáctica basada en el empleo de componentes, mecánicas y dinámicas de gamificación como tendencia metodológica innovadora en la enseñanza de español para extranjeros. Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta programación son los siguientes:

- Emplear componentes de gamificación como retos, misiones y recompensas para atraer la atención de los alumnos y captar su interés por el aprendizaje.

A pesar de que en gamificación, «reto» y «misión» son sinónimos, en la propuesta se diferencian: «misión» hace referencia al conjunto de retos, mientras que con «reto» se alude a los objetivos a corto plazo. Al comienzo de los talleres, no solo para que los discentes se familiaricen con las reglas del juego, sino también para captar su atención, se presenta la misión y la recompensa que pueden obtener una vez conseguidos los retos. Mediante el uso de retos, misiones y recompensas se procura que los aprendientes se percaten de la sensación de logro y, en consecuencia, se sientan satisfechos por las metas alcanzadas. Esto repercutirá de forma positiva en la implicación.

- Aumentar la motivación e implicación de los aprendices mediante la toma de decisiones en el diseño de las sesiones gamificadas.

Si se aplican los elementos del juego en el aula, se pueden expresar las habilidades de los aprendientes y obtener una activación emocional que los encauce hacia un aprendizaje significativo (González, 2016). Se busca la participación dinámica y proactiva de los alumnos, y convertirlos, no solo en sujetos activos de su aprendizaje, sino también de su crecimiento personal. Así, serán ellos quienes, en la tarea de presentación del taller literario, tomen decisiones sobre aspectos de la misión.

- Incentivar la competitividad entre los discentes a través de actividades gamificadas.

En las sesiones diseñadas, esta dinámica de motivación está presente en los dos talleres, pero no se desarrolla de igual modo: el grado de competición aparece alterado en el ámbito cooperativo, en concreto, cuando se persigue un objetivo común entre todos los miembros de la clase. Para evitar el desinterés de los estudiantes y, por consiguiente, que la competición pueda convertirse en un elemento desmotivador, es pertinente, como

se ha señalado en el marco teórico, hallar la armonía adecuada entre competición y cooperación.

- Aprovechar las mecánicas y dinámicas de la gamificación como favorecedoras de las habilidades afectivas y sociales.

En algunos retos se proponen mecánicas y dinámicas de gamificación que favorecen las relaciones interpersonales entre aprendientes de un mismo grupo, o bien, entre miembros de diferentes equipos. Así, a partir del empleo de actitudes vinculadas con la empatía y las habilidades sociales, en lo que respecta, a la capacidad de comunicar, cooperar y trabajar en equipo, se contribuye al desarrollo de la competencia emocional. Con la propuesta, se pretende que los discentes aprendan a ser asertivos, a escuchar y a ayudar a sus compañeros, así como a negociar y a mediar entre iguales.

- Explotar los elementos de gamificación en beneficio de la diversión del alumnado.

En el diseño de los juegos se incluyen elementos que impulsan la diversión como «el sentimiento de victoria, la resolución de problemas, los deseos de exploración, el trabajo en equipo, la sorpresa, la imaginación, el compartir, la asunción de los nuevos roles, el relajamiento, etc.» (Teixes, 2015, p.68), es decir, componentes relacionados con aquello que se sabe que funciona porque es divertido.

- Crear un clima agradable donde los alumnos no tengan miedo a equivocarse.

Uno de los fines de la gamificación es conseguir, a partir de la experimentación sin miedo al equívoco, la implicación de los participantes en la consecución de una acción. Por ello, se sugiere la coevaluación o la corrección entre pares, para que los discentes aprecien los errores de sus compañeros y los suyos propios como algo consustancial al proceso de aprendizaje. Además, la superación de algún reto depende del azar, por lo que es probable que fallen algunas respuestas. Se debe asumir que no siempre se obtienen los resultados deseados y que enmendar los fallos y modificar conductas es, igualmente, un aprendizaje que ayuda a progresar.

- Promover el compañerismo, la cooperación y el respeto entre los alumnos.

Uno de los principios de la educación es formar a los alumnos desde la aceptación de la diversidad personal y cultural mediante la empatía, el respeto y la tolerancia. Por ello, en los talleres, se proponen dinámicas grupales y el trabajo cooperativo como

metodología que, según Johnson, Johnson & Holubec (1994), incrementa el rendimiento, la productividad y la motivación intrínseca, pero, además, potencia la cohesión y solidaridad entre los miembros del grupo, así como la autoestima, el sentido de identidad personal y la capacidad para superar adversidades. En definitiva, favorece la inclusión del alumnado, promueve la construcción del aprendizaje y la responsabilidad de los discentes no solo a nivel grupal, sino también individual.

## **4. METODOLOGÍA**

En este punto, se concreta el contexto de enseñanza, es decir, el centro, las características del curso y el grupo meta al que se dirigen las propuestas; se explicitan los objetivos de aprendizaje; se desarrollan los principios, enfoques y estrategias metodológicos adoptados; se refieren aspectos relevantes sobre la distribución de espacios, recursos y materiales didácticos; y, por último, se explica el diseño de las propuestas didácticas.

### **4.1. Contexto de enseñanza**

- **El centro**

El Centro Internacional Antonio Machado, en adelante CIAM, es un centro de enseñanza no reglada de español como lengua extranjera, situado en el centro de Soria, en concreto, en el Convento de la Merced, edificio histórico del siglo XVI. Abre sus puertas con esta nomenclatura hace ahora cuatro años. No obstante, recoge la práctica de la Fundación Duques de Soria, creada en 1989, en lo que se refiere a cursos, seminarios y actividades de carácter académico de la lengua y cultura españolas, en colaboración con el Instituto Cervantes, la Real Academia Española de la Lengua, o las Universidades de Salamanca, Valladolid o Complutense de Madrid, así como con el hispanismo internacional a través de la Asociación Internacional de Hispanistas. En el año anterior, 2016, esta institución tuvo alrededor de 150 alumnos matriculados en programas de diversa índole.

En cuanto a los profesores y colaboradores del centro, todos son Licenciados o Doctores en Filología Hispánica o Traducción e Interpretación. Además, cuentan con una formación específica y con una gran experiencia en la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en

diferentes contextos y niveles, y dirigida a estudiantes de tipología muy diversa, desde jóvenes estudiantes a profesores de español como segunda lengua.

- **Características del curso**

El CIAM imparte una amplia variedad de cursos de cualquiera de los niveles establecidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante *MCER*). Además, oferta cursos diseñados a medida para las instituciones educativas y universidades extranjeras, que ofrecen una atención personalizada, llevada a cabo por docentes que dominan varios idiomas. Esto facilita la comunicación a los estudiantes, que pueden expresar dudas y sugerencias durante su estancia en la ciudad.

El curso para el que se plantea la programación y los materiales diseñados, llamado *Programa Español en acción*, es un curso intensivo en el que, al igual que en el resto de programas, se siguen las directrices del *MCER*. En concreto, se adopta como base el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*), cuyo objetivo es proporcionar a los docentes material para fines relacionados con el aprendizaje, enseñanza y evaluación del español (Instituto Cervantes, 2006). Los materiales que el centro emplea para este curso son de elaboración propia y, para su diseño, se toma como base el componente lúdico. Se sigue una metodología fundamentada en el enfoque comunicativo y se tratan todos los aspectos de la lengua. Además, se incluyen talleres de conversación, vídeo, juegos, noticias, así como de civilización española.

Como actividades complementarias, destacan: tareas vespertinas relacionadas con el curso; visita a la ciudad; visita a la plaza de toros; cine español, libre acceso a las salas de informática, biblioteca y videoteca del centro; viaje opcional de fin de semana a alguna ciudad cercana; y, por último, guía de la programación cultural de Soria y provincia.

Dado que aprender un idioma no solo implica entrar en contacto con un nuevo código lingüístico, sino también con un modo diferente de ver y de entender el mundo, el programa ofrece la posibilidad de acceder a una dimensión donde la lengua es un instrumento de comunicación y de conocimiento. Así, a partir de la combinación de actividades teóricas y prácticas, el centro procura que los discentes aprendan a solucionar problemas, despierten su curiosidad estudiando dentro y fuera del aula, se adentren en una experiencia lingüística que sea, a su vez, una práctica de vida, y aprovechen las tramas que se entrelazan entre la vida y la

cultura. Por ello, las excursiones por Soria y ciudades próximas se idean con un doble propósito: conocer nuevos lugares y reforzar las clases de lengua y cultura españolas.

- **Grupo meta**

El grupo meta para el que se implementa esta programación didáctica está formado por 14 alumnos, de edades comprendidas entre los 12 y los 15 años, que asisten a un curso intensivo de nivel A2, según el *MCER*. Estos talleres se imparten los días 12 y 13 de julio durante tres horas, con un descanso de 15 minutos. Los alumnos son italianos, en concreto, proceden de Cremona. Estudian en la *Scuola Sacra Famiglia*, centro privado de índole católica. Durante el periodo de la escuela media, que comprende de los 11 a los 14 años, se imparte inglés con carácter obligatorio y el segundo idioma es opcional: pueden elegir entre español, francés y alemán. Este curso es voluntario y son los padres de los discentes los que sufragan los gastos.

En cuanto al grupo, cabe destacar que la mayoría de los alumnos, antes de comenzar el curso, tenían un nivel de español A2.2; sin embargo, había excepciones con un A2.1 o, incluso, con un A1.2. De ahí, la importancia de hacer un análisis previo de necesidades que, en este caso, no se realizó porque la docente no disponía de esta información. De igual modo, hacer ese estudio hubiese sido necesario para atender a dos alumnos con dislexia que, además, tenían menos nivel de español que el resto de sus compañeros. Para estos casos, en consenso con la coordinadora y con la profesora italiana, se determinó que ambos aprendientes formaran parte de grupos compuestos por estudiantes con un buen nivel de español, o bien, que trabajaran con compañeros con los que se sintieran cómodos.

#### **4.2. Objetivos de aprendizaje**

Aunque el foco de este trabajo es el uso de elementos de gamificación y, por consiguiente, el logro de los objetivos vinculados con esta estrategia, ya señalados, el fin último es el aprendizaje de español como lengua extranjera. Por ello, a continuación, se exponen los objetivos del nivel A2, que los discentes deberían alcanzar tras la intervención educativa; para ello, se toma como base el *PCIC*, que desarrolla y establece los niveles de referencia para el español, según las recomendaciones manifestadas en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001). El *PCIC* fija tres dimensiones desde la perspectiva del aprendiente (Instituto Cervantes, 2006):

- El alumno como *agente social* debe saber cuáles son los elementos que conforman el sistema de la lengua y ser capaz de manejarse en situaciones cotidianas.
- El alumno como *hablante intercultural* debe reconocer los aspectos destacados de la nueva cultura y crear puentes con la cultura de origen.
- El alumno como *aprendiente autónomo* ha de hacerse responsable de su aprendizaje y progresar en el conocimiento del español durante toda su vida.

Los objetivos generales planteados para esta programación son los siguientes:

- Respecto a la dimensión del alumno como agente social:
  - Comprender textos orales y escritos sencillos, con información cotidiana.
  - Emplear recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos, y conocimientos generales sobre convenciones sociales y culturales del mundo hispano.
  - Comunicarse de forma comprensible utilizando estructuras sintácticas básicas.
- En relación al alumno como hablante intercultural:
  - Incorporar conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos de la nueva cultura, y desarrollar actitudes en beneficio de la interacción e interpretación.
  - Analizar, valorar y opinar sobre el patrimonio cultural de España.
  - Desarrollar estrategias que permitan a los aprendientes desenvolverse con éxito en situaciones interculturales básicas.
- Asociados al alumno como aprendiente autónomo:
  - Concienciarse del control que pueden ejercer sobre su proceso de aprendizaje.
  - Trasladar contextos del aprendizaje de español a la cotidianeidad.
  - Cooperar de forma eficaz y efectiva en los grupos de trabajo.

Como puede verse en el punto 4.6. Diseño de las propuestas didácticas, así como en la tabla de actividades del Anexo A, estos objetivos prescriptivos se concretan, atendiendo al contexto, en los objetivos didácticos de cada taller. Del mismo modo, en cada actividad, esos objetivos didácticos se delimitan en capacidades más específicas (ver tabla del Anexo A).

### **4.3. Principios, enfoques y estrategias metodológicos**

En este punto se exponen los principios pedagógicos y didácticos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, los enfoques metodológicos adoptados y, por último, las estrategias y técnicas metodológicas empleadas para desarrollar los principios señalados.

- **Principios pedagógicos y didácticos**

Los principios pedagógicos y didácticos, que se detallan a continuación, hacen referencia a las condiciones esenciales que, en función de los objetivos ligados a la gamificación, determinan y orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la propuesta:

- Una vez despertado el interés de los aprendientes con la explicación de la misión y de las recompensas, se inicia la consecución de los retos, planificados en dinámicas grupales, para que los discentes se enriquezcan de las aportaciones de los miembros del equipo, favorecer el trabajo colaborativo y cooperativo, así como el desarrollo de habilidades sociales y afectivas.
- Con el fin de conseguir un aprendizaje eficaz, se toman como referencia, a partir de las tareas de presentación, los conocimientos previos de los alumnos. Así, a lo largo de los talleres, se impulsa el aprendizaje significativo que, con la ayuda de la profesora, guía del proceso de enseñanza, busca que los aprendientes vinculen los conocimientos ya adquiridos con los nuevos, los reorganicen y los reconstruyan.
- Con esta praxis, se persigue una metodología que estimula el aprendizaje activo del alumno potenciando las técnicas de indagación, en ocasiones, y la aplicación de lo aprendido a la vida real; además, como protagonista de su aprendizaje, el estudiante es consciente de sus progresos y dificultades.
- A pesar de que la docente no dispone de información sobre las necesidades e intereses del alumnado, con las tareas programadas se persigue una formación motivadora que, a su vez, sea flexible y atienda a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. La motivación aumentará con la superación de los retos y la obtención de recompensas, así como en el momento en el que los discentes perciban la utilidad de los contenidos.

- **Enfoques metodológicos**

Para la elaboración de la programación didáctica y el diseño de los materiales, se han considerado diversos enfoques metodológicos.

- Esta propuesta se basa en el **enfoque comunicativo**, ya que, como se ha indicado en las características del curso, el programa se sustenta en esta metodología. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al., 2008), este modelo prepara a los estudiantes para participar en una comunicación real, fuera del aula, con otros hablantes de la lengua. Por esto, en los talleres se plantean situaciones comunicativas reales, en las que los alumnos emplean la lengua como un medio para alcanzar un fin.
- El **enfoque constructivista** que, según el *Diccionario de términos de ELE* (Martín Peris et al., 2008), defiende que el proceso de aprendizaje de una lengua radica en la construcción de nuevos conocimientos a partir de la reestructuración de los previos. Para ello, en esta programación, se proponen tareas significativas con las que los discentes reconstruyan sus conocimientos para dar cabida a los nuevos.
- El **enfoque por tareas** que, conforme al *Diccionario de términos de ELE* (Martín Peris et al., 2008), es una propuesta que florece en el mundo anglosajón como consecuencia de la evolución del enfoque comunicativo. Este planteamiento impulsa el aprendizaje, en este caso, del español, mediante el uso real de la lengua en el aula. En el taller gastronómico, se plantean, además de la tarea de presentación, una serie de tareas posibilitadoras que facilitan la consecución de la tarea final, la cual engloba los objetivos y contenidos de la unidad. Con el fin de relacionar las cuestiones iniciales con las tareas realizadas, los dos talleres terminan con una actividad de repaso.
- Puesto que gamificación y juego están intrínsecamente relacionados, es imprescindible considerar el **enfoque lúdico**. Este planteamiento surge del enfoque comunicativo, el cual otorga relevancia al aspecto lúdico en la enseñanza de lenguas. En los juegos, se proponen situaciones reales de comunicación, en las que los aprendientes deben interactuar para conseguir un fin. Los juegos no solo ofrecen un aprendizaje atractivo, que contribuye a impulsar la motivación, sino que, además, reducen la ansiedad y aportan mayor seguridad a los participantes (Sánchez, 2010).

En cuanto al concepto de gamificación, Kapp (2012; cit. en Herrera, Pujolà y Castrillejo, 2014, min. 17'15-19'10) diferencia entre:

- Gamificación superficial: se emplea en sesiones cortas y se aplica a un aprendizaje concreto, rápido y efectivo. Se utilizan elementos de gamificación simples como los puntos, insignias, emblemas, tableros, etc.
- Gamificación profunda: se aplica a un aprendizaje más extensivo, más a largo plazo, y conlleva una planificación más reflexiva y un mayor grado de implicación. Se emplean elementos más complejos: la narrativa, el progreso, las relaciones sociales, emociones, restricciones, entre otros.

Puesto que las propuestas diseñadas solo abarcan dos sesiones, se centran en la gamificación superficial. De ahí que destaquen mecánicas como la cooperación, competición, los retos, los turnos, las recompensas, y otros aspectos fortuitos como la suerte, a partir de componentes como los regalos, misiones, equipos, logros, puntos, medallas, tablas de clasificación, entre otros.

Los principios metodológicos de esta propuesta se basan, esencialmente, en la fundamentación teórica del enfoque comunicativo, en el empleo del componente lúdico y en la construcción de aprendizajes significativos a partir de los conocimientos previos.

- **Estrategias y técnicas metodológicas**

Uno de los pilares de esta propuesta procede del cognitivismo, corriente psicológica que distingue el rol del aprendiente como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, como se manifiesta en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris et al., 2008), en el éxito del aprendizaje, no solo son importantes la motivación, aptitudes o experiencias, sino también la capacidad de cada individuo para emplear los recursos de forma efectiva. Así, entre las estrategias empleadas por los discentes para conseguir una comunicación eficaz, destacan:

- Las **estrategias comunicativas** de compensación como la paráfrasis, explicación de ejemplos, empleo de vocablos inventados que pueden ser comprendidos por el receptor, claves extralingüísticas, uso de información contextual, petición de explicaciones al interlocutor, etc.

- Las **estrategias cognitivas**, que favorecen la comprensión del lenguaje, su asimilación y posterior uso: comparar estructuras de la lengua objeto de estudio y la equivalente en la lengua propia, o subrayar ideas relevantes de un texto.
- Las **estrategias metacognitivas** con las que los aprendientes planifican, controlan y evalúan su proceso de aprendizaje como, por ejemplo, la identificación de los objetivos de las tareas o la búsqueda de oportunidades de práctica para afianzar lo aprendido en la clase.
- Las **estrategias socioafectivas** como la propuesta de dinámicas grupales para potenciar el trabajo cooperativo, el planteamiento de diversos tipos de tareas para superar obstáculos en el uso de la lengua, y la proyección de actitudes positivas respecto a las diferencias entre las convenciones de la cultura propia y las de la nueva.

#### **4.4. Distribución de los espacios**

Como principio básico se establece la flexibilidad en la organización, por lo que la forma de disponer el espacio varía según las actividades. Los criterios establecidos para la disposición de los espacios tienen como finalidad crear un ambiente estimulante, cómodo y acogedor, que favorezca el aprendizaje en un clima de convivencia y trabajo agradable, y permita, al mismo tiempo, un equilibrio entre el trabajo colectivo en pequeños grupos y las tareas realizadas en gran grupo, la autonomía de movimiento y comunicación.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se reflexiona sobre cómo distribuir los espacios en las diferentes sesiones. La mayoría de las tareas se desarrollan en el aula ordinaria, pero algunas se realizan en la sala multimedia, ya que los discentes necesitan los ordenadores para trabajar en aplicaciones o herramientas web, o para la consulta de contenidos. Además, dada la extensión de las sesiones, se les ofrece la posibilidad de preparar determinadas tareas en un patio exterior con bancos, con la intención de que los aprendientes se sientan libres y desconecten del aula para dar rienda suelta a su imaginación y capacidad creativa.

#### 4.5. Recursos y materiales didácticos

La diversidad del alumnado exige variedad de recursos y materiales para responder al principio de individualización de la enseñanza. En concreto, para esta programación didáctica, los materiales se han seleccionado y se han confeccionado en función de los objetivos y contenidos establecidos en los talleres, así como de las necesidades e intereses generales de un alumnado adolescente, con la intención de motivar a los discentes para que se impliquen en el proceso de aprendizaje, y poder consumir así los fines establecidos en esta propuesta desde el trabajo desarrollado, principalmente, en dinámicas grupales.

Entre los **recursos** utilizados, destacan las nuevas tecnologías como la pizarra digital y el proyector, conectados a un ordenador portátil, que se emplean en la reproducción de **materiales digitales** como presentaciones *PowerPoint* o imágenes, disponibles en Anexo B; los ordenadores de la sala multimedia o dispositivos móviles, que los aprendientes necesitan para la consecución de algunos retos a través de herramientas y juegos de internet como *LyricsTraining* (<https://es.lyricstraining.com/>), *Plickers* (<https://www.plickers.com/>) o *Kahoot* (<https://kahoot.com/>), o bien, para la búsqueda de información, con el fin de resolver dudas o profundizar en contenidos concretos; y, por último, el reproductor de sonido y los altavoces para las tareas de comprensión auditiva, como la escucha de un audio grabado por la docente (<https://www.dropbox.com/s/719ybnnduhz4tn2/ACTIVIDAD%203.%20ENTREVISTA.m4a?dl=0#>).

En cuanto a los **materiales impresos**, todos de creación propia y específicos para este contexto de aprendizaje, son de distinta naturaleza. Aparecen referidos en el apartado 4.6. Diseño de las propuestas didácticas y reflejados en el Anexo B. Predominan las tarjetas plastificadas, fichas, fotocopias, carteles, pegatinas, etc. Por lo que respecta a las tarjetas, sobre todo, las que llevan impresas ilustraciones, se han confeccionado con el programa de diseño digital *Canva* (<https://www.canva.com/>), que posibilita obtener un material único, escogido entre una amplia variedad de opciones. Otras tarjetas han sido elaboradas en formato Word como, por ejemplo, los títulos y las citas de las composiciones literarias; el puzle y las piezas; los carteles con depresores en los que se plasman emoticonos sobre gustos o aversión, extraídos de *Facebook* (<https://es-es.facebook.com/>); las tarjetas en las que se insertan emoticonos de la aplicación *WhatsApp* (<https://www.whatsapp.com/>). Asimismo, las fichas que se facilitan a los

alumnos en fotocopias, como el modelo y la plantilla de la receta, o del dibujo de la pirámide alimenticia vacía, entre otras, también están elaboradas en Word.

Respecto al **material bibliográfico de consulta**, los alumnos tienen acceso a libros de bibliografía y manuales de ELE con los que trabaja habitualmente el centro para la confección del material propio como, por ejemplo, *ELE ACTUAL* de la editorial SM, o *¡Nos vemos! A1-A2*, de la editorial Difusión, que les pueden servir para ampliar contenidos o para realizar alguna consulta concreta. Además, los discentes pueden utilizar el *Diccionario de la lengua española (DRAE)* o la versión electrónica <http://drae2001.rae.es> desde los ordenadores o dispositivos móviles, o bien, el *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE; el *Diccionario de sinónimos y antónimos del español actual*, de la editorial SM; la *Nueva ortografía práctica revisada según las normas de la RAE (1999)*, entre otras obras.

En definitiva, los recursos y materiales sugeridos en la programación procuran el cumplimiento de los objetivos fijados para los dos talleres y, en consecuencia, favorecer el progreso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del español, sin caer en el hastío.

Entre los materiales diseñados, es importante destacar aquellos **instrumentos destinados a la evaluación de la propuesta didáctica**:

- Por un lado, se han elaborado unos cuestionarios dirigidos a los discentes, *Questionario di valutazione del Laboratorio del Percorso letterario per la città di Soria* y *Questionario di valutazione del Laboratorio di Gastronomia e la Dieta Mediterranea*, disponibles en el Anexo B, nº 38. Para facilitar la comprensión a los discentes, los enunciados se refieren en su lengua materna; asimismo, se les permite contestar en italiano. Las preguntas, que los estudiantes deben valorar del 1 (muy poco) al 4 (mucho), de forma anónima, versan sobre contenidos relevantes de cada taller; sobre si se han divertido e implicado en las actividades; sobre qué actividad les ha gustado más y con cuál han aprendido más; si cambiarían algo del taller; si, en general, les ha gustado; y, además, se les ofrece la posibilidad de comentar algún aspecto reseñable. Los resultados pueden verse en los gráficos del Anexo B, nº 39.
- Por otro lado, la coordinadora del centro, en su papel de observadora, valorará, también a partir de un cuestionario (Anexo B, nº 40), aquellos aspectos importantes sobre gamificación, los objetivos y el diseño de las actividades, la actitud de los alumnos, la valoración de los materiales creados y su implementación en el aula, y referirá los

posibles cambios que, a su criterio, se podrían introducir para la mejora de la propuesta. Los datos sobre estos temas se recogen en un informe (Anexo B, nº 41).

- Por su parte, la docente, después de cada sesión, redactará un diario sobre temas similares a los planteados en el sondeo de la observadora externa, incluidos en el cuestionario del Anexo B, nº 42, pero además, incorporará las reflexiones derivadas de las evaluaciones realizadas por los estudiantes, así como por la coordinadora del centro. Las consideraciones y modificaciones que la profesora juzgue pertinentes, en beneficio de la programación didáctica y de los materiales diseñados, se recogen en el apartado 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS, PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

#### **4.6. Diseño de las propuestas didácticas**

La programación didáctica consta de dos talleres. El primero, impartido el 12 de julio, es un taller literario que lleva por título «Ruta literaria por la ciudad de Soria», y el segundo, «La dieta mediterránea», es un taller de gastronomía que se implementa el 13 de julio. Ambos se imparten desde las 9 hasta las 12'15 del mediodía, con un descanso de 15 minutos.

Para elaborar la programación que nos ocupa, la profesora se pone en contacto con la coordinadora del centro, antes de que cierre el programa definitivo y de que lo envíe a la escuela en la que estos discentes estudian español durante el curso escolar. Le sugiere la idea de implementar alguno de los talleres planificados para el curso, con la finalidad de llevar a cabo la propuesta de gamificación para este trabajo fin de máster. Por ello, en base a lo que ya tenía planteado, en su mayoría, vinculado con el componente lúdico, la docente elige aquellos talleres que, por su temática, o bien, por las ideas que considera que puede llevar a cabo con éxito, así como por el material que piensa elaborar, se acercan más a sus objetivos.

Si bien es cierto que, por definición, la programación didáctica es el instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante señalar que, en función de las exigencias que se manifiesten en el aula, está expuesta a posibles modificaciones antes, durante y después de su implementación.

A continuación, se recogen los aspectos más importantes que conciernen a ambas propuestas didácticas en las siguientes tablas: Tabla 1. *Primera propuesta didáctica. Taller de literatura* y Tabla 2. *Segunda propuesta didáctica. Taller de gastronomía*.

**Tabla 1. Primera propuesta didáctica. Taller de literatura**

<b>Título</b>	«Ruta literaria por la ciudad de Soria»
<b>Nivel</b>	A2
<b>Temporización</b>	3 horas (+15' descanso)
<b>Objetivos</b>	<p>- Relacionados con la gamificación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplear componentes de gamificación como retos, misiones y recompensas para atraer la atención de los alumnos y captar su interés por el aprendizaje.</li> <li>● Aumentar la motivación e implicación de los aprendices mediante la toma de decisiones en el diseño de las sesiones gamificadas.</li> <li>● Incentivar la competitividad entre los discentes a través de las actividades gamificadas.</li> <li>● Explotar elementos de gamificación en beneficio de la diversión.</li> <li>● Fomentar el trabajo cooperativo en grupo, así como el compañerismo y el respeto entre los alumnos.</li> <li>● Crear un clima agradable para que los alumnos no tengan miedo al error.</li> </ul> <p>- Objetivos de aprendizaje, disponibles en Anexo A. Tabla de actividades.</p>

<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gramaticales: presente histórico, el infinitivo y los pronombres personales enclíticos de OD / OI, perífrasis modales de infinitivo, sustantivos concretos y abstractos.</li> <li>● Lingüísticos: pronunciación y entonación.</li> <li>● Léxicos: vocabulario sobre emociones, sentimientos, ideas o estados de ánimo.</li> <li>● Funcionales: la poesía como género literario para el relato de historias.</li> <li>● Socioculturales: autores y movimientos representativos de la literatura española: Romanticismo (Bécquer), Generación del 98 (Machado) y Generación del 27 (Gerardo Diego). Identificación en los textos de comportamientos, relaciones personales y valores.</li> <li>● Comunicativos y estratégicos: interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje. Vínculo afectivo y social entre el alumnado.</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprensión lectora, producción oral, práctica escrita, comprensión auditiva y práctica oral.</li> </ul>
<b>Recursos y materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ordenadores, dispositivos móviles, portátil, pizarra digital, proyector, reproductor de sonido, altavoces, internet, herramientas o aplicaciones web, audio vídeo, presentaciones <i>PowerPoint</i>, tarjetas, fichas, fotocopias, folios en blanco y bolígrafo.</li> <li>● Recompensas: monedas de chocolate y coronas de goma EVA.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Explicación de la misión</b></p> <p>La docente explica a los alumnos que van a ser coleccionistas de obras literarias y que, en grupos de tres o cuatro, tienen que superar una serie de retos. En cada uno, ganarán un determinado número de monedas que, al final de la clase, invertirán en la subasta de composiciones literarias de Bécquer, Machado y Gerardo Diego (títulos en Anexo B, nº 1). En</p>	

la primera tarea, ellos mismos estimarán el valor de las obras, entre 1 y 10 monedas. Ganará la misión el grupo que, en total, compre las obras a las que se ha asignado más valor: cuantas más monedas se consigan, más y mejores composiciones podrán obtener en la puja. Como reconocimiento, se premiará con coronas al grupo coleccionista más poderoso de Cremona.

## **1. Tarea de presentación**

### **1ª parte. Comprensión de las citas literarias**

Se presenta a los aprendientes una serie de citas literarias, ver Anexo B, nº 2, extraídas de las obras escritas por los autores señalados, y se les pregunta qué les sugieren. La profesora, a pesar de ser consciente de que podrían tener dificultades en la comprensión, decide no adaptarlas, y guiarlos en la interpretación. Para que todos los alumnos se involucren en este cometido, uno leerá y explicará el significado del texto, y el resto de compañeros lo ayudarán.

### **2ª parte. Elegir emoticono para cada cita**

En grupos, los discentes deben elegir el emoticono más adecuado para cada cita, según lo que les transmita, y justificar el porqué de su elección (fichas de emoticonos en Anexo B, nº3). Cada grupo nombrará a un portavoz que expondrá, ante toda la clase, la decisión tomada. El resto de grupos podrá proponer otro emoticono distinto, si no estuviera de acuerdo con la opción elegida y explicar su preferencia. Así, los alumnos podrán reflexionar sobre la subjetividad de la poesía, siempre abierta a numerosas interpretaciones.

### **3ª parte. Determinar el importe de las composiciones literarias**

A continuación, en consenso, los alumnos votarán y estimarán el importe de las obras literarias, según lo que les hayan transmitido las citas extraídas de cada una, a partir de preguntas del tipo ¿te gusta o no te gusta?, ¿te gustaría saber algo más sobre la obra?

## **2. Reto 1. ¡Diviértete con *Plickers*!**

### **1ª parte. Lectura de las biografías de Bécquer, Machado y Gerardo Diego**

En este primer reto, los alumnos tienen diez minutos para leer las biografías de Bécquer, Machado y Gerardo Diego (ver Anexo B, nº 4), escritores de la literatura española vinculados

con Soria. Se les recomienda que, aunque pueden consultar los textos durante el concurso, tomen anotaciones o subrayen aspectos relevantes de la vida de los autores.

### **2ª parte. Concurso *Plickers***

La docente explicará cómo se juega a *Plickers* <https://www.plickers.com/> y cuál es la recompensa que los aprendices pueden adquirir, según el número de preguntas que respondan correctamente. Para que todos los grupos se impliquen, recibirán premio aquellos que queden en primera (cinco monedas), segunda (dos) y tercera posición (una). En caso de empate, se dará el mismo número de monedas a los grupos. Seguidamente, se entregará a cada grupo un *plicker*, disponible en Anexo B, nº 5, con el que responderá a las cuestiones (ver Anexo B, nº 6, o enlace <https://www.plickers.com/library?folder=5942e9b947372404005e2c96>). En clase abierta, se comprobarán las respuestas y se resolverán posibles dudas.

Ejemplos de algunas preguntas:

1. *¿A partir de qué momento toma Bécquer contacto con el mundo de las letras?*
2. *¿De qué tratan muchos de los escritos de Bécquer?*
3. *¿Por qué Machado tiene que marcharse a Colliure?*
4. *¿Qué aparece reflejado en los poemas de Gerardo Diego?*

### **3. Reto 2. Puzle. «Rima XCI. Podrá nublarse el sol eternamente», de Bécquer**

Para el desarrollo de esta actividad, se propone la «Rima XCI. Podrá nublarse el sol eternamente», de Bécquer (Anexo B, nº 7).

Podrá nublarse el sol eternamente;

podrá secarse en un instante el mar;

podrá romperse el eje de la tierra

como un débil cristal.

¡Todo sucederá! Podrá la muerte  
cubrirme con su fúnebre crespón;  
pero jamás en mí podrá apagarse  
la llama de tu amor.

Cada grupo tendrá que colocar las piezas del puzle para descifrar el mensaje (Anexo B, nº 8). La profesora comprobará, a medida que vayan terminando los grupos, si lo han construido correctamente. Para ello, el portavoz del equipo leerá en voz alta el mensaje. El grupo que termine primero, además de obtener cinco monedas, decidirá qué equipo cantará primero la canción del siguiente reto. También se concederán recompensas al segundo y tercer grupos, con dos y una monedas, respectivamente. En caso de empate, se entregará el mismo número de monedas a los grupos. Asimismo, se premiará con una moneda cada “chivatazo” que un grupo dé a otro; como máximo, cada equipo podrá conseguir cuatro monedas.

Para la puesta en común, en clase abierta, el ganador leerá el poema en voz alta (Anexo B, nº 9). Seguidamente, la profesora ayudará a los alumnos en la comprensión del poema.

#### **4. Reto 3. Crea tu poema**

##### **1ª parte. Completar el poema con verbos**

En primer lugar, se exponen a los aprendientes las recompensas del reto: el equipo ganador recibirá cinco monedas; el segundo, tres; el tercero, dos; y el cuarto, una.

En este reto, se suprimen los verbos del poema anterior. Los aprendices deberán rellenar los huecos (Anexo B, nº 10). Para ello, la docente propondrá una lista en *PowerPoint* (Anexo B, nº 11):

★ *enterrarme, ocurrirá, agotarse, cubrirse, destaparme, fugarse, revelarse, encenderse, arroparme, partirse, humedecerse, quebrarse, extinguirse, desnudarme, ocultarse, esfumarse, cumplirse, vestirme, ausentarse, acontecerá, avivarse.*

Les aclarará, a través de pistas, el significado de los verbos que desconozcan, y les insistirá en la forma verbal que deberán emplear en cada hueco, en su mayoría, infinitivos de perífrasis verbales. No obstante, podrán usar otros verbos que ellos sepan y que tengan cabida en las estrofas. La profesora advertirá que, mientras que el poema resultante tenga sentido y sea coherente, no importa si, según los verbos escogidos, cambia el significado del mensaje.

Entre todos los grupos se determinará, mediante votación, cuál es el poema más romántico: se hará una lectura general de los poemas, y después, cada grupo leerá el suyo.

### **2ª parte. Completar la estrofa con verbos y sustantivos**

Se propone la primera estrofa del poema anterior (Anexo B, nº 12), en la que, en este caso, también han desaparecido los sustantivos. Los alumnos podrán emplear los mismos verbos que en la estrofa anterior, siempre que, al elegir los sustantivos, los versos tengan sentido. De lo contrario, tendrán que buscar otros. La docente sugerirá una lista de sustantivos (Anexo B, nº13), para que elijan los más apropiados, pero tendrán que inventar uno:

★ *cielo, palabra, recuerdo, infierno, ángel, mirada, atardecer, voz, sepulcro, aire, luz, corazón, amor, mundo, sonrisa, nombre, soledad.*

El equipo que más arriesgue, será el que más monedas gane:

- por la estrofa con los huecos completados y con sentido, se obtendrá una moneda;
- no ganarán ninguna moneda si usan los mismos verbos en el lugar que ocupaban en la estrofa anterior;
- por cada verbo que utilicen de la lista y que no hayan empleado en el ejercicio anterior o que hayan cambiado de lugar para construir un verso coherente, recibirán una moneda;
- por cada verbo que usen que no esté en la lista y que no hayan empleado en la estrofa previa, ganarán tres monedas;
- por el sustantivo que inventen, obtendrán tres monedas.

## **5. Reto 4. Canto una canción**

### **1ª parte. Lectura del poema «Caminante, no hay camino», de Antonio Machado**

En clase abierta, se hará una lectura del poema «Caminante, no hay camino» (Anexo B, nº 14). Con la ayuda de la profesora, los alumnos interpretarán el significado del texto.

Caminante, son tus huellas

el camino y nada más;

Caminante, no hay camino,

se hace camino al andar.

Al andar se hace el camino,

y al volver la vista atrás

se ve la senda que nunca

se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino

sino estelas en la mar.

### **2ª parte. Escucha de la canción «Cantares», de Joan Manuel Serrat**

Los alumnos escucharán la canción «Cantares», de Serrat (Anexo B, nº 15), a través de la aplicación <https://lyricstraining.com/>, y participarán en el concurso de completar los huecos con las palabras que faltan, en la modalidad de escritura para principiantes. En clase abierta, se pondrá en común la tarea y se evaluarán los aciertos y los fallos de cada grupo.

### **3ª parte. Concurso ¿Me lo cantas?**

El texto de la canción de Serrat se dividirá en dos partes y cada grupo preparará una. El ganador del puzzle, como se ha indicado, decidirá qué grupo comenzará la actuación. Se empleará el modo karaoke de la herramienta <https://lyricstraining.com/>. La profesora determinará la puntuación para los indicadores de la tabla (Anexo B, nº 16). El grupo que más puntuación

obtenga en cada ítem conseguirá cinco monedas; un mismo grupo solo podrá proclamarse vencedor en dos indicadores. Para terminar, cantarán todos juntos la canción.

### **6. Subasta de las composiciones literarias. Tarea de repaso**

Antes de la subasta, la profesora proyectará la tabla de clasificación definitiva (Anexo B, nº 17), en la que aparecerán las monedas conseguidas por los grupos en cada reto. Así, todos los equipos serán conscientes de sus logros y se podrán hacer una idea de lo que han conseguido los otros grupos. La puja se idea como actividad de repaso, en clase abierta, con la intención de retomar las citas iniciales y su significado, así como los títulos a los que pertenece cada una.

Por último, una vez concluida la subasta, se coronará al campeón (ver Anexo B, nº 18).

**Tabla 2. Segunda propuesta didáctica. Taller de gastronomía**

<b>Título</b>	«La dieta mediterránea»
<b>Nivel</b>	A2
<b>Temporización</b>	3 horas (+15' descanso)
<b>Objetivos</b>	<p>- Relacionados con la gamificación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Emplear componentes de gamificación como retos y misiones para atraer la atención de los alumnos y captar su interés por el aprendizaje.</li> <li>● Aumentar la motivación e implicación de los alumnos en la consecución de los retos.</li> <li>● Aprovechar las mecánicas y dinámicas de gamificación como favorecedoras de habilidades afectivas y sociales.</li> <li>● Explotar elementos de gamificación en beneficio de la diversión.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fomentar el trabajo cooperativo en grupo, así como el compañerismo y el respeto entre los alumnos.</li> <li>● Crear un clima agradable para que los alumnos no tengan miedo al error.</li> </ul> <p>- Objetivos de aprendizaje, disponibles en Anexo A. Tabla de actividades</p>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gramaticales: pronombres personales átonos OI; expresiones <i>a mí sí/ a mí no/ a mí también/ a mí tampoco/yo también</i> (detesto); los interrogativos: tónico con acento gráfico <i>cuánto/cuánta/cuántos/cuántas</i>, variable en género y número en concordancia con el sustantivo; imperativo afirmativo regular en 2ª persona singular; pronombres personales enclíticos de OD/OI.</li> <li>● Léxicos: alimentos de la dieta mediterránea; alimentos y bebidas; utensilios de cocina.</li> <li>● Funcionales: expresar gustos o aversión; dar una opinión o valoración; expresar acuerdo o desacuerdo, y presentar un contraargumento.</li> <li>● Socioculturales: alimentos y hábitos de la dieta mediterránea; platos típicos por zonas o regiones; condimentos de la cocina española; condimentos, hierbas y especias de la dieta mediterránea;</li> <li>● Comunicativos y estratégicos: interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje. Vínculo afectivo y social entre el alumnado.</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expresión e interacción orales, comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita.</li> </ul>

<b>Recursos y materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ordenadores, dispositivos móviles, portátil, pizarra digital, proyector, reproductor de sonido, altavoces, internet, herramientas o aplicaciones web, audio, presentaciones <i>PowerPoint</i>, tarjetas, fichas, fotocopias, pegatinas, sobres, folios en blanco y bolígrafo.</li> <li>● Recompensas: cestas de alimentos (básica, mediana y completa).</li> </ul>
------------------------------	---

### **Explicación de la misión**

La profesora pregunta a los alumnos si saben qué es el banco de alimentos y cuál es su función. La misión consiste en alcanzar, entre todos, los retos e ir ascendiendo de nivel hasta llegar al final del juego. En cada uno de los niveles, podrán conseguir una cesta de alimentos (ver Anexo B, nº 19). Si superan todos los niveles, obtendrán una cesta completa que donarán en un centro. En esta sesión, también se trabaja en grupos de tres o de cuatro alumnos.

- Nivel 1 (retos 1 y 2). Cesta básica: 1 litro de aceite, 1 litro de leche, 1 kg de arroz.
- Nivel 2. (reto 3). Cesta mediana: 1 litro de aceite, 1 litro de leche, 1 kg de arroz, 1 kg de pasta, 1 kg de legumbres.
- Nivel 3 (retos 4 y 5). Cesta completa: 1 litro de aceite, 1 litro de leche, 2 kg de arroz, 2 kg de pasta, 2 kg de legumbres, 1 pack de conservas, 1 bote de tomate (en lata).

### **Nivel 1 (retos 1 y 2). Cesta básica**

#### **1. Reto 1. *Memory*. Tarea de presentación**

La profesora expone un *PowerPoint* con los alimentos y sus nombres (Anexo B, nº 20), los cuales necesitan saber los aprendices para jugar a *Memory*. Para superar el reto y acceder al siguiente, todos los grupos deberán unir cada ilustración con su nombre (Anexo B, nº 21). A medida que los grupos terminen la tarea, deberán ayudar a aquellos que no hayan concluido.

## **2. Reto 2. Juego de adivinación. ¿Me gusta o no me gusta? Tarea posibilitadora**

### **1ª parte. ¿Me gusta o no me gusta?**

Esta parte consiste en un juego de adivinación *¿Me gusta o no me gusta?* Se proyecta una presentación *PowerPoint* con alimentos y bebidas (Anexo B, nº 22). Los grupos tienen que adivinar los gustos o aversiones de la profesora y expresarlos de forma oral utilizando el pronombre personal «te», excepto en el caso de *detestar*. Además, utilizarán los carteles con las imágenes correspondientes a *me gusta/no me gusta/me encanta/detesta* (ver Anexo B, nº 23). Por cada acierto, conseguirán un punto; para superar el reto, dos grupos deberán lograr cinco aciertos. Si no consiguen este propósito, se plantea una segunda opción.

### **2ª parte. ¿Me gusta o no me gusta?**

La docente expondrá algunas diapositivas, elegidas al azar. En este caso, los discentes participarán en una actividad de expresión oral en la que, a medida que la profesora vaya pasando las imágenes y exprese sus preferencias, tendrán que utilizar las expresiones *a mí sí/ a mí no/ a mí también/ a mí tampoco/yo también (detesto)*, según las construcciones empleadas.

Ejemplo:

- Profesora: *No me gusta el queso.*
- Discentes: *A mí sí / A mí tampoco.*

Por cada una de las expresiones bien empleadas, se concederá un punto. Si alguno de los grupos se equivoca, pero otro equipo corrige el error, también ganarán un punto. Para superar el reto, tendrán que tener ocho aciertos entre todos.

## **Nivel 2 (reto 3). Cesta mediana**

### **3. Reto 3. Kahoot y juego de las sillas. Tarea posibilitadora**

#### **1ª parte. Kahoot**

Los discentes escucharán dos veces el audio de una entrevista sobre la dieta mediterránea (<https://www.dropbox.com/s/719ybnnduhz4tn2/ACTIVIDAD%203.%20ENTREVISTA.m4a?dl=0#>). Es conveniente que tomen anotaciones sobre los alimentos y la cantidad que consume la persona entrevistada. A continuación, jugarán al *Kahoot*, herramienta mediante la que se

formulan cuestiones sobre la entrevista (ver en el enlace <https://play.kahoot.it/#/k/ef3be676-7f9b-4c1c-b45c-78dcb5d2e893> o Anexo B, nº 25).

Ejemplos de algunas preguntas:

1. *¿Cuántas cucharadas soperas de aceite de oliva consume normalmente al día?*
2. *¿Cuántas raciones de verdura come habitualmente al día?*
3. *¿Cuántas piezas de fruta toma al día?*
4. *¿Cuántas raciones de legumbres consume a la semana?*
5. *¿Cuántos días come a la semana galletas, flanes, dulce o pasteles?*

El grupo que más preguntas acierte ganará una vida extra que le permitirá, si quiere, concluir aquí la actividad (tarjeta en Anexo B, nº 26). Terminado el juego, se proporcionará la transcripción del texto (Anexo B, nº 24) y, en clase abierta, se pondrán en común las dudas.

## **2ª parte. Juego de las sillas, ¿verdadero o falso?**

Cada alumno se sentará en una silla y formulará al compañero de enfrente la pregunta que hay escrita en la tarjeta. Deberán anotar las respuestas.

Ejemplo:

- *¿Cuántas piezas de fruta tomas al día?*
  - *Andrea: tres veces.*
  - *Antonella: una vez.*

Con la finalidad de recopilar los datos de todos los miembros de la clase sobre las cuestiones planteadas, disponibles en Anexo B, nº 27, irán rotando por todos los puestos. Después, la profesora proyectará en *PowerPoint* afirmaciones como *Ninguno coméis pescado cinco días a la semana* y, según los datos compilados, decidirán y justificarán entre todos si son verdaderas o falsas (ver Anexo B, nº 28). Para superar el reto, solo podrán fallar una.

### **Nivel 3. Retos 4 y 5. Cesta completa**

#### **4. Reto 4. Concurso *Hazlo a tiempo* #sorianitelaimaginas. Tarea posibilitadora**

##### **1ª parte. Contestar a las preguntas formuladas en las tarjetas**

En esta actividad, se presenta a los estudiantes una receta de Soria (Anexo B, nº 29).  
Deben leerla y contestar a las preguntas formuladas en cada tarjeta, ver Anexo B, nº 30.

1. *¿Existe un plato similar en Italia o conoces una receta parecida de otro país?  
¿Cuál?*
2. *¿En qué modo están las formas verbales que se emplean en el apartado de preparación?*
3. *¿En qué persona están esas formas verbales?*
4. *¿Qué expresa o para qué se utiliza ese modo verbal?*
5. *Escribe cinco ejemplos de esa forma verbal sin repetir ninguno.*
6. *¿Cómo se llama la partícula que aparece unida al verbo *córta-los*?*

A continuación, meterán las respuestas en el sobre. Disponen de 10 minutos. Después, cada grupo entregará el sobre a la profesora, que marcará con una cruz las respuestas incorrectas. Para superar el reto, todos los grupos deben contestar correctamente tres preguntas.

##### **2ª parte. Buscar respuestas en internet y puesta en común de la actividad**

Si algún grupo no lo consigue, buscará en internet las respuestas que le falten para llegar al objetivo. En clase abierta, se pondrá en común la actividad y se explicarán cuestiones de la receta que no hayan quedado claras.

#### **5. Reto 5. Concurso *Invento una receta* #italianoscocinando. Tarea final**

Siguiendo el modelo anterior, los discentes tienen que inventar la receta de un plato que contenga ingredientes propios de la dieta mediterránea (ver plantilla en Anexo B, nº 31). La

profesora proyectará en *PowerPoint* una lista de la que deberán escoger al menos tres, pero deben tener cuidado porque no todos los pertenecen a la dieta mediterránea (Anexo B, nº 32). Si algún grupo se equivoca y elige un ingrediente intruso, el resto podrá corregir el error. Por esta razón, los alumnos deberán estar atentos para enmendar los fallos. Solo se les permitirá cometer un error, no en lo que respecta a la elección de los ingredientes, sino a la corrección.

#### LISTA DE INGREDIENTES

★ *cilantro, aceite de oliva, mayonesa, tabasco, tofu, perejil, orégano, ketchup, cebolla, quinua, ajo, laurel, curri, pimienta, mostaza, jengibre, sal, hierbabuena, algas, azafrán, soja, eneldo*

#### **Pautas para la confección del plato**

- Elegir un nombre atractivo.
- Señalar el número de personas.
- Indicar la cantidad de cada ingrediente.
- Explicar tres pasos clave del proceso de elaboración.
- Hacer un dibujo del plato.

Cada grupo elegirá a un chef para que explique cómo se cocina el plato. Cada grupo votará, a partir de los indicadores proyectados en las diapositivas de *PowerPoint* (Anexo B, nº33), qué receta es la ganadora. El chef de cada grupo pegará un corazón en la receta que más se ajuste a cada *ítem* (pegatinas en Anexo B, nº 34). En caso de empate, se decidirá entre todos el ganador. El grupo vencedor disfrutará de una ventaja en la siguiente actividad.

**FIN DE LA MISIÓN.** Los estudiantes todavía tienen un cometido: llevar la cesta a un local donde se recojan alimentos para personas necesitadas (Anexo B, nº 35).

## **6. Pirámide alimenticia. Tarea de repaso o síntesis**

Esta actividad tiene similitudes con una tarea del libro *Gente hoy 1*. Libro del alumno. Nivel A1-A2. Autores: Ernesto Martín Peris, Neus Sans Baulenas. Editorial Difusión. No obstante, fue creada por la autora de este trabajo antes de saber que en el manual existe una actividad en la que se emplea la imagen de la pirámide alimenticia.

### **1ª parte. Alimentos de la pirámide alimenticia y grupo al que pertenecen**

La profesora preguntará a los discentes qué es la pirámide alimenticia (imagen disponible en Anexo B, nº 36). Les presentará una imagen que tendrán que observar durante un minuto. A continuación, dará a cada equipo el dibujo de una pirámide vacía (ver Anexo B, nº 37). En grupos de tres, tendrán que escribir el nombre de, al menos, diez alimentos que recuerden, y colocarlos en el grupo al que pertenecen. El grupo ganador de la receta tendrá como recompensa el nombre y ubicación de tres alimentos.

### **2ª parte. Corrección de la actividad entre pares**

La profesora recogerá los folios y repartirá uno a cada grupo para que corrija el ejercicio. Un grupo no puede corregirse a sí mismo. Con el propósito de que todas las actividades sean supervisadas por la docente, se pondrán en común en clase abierta. Para ello, cada grupo presentará la propuesta junto con las correcciones que considere oportunas. El resto de los equipos podrá modificarlas, si percibe algún error, así como añadir otros alimentos nuevos.

## **5. ANÁLISIS DE LOS DATOS, PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Con el propósito de valorar el desarrollo y resultado del pilotaje de las propuestas didácticas, y determinar si se cumplen o no las previsiones fijadas en la planificación, en relación con los objetivos de gamificación, pero también con los contenidos, temporización, dinámicas, entre otros aspectos, así como con los materiales confeccionados, se describen en este apartado, los criterios y procedimientos establecidos para evaluar la programación. Asimismo, se analizan los resultados de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos, y se recogen los datos relevantes apreciados por la observadora externa y por la propia docente sobre los indicadores fijados en sendos sondeos.

### **5.1. Criterios y procedimientos para evaluar la programación didáctica**

Para evaluar la programación, se fijan los siguientes criterios y procedimientos:

- La realización de pruebas iniciales al inicio del curso para detectar los conocimientos previos de los aprendientes, así como las carencias, para reforzar aspectos básicos del nivel A2. Esta tarea le atañe a la coordinadora, que facilitará la información a la docente.
- El seguimiento de la correcta temporización de los contenidos. En el caso de que se produzcan retrasos significativos, se tratarán parcialmente los contenidos que no se consideren mínimos, pero se garantizará que los básicos se trabajen en su totalidad.
- La valoración de los principios pedagógicos, de los materiales y recursos empleados.
- La estimación de la consecución o no de los objetivos concretados para cada uno de los talleres y, en consecuencia, la asimilación o no de los correspondientes contenidos.
- Análisis de los cuestionarios rellenados por los discentes, especialmente, de los indicadores referidos a la gamificación.
- Además, se evalúan los datos del informe de la observadora externa, recogidos a partir de un cuestionario, los comentarios de las profesoras acompañantes, y las anotaciones de la propia profesora que, a través de un diario, examina su práctica docente.

## **5.2. Análisis y estudio de los resultados del pilotaje**

Para evaluar la implementación de los talleres, se examinan las valoraciones que surgen del análisis de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos (gráficos en Anexo B, nº 39), de las ideas expresadas por la profesora en un diario, teniendo en cuenta los indicadores que conforman el sondeo de evaluación de la práctica docente, disponible en Anexo B, nº 42, y del informe que se adjunta en el Anexo B, nº 41, elaborado por la observadora externa, en concreto, por la coordinadora del centro. Asimismo, se consideran las opiniones vertidas por las profesoras italianas que, a petición de la docente, con el objetivo de recabar más datos para este trabajo, ejercieron, en ocasiones, como observadoras externas.

Debido a que el empleo de componentes, mecánicas y dinámicas de gamificación es el eje central del trabajo, se alude a los objetivos asociados a esta estrategia de aprendizaje, los cuales, en general, se estima que estaban bien planteados y que se han alcanzado en los dos talleres. Tanto es así que la coordinadora del centro y las profesoras italianas han felicitado a la docente por la planificación de los talleres, la calidad de los materiales, el diseño atractivo de las actividades y por los resultados logrados tras su aplicación en el aula.

- **Análisis de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos**

A continuación, se precisan los resultados obtenidos en el sondeo de los discentes, pero solo aquellos que competen a gamificación; de ahí que no se siga el orden numérico determinado en los cuestionarios. Como se ha indicado, los resultados se reflejan en los gráficos del Anexo B, nº 39.

- ❖ **Pregunta 4. ¿Me he divertido con las actividades?**

Trece alumnos afirman haberse divertido mucho con las tareas del taller de literatura, y diez con las planteadas en el de gastronomía. Es importante recalcar, en favor de esta propuesta, que ningún discente ha puntuado esta cuestión con menos de tres puntos.

❖ **Pregunta 5. ¿Me he sentido implicado en el taller?**

Diez alumnos manifiestan haberse involucrado mucho en el taller literario, mientras que en el de la dieta mediterránea, confirman este nivel de participación ocho. Sin embargo, en la sesión de literatura, dos alumnos han calificado esta cuestión con dos puntos, resultado que, se podría atribuir a la tensión surgida entre dos miembros de un mismo grupo, aspecto que se comenta en este punto; o bien, a una posible dificultad en la consecución de algunos retos por problemas de comprensión como, por ejemplo, del significado de los verbos propuestos por la docente para la elaboración del poema o las citas literarias.

❖ **Pregunta 9: ¿Me ha gustado el taller?**

En esta pregunta general, que se concreta en la siguiente, trece alumnos afirman, con la máxima puntuación, que el taller literario les ha gustado mucho; el discente restante ha otorgado a esta cuestión un tres. Se advierten diferencias entre ambos talleres, puesto que, en el gastronómico, once estudiantes han puntuado la cuestión con cuatro puntos, y tres con tres. Al igual que sucede con los interrogantes sobre los contenidos asimilados, que se analizan a continuación, la docente, la coordinadora y las profesoras italianas estimaban mejores resultados en el taller de la dieta mediterránea, en detrimento del literario. En la evaluación de la coordinadora y de la docente se indican las posibles causas de estas divergencias.

❖ **Pregunta 6. ¿Qué actividad me ha gustado más? ¿Por qué?**

En el taller de literatura, sobresale *Plickers*, con ocho votos; los estudiantes declaran haberse involucrado y haber aprendido con las preguntas del juego. Después, el puzle, elegida por tres aprendientes, que consideran haber prestado mucha atención y haber desempeñado un buen trabajo de equipo. Dos alumnos han destacado el karaoke porque se han divertido y se han reído mucho, o bien, porque han estimado que lo han hecho bien; sin embargo, un discente ha señalado esta tarea entre los cambios que se podrían introducir en el taller, puesto que no le ha gustado la canción. Por último, la creación del poema ha obtenido un voto, justificado por la libertad en su elaboración y el despliegue de la creatividad e ingenio en la búsqueda de palabras nuevas y originales, motivos por los que esta tarea ha sido una de las mejores valoradas por la coordinadora y las profesoras italianas. En el taller de gastronomía, despuntan *Kahoot* y *Memory*, ambos con cinco votos: en el primero, los discentes afirman haber estado atentos en la escucha del audio y haber mejorado su comprensión de español, y en el segundo, unos

manifiestan haber aprendido el nombre de algunos alimentos, y a otros, les ha servido de repaso. El juego de adivinar los gustos de la profesora ha sido seleccionado por tres alumnos, a los que les ha parecido muy divertido. La elaboración de la receta ha sido elegida por un aprendiz, porque implica el desarrollo de la imaginación, argumento que han apuntado la coordinadora y las profesoras italianas, y porque ha asimilado nuevos contenidos, como el imperativo.

#### ❖ **Pregunta 1. ¿He aprendido español con el taller y las actividades?**

De esta cuestión general, se concluye que los discentes han aprendido más con el taller de literatura, puesto que seis alumnos han valorado la pregunta con cuatro puntos, siete con tres, y solo uno con dos, a diferencia del de gastronomía, en el que tres estudiantes la han evaluado con cuatro puntos, siete con tres y cuatro con dos. Resulta llamativa la diferencia existente entre ambos talleres, en los votos adjudicados a la mayor y menor puntuación, sobre todo, si se tiene en cuenta que la docente, la coordinadora del centro y las profesoras italianas compartían la idea, al parecer errónea, de que los alumnos habían trabajado mejor y habían aprendido más en el taller de la dieta mediterránea. En la evaluación de la coordinadora y de la docente, como se ha señalado anteriormente, se examinan qué causas han podido originar estas diferencias.

Igualmente, llama la atención que, en la segunda pregunta del taller de literatura, acerca de si los estudiantes **aprendieron literatura con las actividades**, algunos, los menos, señalaron como dato el estudio de los verbos, que nada tiene que ver con los conocimientos literarios. Esas respuestas estarían más ligadas a la tercera pregunta, ya que, a pesar de que no todos los verbos están relacionados con las emociones, sentimientos e ideas, sí que, a través de ellos, se pueden expresar este tipo de mensajes. Aunque solo dos alumnos han otorgado dos puntos a esta pregunta, acerca de si, después del taller, **tenían más claro el vocabulario sobre los sentimientos o emociones**, la docente cree que este contenido no se trabajó de forma explícita, excepto en la actividad de los emoticonos.

#### ❖ **Pregunta 7. ¿Con cuál de las actividades he aprendido más? ¿Por qué?**

En el taller de gastronomía, sobresalen *Memory*, con seis votos, y *Kahoot*, con cuatro, la elaboración de la receta, con tres, y el juego de los gustos de la profesora, elegido solo por un aprendiz. En el taller de literatura, siete alumnos han considerado que *Plickers* es la tarea

con la que más han aprendido, porque, además de asimilar datos de la vida de los escritores, también han aprendido nuevo léxico. La creación del poema ha sido escogida por cuatro aprendices en detrimento del puzle, seleccionado solo por dos aprendientes. Un alumno no se ha decantado por ningún reto concreto, ya que estima que ha aprendido con todas las actividades porque cada una le ha aportado contenidos que no conocía.

❖ **Pregunta 10. ¿Quiero comentar algo más?**

Para concluir con el estudio del sondeo, es importante destacar que, en la última cuestión, en la que los alumnos podían comentar algo más sobre los talleres, a pesar de que muchos la han dejado en blanco, destacan las alusiones a lo bien que lo han pasado en la consecución de los retos, a la recompensa de las monedas de chocolate, a la actitud agradable de la docente, así como al aprendizaje de nuevos conocimientos como, por ejemplo, los datos de la vida de tres escritores famosos, nuevos verbos o nombres de alimentos.

● **Evaluación de la docente y de la observadora externa**

En este punto, se describen las valoraciones de la docente y de la observadora sobre los indicadores de los cuestionarios que atañen a los objetivos de gamificación, con la intención de contrastar la programación inicial con lo que, finalmente, se ha experimentado en el aula.

❖ **¿Los estudiantes parece que se han divertido en clase? En caso afirmativo, ¿cómo se ha evidenciado esa diversión?**

La coordinadora, tal y como se puede observar en el informe, las profesoras italianas acompañantes y la propia docente, evidenciaron muestras de diversión, por ejemplo, en el jolgorio y exaltación de los aprendientes cuando acertaban las respuestas de los concursos *Plickers* y *Kahoot*; alcanzaban un reto, como la construcción del puzle o la creación del poema, o incluso, en algunos como *Memory*, querían seguir jugando.

### ❖ **¿Los discentes han dado muestras de arriesgarse en su producción?**

En la mayoría de los grupos se han observado ganas de intervenir y de participar en los retos. En general, todos los aprendientes han intentado hablar español, querían contestar a las preguntas, como en el juego de adivinar los gustos de la profesora, indicio, al mismo tiempo, de que estaban involucrados en el cometido de las tareas, y se atrevían a manifestar las respuestas sin miedo a equivocarse como, por ejemplo, en la creación del poema, donde todos los grupos se arriesgaron en sus producciones y se inclinaron por las opciones con las que, aunque sabían que podían cometer fallos más fácilmente, conseguían mayor puntuación. Sin embargo, en las preguntas de opción múltiple de *Plickers* y *Kahoot*, puesto que el tiempo de reflexión era menor y la posibilidad de modificar las respuestas inexistente, se advertía dubitativos a los discentes en las preguntas en las que vacilaban entre dos respuestas posibles.

### ❖ **¿Los alumnos parece que estaban motivados a llevar a cabo las actividades?**

A lo largo de las dos sesiones, los discentes intervinieron activamente, incluso, los más tímidos, sin dar señas de cansancio, y estuvieron pendientes de las correcciones y de la retroalimentación de la profesora. Se les observaba ansiosos por competir y por proclamarse vencedores de la misión, sobre todo, en el taller de literatura. En este sentido, se percibieron diferencias entre ambos talleres, posiblemente, debido a razones vinculadas con los elementos de gamificación escogidos para cada uno. Son:

- **El formato de las misiones era distinto.** En el taller de literatura, cada grupo participaba de forma independiente, en oposición al taller de gastronomía, en el que todos los equipos tenían que superar los retos y cooperar por un bien común: la adquisición de una cesta para el banco de alimentos. Así, en el literario, por ejemplo, los discentes tapaban el *plicker* con el que contestaban a las preguntas del juego, para que los otros grupos no vieran la respuesta, o leían en voz baja el poema resultante de la construcción del puzle. Del mismo modo, las muestras de efusividad con las que los equipos celebraban las victorias eran distintas; en el taller de la dieta mediterránea, los discentes estaban entusiasmados y se involucraron tanto o más que el día anterior, pero, cuando superaban los desafíos, no se observaban reacciones tan desmesuradas como las testimoniadas en el taller de literatura; los gestos y frases eran los mismos, pero no contenían la misma emoción.

- **El tipo de recompensa.** En los retos del taller de literatura se otorgaban monedas de chocolate con las que, al final de la clase, cada equipo tenía que comprar las obras literarias pero, evidentemente, se las quedaron y las repartieron entre los integrantes del grupo; además, se premió al equipo ganador con unas coronas elaboradas a mano por la docente. A pesar de que ambas cosas no tienen mucho valor, los obsequios eran para ellos y no para otros, como en el taller de gastronomía; asimismo, por un lado, el chocolate suele ser un ingrediente muypreciado y, por otro, conseguir la corona implica un reconocimiento frente al resto de los compañeros. De hecho, las profesoras hicieron fotos a los campeones y, en sus caras, se dibujaban grandes sonrisas.
- **El uso de la narrativa en el taller de literatura.** Mediante el relato continuado, que conforma la base del proceso de aprendizaje de este proyecto de gamificación, se pretende implicar al alumnado, ya desde el comienzo de la sesión, a través de la explicación del guion de la misión que, además de aportar una idea general del cometido, sirve de soporte para la toma de decisiones importantes por parte de los aprendices: decidir el importe de las composiciones literarias. En este sentido, a diferencia del taller de gastronomía, los estudiantes, como sujetos activos de su aprendizaje, en su papel de coleccionistas de obras, se sienten partícipes y protagonistas de este proceso.

Estos motivos pueden explicar, además, esa falta de correspondencia entre la valoración de los alumnos y lo apreciado por las docentes, no solo en cuanto al aprendizaje de contenidos se refiere, como se ha indicado en el análisis de los cuestionarios de los discentes, cuya disimilitud la docente desconoce, sino también en aquellas preguntas que afectan a la diversión, implicación y gusto por uno u otro taller. En definitiva, que los alumnos den prioridad al taller de literatura en esos indicadores, podría estar asociado con las diferencias existentes entre ambos talleres, en lo que concierne al planteamiento para la consecución de las misiones, las recompensas o el uso de la narrativa, elementos propios de gamificación.

- ❖ **¿Los estudiantes han evidenciado muestras de cooperación y trabajo en equipo?  
¿Han manifestado muestras de afecto y cohesión grupal?**

Los miembros de cada grupo, o bien, todos los grupos, en el caso del taller de gastronomía, han colaborado y cooperado en la consecución de los retos. En esa colaboración se han manifestado muestras de afecto y cohesión grupal entre los miembros de un mismo

equipo, por ejemplo, en la construcción del poema o en la elaboración de la receta, así como entre los distintos grupos, por ejemplo, en el juego *Memory*, o en la segunda parte del juego de adivinación de los gustos de la profesora, donde se propone la coevaluación entre grupos para enmendar los posibles fallos en el uso de las expresiones dadas.

❖ **¿Se ha percibido un ambiente distendido? ¿Se han integrado todos los discentes durante el taller?**

No siempre se ha percibido un ambiente distendido en las clases, sobre todo, el primer día, cuando en uno de los grupos, dos aprendientes discutieron porque a uno, en concreto, a una alumna con dislexia, se le cayeron las piezas del puzle. Las profesoras dialogaron con ellos para que continuaran con el reto, así como para mediar en el conflicto y evitar que se sintieran mal. Además, la docente habló con las profesoras italianas y le comunicaron que ese comportamiento de la discente era habitual y que, normalmente, cuando estos dos aprendices trabajaban juntos, surgía algún conflicto. Es más, la profesora acompañante, cuando hizo los grupos para ayudar a la docente, no colocó juntos a estos dos alumnos, pero fue la propia alumna la que pidió que la pusieran con ese compañero. A pesar de que el segundo día trabajara con otros compañeros y de la insistencia de la docente para que participara en las actividades, preocupación que le agradeció personalmente, no siempre se integró en la consecución de los retos. Por ello, se estima que la falta de integración no se debe al tipo de tareas ni de dinámicas de la propuesta, ni siquiera a sus problemas derivados de la dislexia, sino a otras causas que se desconocen. Es más, el otro alumno que tenía dificultades más graves de dislexia se integró y participó de forma activa en todas las actividades. Tanto es así que la coordinadora ha destacado en su informe como aspecto positivo, conforme a la opinión de las profesoras italianas, que los talleres han supuesto un lugar de encuentro, de apertura hacia lo diferente, no solo en lo que concierne a la lengua y a la cultura, sino también a la distinción de los propios individuos, cada uno con sus características y particularidades. No obstante, como se señalará en las propuestas de mejora de la programación, esta es una de las razones, entre muchas, por las que es conveniente hacer un análisis de necesidades.

Aunque el resto de indicadores que se recogen en los cuestionarios de evaluación no competen directamente a los objetivos de este trabajo, son importantes para el desarrollo de la programación didáctica. Por ello, es conveniente hacer una breve valoración sobre el diseño de los retos y el material confeccionado para la implementación de las actividades, desde la

perspectiva de la docente y de la observadora externa. En cuanto a los retos, en general, son atractivos y presentan una estructura e instrucciones claras; por su parte, el material ha contribuido a promover la motivación de los alumnos, especialmente, las tarjetas, las fichas y las recompensas, en concreto, las del taller de literatura. Asimismo, ambas partes consideran que es adecuado para cada una de las tareas y que se ha implementado de forma correcta a lo largo de las sesiones.

Para concluir este apartado, cabe señalar que, durante la implementación de los talleres, la docente ha disfrutado mucho de la experiencia vivida en el aula, tanto o más que los alumnos, al ver que se divertían, se reían, participaban en las tareas, aplaudían, se aventuraban en sus respuestas, mostraban indicios de competitividad, se ayudaban unos a otros en la consecución de los retos, etc. Este era el principal objetivo del trabajo: que los alumnos se comprometieran en el aprendizaje y disfrutaran durante el proceso de enseñanza.

## 5. CONCLUSIONES

En este último punto del trabajo se exponen las conclusiones más relevantes derivadas de la elaboración de la programación didáctica y de su implementación, así como de los materiales diseñados para este fin. Para ello, se valoran las reflexiones didácticas expuestas sobre los resultados del pilotaje, determinadas a partir de los objetivos referidos al empleo de componentes, mecánicas y dinámicas de gamificación en la enseñanza de español para extranjeros, con el propósito de verificar, qué aspectos han resultado apropiados o, por el contrario, cuáles habría que cambiar para obtener un rendimiento más óptimo de la propuesta.

Entre los aspectos positivos de las propuestas didácticas sobresalen:

- Como se ha podido comprobar en los resultados de los cuestionarios de los discentes, la mayoría han justificado sus preferencias, en función de los contenidos adquiridos. De ahí se puede inferir que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que nos compete, fundamentado en el uso de elementos de gamificación, se cumple la máxima de enseñar deleitando, es decir, los estudiantes asimilan conocimientos y, a su vez, se entretienen y disfrutan del proceso.
- Entre los objetivos fijados para este trabajo, destacan dos: propiciar la motivación e implicación de los estudiantes, y la diversión, a través de la experiencia lúdica. La docente juzga que ambos fines, por las razones manifestadas en el apartado de evaluación, se han superado con creces en los dos talleres. No obstante, como se ha analizado y se ha justificado en el apartado anterior, aunque los resultados han sido excelentes, han sido mejores en el taller de literatura. Esto mismo sucede con los propósitos que aluden a la captación de la atención y del interés de los alumnos por el aprendizaje, así como al impulso de la competitividad entre los aprendientes. Por esta razón, a continuación, se sugieren algunos cambios para perfeccionar el taller de gastronomía.
- *Plickers* y *Kahoot*, los retos más votados, son aplicaciones que, aunque a algunos les pueden parecer poco innovadoras en el aula de ELE, en este caso, no las conocían ni siquiera las profesoras italianas. Precisamente, quizás sea el carácter novedoso, unido al aprendizaje digital, las causas del éxito. El uso de este tipo de herramientas de gamificación permite a los docentes y aprendices cooperar y compartir conocimientos.

Asimismo, estas plataformas llaman la atención de los estudiantes porque les alejan de las clases convencionales y se sienten atraídos por las nuevas formas de aprender.

- En el análisis de los resultados, ha quedado patente, a pesar del caso aislado de la alumna que no siempre se ha integrado en las sesiones, que los elementos de gamificación utilizados han fomentado las habilidades afectivas y sociales entre los discentes: los aprendices han trabajado bien en equipo, han cooperado en la consecución de los retos, han empatizado con sus compañeros y se han ayudado unos a otros, aspecto más evidente, por la dinámica del taller, en la sesión de la dieta mediterránea, en la que todos perseguían, conjuntamente, el mismo fin. Así, se ha impulsado el compañerismo y el respeto entre los alumnos, lo que ha contribuido, al mismo tiempo, a la construcción de una atmósfera grata para el aprendizaje en el aula, donde los aprendientes se han sentido cómodos y se han arriesgado en sus intervenciones, sin revelar indicios de miedo o vergüenza a equivocarse.
- Entre los puntos fuertes de las propuestas, sobresalen los materiales confeccionados para la consecución de los retos. Antes de su elaboración, la docente meditó cómo crear un material didáctico variado y de calidad, que se ajustara a las características de las actividades y que, a su vez, mostrara los nuevos contenidos de manera atractiva para llamar la atención del alumnado.

A pesar de que la docente, en general, se siente satisfecha con los resultados conseguidos tras la implementación de los talleres, porque se han superado los objetivos fijados para este trabajo, se estima oportuno modificar algunos aspectos en beneficio de las propuestas didácticas.

- Si bien es cierto que, para una adecuada atención a la diversidad, es conveniente hacer un análisis previo de necesidades, con el fin de negociar los objetivos y contenidos de la programación definitiva, y proponer actividades centradas en el reconocimiento de las necesidades existentes, también puede ser provechoso para fomentar el trabajo cooperativo en grupo, el compañerismo y el respeto entre los alumnos, con el propósito de evitar posibles conflictos, como los surgidos en el aula. En este sentido, se podrían incluir en las propuestas las recompensas sociales, como mecánica de gamificación, para fomentar las relaciones e interacciones entre los discentes, a partir de la recepción de premios por parte de los propios participantes de la misión. En definitiva, como se apuntaba en el marco teórico, se trata de conocer las necesidades, los gustos o

preferencias de los jugadores para poner en marcha las mecánicas oportunas que satisfagan las distintas dinámicas, en función de los deseos manifestados por los aprendientes.

- Relacionado con la idea anterior, dado que, como se ha indicado, el tipo de recompensa empleado en ambos talleres ha podido influir en el grado de motivación y competitividad manifestado en los discentes, se estima pertinente proponer las recompensas sociales, puesto que también sirven para incentivar la implicación del alumnado. Asimismo, en lugar de emplear solo recompensas fijas, que el usuario ya conoce de antemano, se sopesa la inclusión de las recompensas inesperadas, sobre todo, en el taller de gastronomía, para que, tras la superación de logros no indicados, los aprendientes experimenten emociones imprevistas y se acreciente su intervención.
- Según el criterio de la docente, puesto que las diferencias percibidas entre su impresión y las opiniones vertidas por los discentes en los cuestionarios, respecto al aprendizaje de contenidos, diversión, implicación o preferencia por uno u otro taller, no solo radican en el tipo de recompensa, sino también en el uso de la narrativa y en el planteamiento de la misión, es oportuno tomar como referencia los elementos empleados en el taller literario y aplicarlos en el gastronómico, para lo cual habría que reestructurar la propuesta: incluir la narrativa como dinámica de gamificación y proponer que cada grupo batalle de forma independiente por un premio final. Estos cambios contribuirán, a su vez, a mantener el mismo grado de competitividad que el experimentado en el taller de literatura.

A continuación, se detallan los cambios que, pese a que no están relacionados directamente con gamificación, la docente juzga pertinentes introducir para mejorar las propuestas diseñadas.

- En cuanto a la temporización, habría que ampliar la duración de cada taller porque, a pesar de haber empleado más tiempo que el estimado en el diseño de la programación, la profesora sentía que, en ocasiones, iba con prisa y que a algunos aspectos no se les daba la relevancia que merecían, lo cual pudo obstaculizar la comprensión de algunos contenidos por parte de los discentes. Además, se debería reestructurar y equilibrar la duración de los distintos retos. Por ejemplo, en *Plickers*, se podría reducir el número de preguntas porque se invierte mucho tiempo en escanear los *plickers*; asimismo, en el

*Kahoot* se perdió mucho tiempo por problemas con la conexión. Esto demuestra que no siempre las nuevas tecnologías son lo más rápido y efectivo.

- Se considera conveniente revisar algunos contenidos y adecuarlos al nivel A2, como la lista de verbos para la creación del poema o las citas literarias, por ejemplo, o bien, buscar estrategias eficaces que ayuden a los aprendientes a comprender los conceptos. Del mismo modo, puesto que el vocabulario de sentimientos o emociones solo se trabajó de forma explícita en la actividad de los emoticonos, se estima necesaria una modificación en el planteamiento de las actividades, o bien, planificar otras nuevas.
- En el informe de la coordinadora, se exponen otras recomendaciones que conciernen a la actuación de la docente como explicar el planteamiento de las actividades siempre en español, buscar estrategias más visuales o emplear la mímica para que los alumnos comprendan el enunciado; subir y bajar el volumen de la voz para captar la atención de los discentes; reformular las preguntas que contengan elementos negativos para que resulten más eficaces; utilizar un tono de voz más bajo.

Si a lo largo de este documento se ha defendido la idea de «enseñar deleitando», con el propósito de impulsar el compromiso del alumnado en el aprendizaje de español (*engagement*), ¿qué mejor manera de abogar por un proyecto, en el que uno cree, que experimentarlo desde la propia práctica, para corroborar la eficacia de esta praxis? Esta es, precisamente, la razón fundamental por la que la docente eligió como trabajo fin de máster la opción de diseñar y pilotar una propuesta didáctica basada en el uso de componentes, mecánicas y dinámicas de gamificación para la enseñanza de ELE.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Alejaldre, L., y G., A. M<sup>a</sup> (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español. M<sup>a</sup>. P., Celma, M<sup>a</sup>. J., Gómez, y C., Morán. *Actas del I Congreso Internacional de la AEPE. La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Universidad Isabel I de Castilla. Burgos 20-24 de julio de 2015, España. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 30 de junio de 2017 de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_50/congreso\\_50\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf)

Carpena, N., Cataldi, M., & Muñiz, G. (2012). *En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas*. Novos sistemas de produção. Sigradi 2012 | forma (in) formação. Recuperado el 18 de junio de 2017 de:

[http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2012\\_85.content.pdf](http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2012_85.content.pdf)

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español. Madrid, 2002. Recuperado del Centro Virtual Cervantes el 19 de mayo de 2017:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Deterding, S., Dixon D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). Gamification: Toward a Definition. CHI, Vancouver. Recuperado el 25 de mayo de 2017 de:

<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

Foncubierta, J. M., y Rodríguez J. M<sup>a</sup>. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen. Recuperado el 10 de mayo de 2017:

[http://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)

Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga, España: Aljibe.

Glover, I. (2013): Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. Sheffield Hallam University. United Kindom. Recuperado el 10 de junio de 2017 de:

[http://shura.shu.ac.uk/7172/1/Glover - Play As You Learn - proceeding\\_112246.pdf](http://shura.shu.ac.uk/7172/1/Glover_-_Play_As_You_Learn_-_proceeding_112246.pdf)

González, M. (2016). *Gamificación. Hagamos que aprender sea divertido*. (Trabajo fin de máster). Universidad Pública de Navarra. Navarra, España. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de:

<https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15-MPES-%20EGE-GONZALEZ-68030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, nº 7, Vol.1, pp. 251-264. Barcelona, España. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 22 de julio de 2017 de:

[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/58304/a17\\_Certezas\\_e\\_interrogantes\\_a\\_cerca\\_del\\_uso\\_de%20los\\_videojuegos\\_para\\_el\\_aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/58304/a17_Certezas_e_interrogantes_a_cerca_del_uso_de%20los_videojuegos_para_el_aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Herrera, F., Pujolà J.T., Castrillejo, V. (Productor) (17 de noviembre de 2014). *LdeLengua 86 y la gamificación en el aula de segundas lenguas*. [Audio en Podcast]. Centro de Lenguas e Intercambio Cultural (CLIC). Recuperado el 27 de mayo de 2017 de:

<http://eledelengua.com/gamificacion-aula-segundas-lenguas/>

Herrera, F. (2016). Sobre el enfoque lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Game-based Approach in Foreign Language Teaching and Learning. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. NaN (5). Madrid, España. Recuperado el 12 de agosto de 2017 de:

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/sobre-el-enfoque-ludico-en-los-procesos-de-ense%C3%B1anza-y-aprendizaje-de-segundas-lenguas>

Herrera, F. (2017). *Revista de LdeLengua 02. [Gamificar el aula de español]*. Cádiz, España. Editado por Francisco Herrera. Publicado por formacionele.com y LdeLengua. Recuperado el 25 de julio de 2017 de:

<http://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>

Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens. El Juego y la cultura*. Madrid. Editorial Fondo de Cultura Económica de España.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Instituto Cervantes. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Minnesota.

Kapp, Karl M. (2012): *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco. Publicado por Pfeiffer.

Ludificación (s.f.) (2016). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de mayo de 2017:

<https://es.wikipedia.org/wiki/Ludificaci%C3%B3n>

Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 3 de agosto de 2017 de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)

Mora, F. (2013): *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Posada, F. (2013). Gamificación y TIC. [Web blog post]. Recuperado el 21 de agosto de 2017 de: <https://canaltic.com/blog/?p=1733>

Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Marcoele, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Volumen nº 11, pp. 4-6.  
Recuperado el 10 de agosto de 2017 de:

<http://www.marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>

Ramírez, J.L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Madrid, España: Editorial Servicio Comercial del Libro.

Riquel, A. M<sup>a</sup>. (2014). *Incrementando la motivación en la clase de ELE: el uso de la Gamificación en el aula* (Trabajo fin de máster). Universidad de Sevilla. Sevilla, España.  
Recuperado el 15 de mayo de 2017 de:

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/23261/TFM%20Riquel%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Santamaría, F. (2014). Los tres niveles a la hora de gamificar un curso. [Entrada en un blog].  
Recuperado el 4 de agosto de 2017 de:

<http://fernandosantamaria.com/blog/tag/gamification/>

Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Werbach, K., y Hunter, D. (2013). *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid, España: Pearson.

## ANEXOS

### Anexo A. Tabla de actividades

<b>TALLER DE LITERATURA. RUTA LITERARIA POR LA CIUDAD DE SORIA</b>	
Sesión programada para 3 h (+ 15' descanso)	<b>Nivel:</b> A2
<b>Objetivos</b>	
<b>➤ Relacionados con la gamificación</b>	
– Emplear componentes de gamificación como retos, misiones y recompensas para atraer la atención de los alumnos y captar su interés por el aprendizaje.	
– Aumentar la motivación e implicación de los aprendices mediante la toma de decisiones en el diseño de las sesiones gamificadas.	
– Incentivar la competitividad entre los discentes a través de las actividades gamificadas.	
– Explotar los elementos de gamificación en beneficio de la diversión del alumnado.	
– Fomentar el trabajo cooperativo en grupo, así como el compañerismo y el respeto entre los alumnos.	
– Crear un clima agradable en el aula donde los alumnos no tengan miedo al error.	
<b>➤ Objetivos de aprendizaje</b>	
• <b>Respecto a la dimensión del alumno como agente social:</b>	
– Expresar sentimientos e ideas a través de la poesía.	
– Emplear el presente histórico para referir hechos del pasado.	
– Reconocer las características de la poesía como género literario.	
– Expresarse con fluidez y entonación adecuadas.	
• <b>En relación al alumno como hablante intercultural:</b>	
– Acercar a los alumnos a la literatura española.	
– Conocer autores y movimientos representativos de la literatura española vinculados con Soria.	
• <b>Asociados al alumno como aprendiente autónomo:</b>	
– Utilizar la literatura como forma de adquisición de nuevos conocimientos y como fuente de reflexión.	
– Desarrollar la capacidad de autonomía y gestión del propio proceso de aprendizaje.	
– Controlar las actitudes que influyen en el proceso de aprendizaje y el uso de la lengua.	
- Tarea de presentación (TPR)	- Tarea de repaso (TR)

La profesora explica a los alumnos cuál es la misión: son coleccionistas de obras literarias. En cada uno de los retos, ganarán un determinado número de monedas que, al final de la clase, invertirán en la subasta de composiciones literarias de Gustavo Adolfo Bécquer, Antonio Machado y Gerardo Diego. El grupo que adquiera las obras de más valor será el ganador de la misión. Se condecorará con una corona a los miembros del grupo coleccionista más poderoso de Cremona.

<b>OBJETIVOS</b>	<b>RETO</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESTREZAS</b>	<b>DINÁMICAS</b>	<b>TIEMPO</b>
<p>- Atraer la atención de los alumnos y captar su interés por este taller.</p> <p>- Utilizar la literatura como fuente de transmisión de mensajes para expresar sentimientos, emociones, experiencias, etc.</p> <p>- Fomentar la lectura crítica.</p> <p>- Promover el compañerismo y la cooperación entre los alumnos.</p>	<p><b>1. Tarea de presentación (TPR)</b></p> <p>- Leer las citas literarias y elegir un emoticono para cada una, según lo que les transmitan a los alumnos. La profesora los guiará en la comprensión de mensajes.</p> <p>- Dar valor a las obras literarias por las que pujarán al final de la sesión, en función de lo que les hayan transmitido las citas extraídas de cada una (entre 1 y 10 monedas).</p>	<p><b>Léxicos</b></p> <p>- Emociones, sentimientos, ideas o estados de ánimo.</p> <p><b>Socioculturales</b></p> <p>- Literatura El Romanticismo. Bécquer. Generación del 98. Antonio Machado. Generación del 27. Gerardo Diego.</p> <p>- Identificación en los textos de comportamientos, relaciones personales y valores.</p> <p><b>Comunicativos y estratégicos</b></p> <p>- Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.</p>	<p>- Comprensión lectora</p> <p>- Producción oral</p> <p>- Producción oral</p>	<p>- En grupo</p> <p>- Toda la clase</p>	20'

<p>- Presentar los datos biográficos relevantes de los tres escritores, que justifican su relación con Soria.</p> <p>- Encontrar información específica en textos escritos sencillos.</p> <p>- Aumentar la motivación e implicación de los discentes a través del juego.</p> <p>- Incentivar la competitividad mediante el juego.</p> <p>- Explotar los elementos de gamificación en beneficio de la diversión del alumnado.</p>	<p><b>2. Reto 1. ¡Diviértete con Plickers!</b></p> <p>- Leer la biografía de Bécquer, Machado y Gerardo Diego.</p> <p>- <i>Plickers</i> <a href="http://www.plickers.com">www.plickers.com</a></p> <p>Cuestiones sobre la biografía de los autores. Puesta en común en clase abierta.</p> <p>- Recompensa para el primer, segundo y tercer grupo.</p>	<p><b>Gramaticales</b></p> <p>- Presente histórico para referir sucesos del pasado.</p> <p><b>Socioculturales</b></p> <p>- Literatura El Romanticismo. Bécquer. Generación del 98. Antonio Machado. Generación del 27. Gerardo Diego</p> <p><b>Comunicativos y estratégicos</b></p> <p>- Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.</p>	<p>- Comprensión lectora</p>	<p>- En grupo</p>	<p>35'</p>
--	---	---	------------------------------	-------------------	------------

<p>- Fomentar la participación de los estudiantes a través del juego.</p> <p>- Incentivar la competitividad entre los discentes mediante el juego.</p> <p>- Aprovechar las mecánicas y dinámicas de la gamificación como favorecedoras de las habilidades afectivas y sociales.</p>	<p><b>3. Reto 2. Puzle</b></p> <p>- Unir piezas del puzle. Rima XCI «Podrá nublarse el sol eternamente», Bécquer. Puesta en común en clase abierta.</p> <p>- Recompensa para el primer, segundo y tercer grupos. También se premiarán los «chivatazos». El ganador decidirá qué equipo cantará primero la canción (reto 4).</p>	<p><b>Socioculturales</b></p> <p>- Literatura. El Romanticismo. Bécquer.</p> <p><b>Comunicativos y estratégicos</b></p> <p>-Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.</p> <p>-Vínculo afectivo y social.</p>		<p>- En grupo</p>	<p>20'</p>
<p>- Escribir mensajes breves y sencillos con sentido completo.</p> <p>- Crear un clima agradable para que los alumnos no</p>	<p><b>4. Reto 3. Crea tu poema</b></p> <p><b>1ª parte. Verbos</b></p> <p>- Lista de verbos en <i>PowerPoint</i>. Emplear estos u otros verbos en los huecos del poema.</p> <p>- Elegir los poemas más románticos.</p> <p>Recompensa para el</p>	<p><b>Gramaticales</b></p> <p>- El verbo</p> <p>- Perífrasis verbales</p> <p>Perífrasis modales de infinitivo: poder [con verbo modal]</p> <p>- Infinitivo: pronombres personales enclíticos OD / OI</p>	<p>-Práctica escrita</p>	<p>- En grupo</p>	<p>20'</p>

<p>tengan miedo a equivocarse.</p> <p>-Desarrollar la creatividad e imaginación de los alumnos.</p>	<p>primer, segundo y tercer grupo</p>	<p><b>Funcionales</b></p> <p>- La poesía: género literario para el relato de historias.</p> <p><b>Socioculturales</b></p> <p>- Literatura. El Romanticismo. Bécquer.</p> <p><b>Comunicativos y estratégicos</b></p> <p>-Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.</p>			
<p>- Escribir mensajes breves y sencillos con sentido completo.</p> <p>- Crear un clima agradable para que los alumnos no tengan miedo a equivocarse.</p> <p>-Desarrollar la creatividad e imaginación de los alumnos.</p>	<p><b>2ª parte. Verbos y sustantivos.</b></p> <p>- Lista de sustantivos en <i>PowerPoint</i>. Emplear estos u otros en los huecos de la estrofa. Asimismo, utilizar verbos anteriores u otros nuevos.</p> <p>-Recompensa para el equipo más valiente.</p>	<p><b>Gramaticales</b></p> <p>- Sustantivos concretos y abstractos característicos de la poesía.</p> <p>- El verbo</p> <p>- Perífrasis verbales</p> <p>Perífrasis modales de infinitivo:</p> <p>poder [con verbo modal]</p> <p>- Infinitivo: pronombres personales enclíticos OD / OI</p>	<p>-Práctica escrita</p>	<p>- En grupo</p>	<p>15'</p>



<p>través del concurso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar la motivación e implicación de los integrantes de cada grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar la canción de Serrat, «Cantares».</li> <li>- Concurso: completar huecos de la canción. Puesta en común en clase abierta.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprensión auditiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toda la clase</li> <li>- En grupo</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajar la pronunciación y entonación propias de una canción.</li> <li>- Crear un clima agradable con el fin de que los alumnos no tengan miedo a equivocarse.</li> <li>- Promover la colaboración y cooperación entre los miembros del grupo por un fin común.</li> <li>- Explotar los elementos de gamificación en beneficio de la diversión del alumnado.</li> </ul>	<p><b>3ª parte. Concurso</b></p> <p><i>¿Me lo cantas?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensayar y preparar la canción (texto dividido en dos partes).</li> <li>- El ganador del puzle decidirá qué grupo empieza.</li> <li>- Karaoke: la profesora valorará las actuaciones, según los ítems de la tabla.</li> <li>- Recompensa: cinco monedas para el grupo que más puntuación obtenga en cada ítem. Un mismo grupo podrá proclamarse vencedor solo en dos indicadores.</li> </ul>	<p><b>Lingüístico.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronunciación y entonación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Práctica oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En grupo</li> </ul>	<p>25'</p>

<p>- Relacionar los contenidos estudiados.</p> <p>- Mostrar si se han adquirido o no los conocimientos impartidos en la tarea de presentación.</p>	<p><b>6. Subasta de las obras literarias (TR)</b></p>	<p><b>Socioculturales</b></p> <p>- Literatura</p> <p>El Romanticismo.</p> <p>Bécquer.</p> <p>Generación del 98.</p> <p>Antonio Machado.</p> <p>Generación del 27.</p> <p>Gerardo Diego.</p> <p>- Identificación en los textos de comportamientos, relaciones personales y valores.</p> <p><b>Comunicativos y estratégicos</b></p> <p>-Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.</p>	<p>-Práctica oral</p>	<p>- Toda la clase</p>	<p>10'</p>
--	---	--	-----------------------	------------------------	------------

## TALLER DE GASTRONOMÍA. LA DIETA MEDITERRÁNEA

Sesión programada para 3 h (+15' descanso)

Nivel: A2

### Objetivos

#### ➤ Relacionados con la gamificación

- Emplear componentes de gamificación como retos y misiones para atraer la atención de los alumnos y captar su interés por el aprendizaje.
- Aumentar la motivación e implicación de los alumnos en la consecución de los retos.
- Aprovechar las mecánicas y dinámicas de gamificación como favorecedoras de habilidades afectivas y sociales.
- Explotar los elementos de gamificación en beneficio de la diversión del alumnado.
- Fomentar el trabajo cooperativo en grupo, así como el compañerismo y el respeto entre los alumnos.
- Crear un clima agradable en el aula donde los alumnos no tengan miedo al error.

#### ➤ Relacionados con los contenidos

##### • Respecto a la dimensión del alumno como agente social:

- Expresar y preguntar por gustos o aversión sobre alimentos.
- Dar una opinión y expresar acuerdo y desacuerdo.
- Comunicarse de forma comprensible y clara utilizando estructuras sintácticas básicas.
- Afianzar el uso del imperativo y de los pronombres personales enclíticos (OD y OI).

##### • En relación al alumno como hablante intercultural:

- Adquirir conocimientos sobre la dieta mediterránea y platos típicos de Soria.
- Conocer las convenciones sociales y referentes culturales propios del mundo hispano.
- Adoptar una actitud intercultural y crítica de los comportamientos sociales de los países hispanos.

##### • Asociados al alumno como aprendiente autónomo:

- Desarrollar la capacidad de autonomía y gestión del propio proceso de aprendizaje.
- Controlar las actitudes que influyen en el proceso de aprendizaje y el uso de la lengua.

La profesora pregunta a los alumnos si saben qué es el banco de alimentos y cuál es su función. Les explica cuál es la misión: alcanzar los retos e ir ascendiendo de nivel hasta llegar al final del juego. En cada uno de los niveles, podrán conseguir entre todos una cesta con alimentos. Si completan todos los niveles, conseguirán una cesta completa que donarán en el centro donde se recogen alimentos destinados a este fin. (5')

- **Nivel 1 (retos 1 y 2). Cesta básica.**
- **Nivel 2. (reto 3). Cesta mediana.**
- **Nivel 3 (retos 4 y 5). Cesta completa.**

- Tarea de presentación (TPR) - Tarea posibilitadora (TP) - Tarea final (TF) - Tarea de repaso (TR)

<b>OBJETIVOS</b>	<b>RETO</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESTREZAS</b>	<b>DINÁMICA</b>	<b>TIEMPO</b>
<p>-Emplear el juego para captar el interés de los alumnos y saber cuáles son sus conocimientos previos.</p> <p>-Aprovechar mecánicas y dinámicas de gamificación como favorecedoras de las habilidades afectivas y sociales.</p> <p>-Promover el compañerismo, la cooperación y el respeto entre los alumnos.</p>	<p><b>1. Reto 1. <i>Memory</i> (TPR)</b></p> <p>-Presentación <i>PowerPoint</i> de los alimentos que aparecerán en el juego.</p> <p><b>¿Cómo superar el reto?</b></p> <p>- Todos los grupos tienen que unir las ilustraciones con sus nombres correspondientes. Los grupos que vayan terminado ayudarán a aquellos que no hayan concluido.</p>	<p><b>Léxicos</b></p> <p>-Alimentos de la dieta mediterránea.</p> <p><b>Comunicativos y estratégicos</b></p> <p>-Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.</p> <p>-Vínculo afectivo y social.</p>		- En grupo	20'

<p>-Trabajar el vocabulario de alimentos y bebidas.</p> <p>-Expresar gustos o aversión sobre alimentos y bebidas.</p> <p>-Afianzar los pronombres personales de complemento indirecto.</p>	<p><b>2. Reto 2. Juego de adivinación. ¿Me gusta o no me gusta? (TP)</b></p> <p><b>1ª parte</b></p> <p>- Presentación <i>PowerPoint</i> de alimentos y bebidas.</p> <p>- Adivinar los gustos de la profesora y expresarlos oralmente. Carteles con las imágenes me gusta/no me gusta/me encanta/detesta.</p> <p><b>¿Cómo superar el reto?</b></p> <p>- Dos grupos deben conseguir cinco aciertos.</p>	<p><b>Funcionales</b></p> <p>-Expresar gustos o aversión.</p> <p><b>Gramaticales</b></p> <p>-Pronombres personales átonos OI.</p> <p><b>Léxicos</b></p> <p>-Alimentos y bebidas</p> <p><b>Comunicativos y estratégicos</b></p> <p>-Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.</p>	<p>- Expresión oral</p>	<p>- En grupo</p>	<p>20'</p>
<p>-Aprovechar las mecánicas y dinámicas de la gamificación como favorecedoras de las habilidades afectivas y sociales.</p> <p>-Promover el compañerismo y</p>	<p><b>2ª parte</b></p> <p>-Emplear las expresiones <i>a mí sí/ a mí no/ a mí también/ a mí tampoco/yo también</i> (<i>detesto</i>).</p> <p><b>¿Cómo superar el reto?</b></p> <p>Tenéis que tener ocho aciertos. Si</p>	<p><b>Gramaticales</b></p> <p>- Expresiones: <i>a mí sí/ a mí no/ a mí también/ a mí tampoco/yo también</i> (<i>detesto</i>).</p> <p><b>Comunicativos y estratégicos</b></p> <p>-Interacción con el grupo como</p>	<p>- Interacción oral</p>	<p>- En grupo</p>	<p>15'</p>

la cooperación entre los alumnos.	algún grupo se equivoca, puede corregirlo otro grupo.	estrategia de aprendizaje. -Vínculo afectivo y social.			
- Comprender las frases y expresiones del audio, propias de una situación cotidiana entre hablantes nativos. - Impulsar la motivación mediante el uso de esta herramienta. - Familiarizarse con el léxico de la dieta mediterránea.	<b>3. Reto 3. Kahoot y juego de sillan. (TP)</b> <b>1ª parte. Kahoot</b> <a href="https://kahoot.com/">https://kahoot.com/</a> - Audio: encuesta sobre la dieta mediterránea. Se pone tres veces. Tomar anotaciones. -Kahoot: cuestiones sobre la entrevista. Puesta en común en clase abierta. <b>¿Cómo superar el reto?</b> -El grupo que más preguntas acierte podrá terminar aquí la actividad.	<b>Gramaticales</b> -Los interrogativos: tónico con acento gráfico <i>cuánto/cuánta/cuántos/cuántas</i> (concordancia con el sustantivo). <b>Léxicos</b> -Alimentos de la dieta mediterránea. <b>Socioculturales</b> -Alimentos y hábitos de la dieta mediterránea.	- Comprensión auditiva	- En grupo	30'
- Promover la cooperación entre los discentes durante el desarrollo de la actividad.	<b>2ª parte. Juego de sillan</b> - Hacer la pregunta escrita en la tarjeta de la silla al compañero de enfrente. Rotar por	<b>Gramaticales</b> -Los interrogativos: tónico con acento gráfico <i>cuánto/cuánta/cuántos/cuántas</i>	-Interacción oral	- Toda la clase	20'

<p>- Simular situaciones reales de comunicación en las que los alumnos pongan en práctica la interacción oral.</p>	<p>todos los puestos.  Recopilar datos de todos los miembros.  - Decidir si las afirmaciones proyectadas en <i>PowerPoint</i> son verdaderas o falsas, así como justificar el por qué.  <b>¿Cómo superar el reto?</b>  - Solo se podrá fallar una respuesta.</p>	<p>(concordancia con el sustantivo).  <b>Léxicos</b>  - Alimentos de la dieta mediterránea.  <b>Comunicativos y estratégicos</b>  - Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.  <b>Socioculturales</b>  - Alimentos y hábitos de la dieta mediterránea.</p>			
<p>- Conocer platos y productos típicos de la ciudad de Soria.  - Practicar el modo imperativo y los pronombres personales enclíticos.  - Crear un clima agradable para que los alumnos no tengan miedo al error.</p>	<p><b>4. Reto 4. Concurso Hazlo a tiempo (TP)</b>  <b>#sorianitelaimaginas</b>  - Leer receta de Soria.  - Contestar a las preguntas. Meter las respuestas en el sobre.  <b>¿Cómo superar el reto?</b>  - Deben contestar correctamente tres preguntas. Si algún grupo no lo consigue, buscará las</p>	<p><b>Gramaticales</b>  - El imperativo afirmativo regular en 2ª persona singular.  - Pronombres personales enclíticos de OD/OI  <b>Léxicos</b>  - Utensilios de cocina  <b>Socioculturales</b>  - Platos típicos por zonas o regiones.</p>	<p>- Comprensión lectora</p>	<p>- En grupo</p>	<p>25'</p>

	respuestas en internet.	- Condimentos de la cocina española. <b>Comunicativos y estratégicos</b> -Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje			
- Ser capaz de escribir la receta usando los contenidos impartidos. -Emplear los recursos lingüísticos y gramaticales característicos de las recetas. - Consolidar el uso del modo imperativo y los pronombres personales enclíticos. - Exponer oralmente, de forma clara, el proceso de elaboración. - Contribuir a la colaboración,	<b>5. Reto 5. Invento una receta Concurso (TF) #italianoscocinando</b> - Inventar una receta con ingredientes de la dieta mediterránea, siguiendo el modelo anterior. - Lista de ingredientes. - Elegir a un chef que explique oralmente cómo se cocina el plato. - Votación de la receta ganadora a partir de los indicadores. El vencedor disfrutará de una ventaja en la siguiente actividad. <b>¿Cómo superar el reto?</b>	<b>Gramaticales</b> - El imperativo afirmativo regular en 2ª persona singular. -Pronombres personales enclíticos de OD/OI <b>Léxicos</b> -Alimentos de la dieta mediterránea. <b>Socioculturales</b> - Condimentos, hierbas y especias de la dieta mediterránea. <b>Comunicativos y estratégicos</b> -Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.	- Expresión escrita - Interacción oral - Expresión oral	- En grupo	30'

<p>cordialidad y confianza entre los miembros del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la creatividad e imaginación.</li> <li>- Aumentar la implicación de los alumnos en la elaboración de la receta y su valoración.</li> <li>- Promover el trabajo cooperativo entre los miembros de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escoger al menos tres ingredientes, no todos pertenecen a la dieta mediterránea.</li> <li>- Si un grupo elige un ingrediente intruso, el resto podrá corregir el error. Se permite un fallo.</li> </ul>				
<p><b>ESTA TAREA NO PERTENECE A LA SESIÓN GAMIFICADA</b></p>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar los contenidos estudiados.</li> <li>- Mostrar si se han adquirido o no los conocimientos impartidos.</li> <li>- Fomentar la implicación y participación</li> </ul>	<p><b>6. Pirámide alimenticia (TR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar imagen de la pirámide alimenticia.</li> <li>- Dibujo de una pirámide vacía.</li> <li>- Escribir el nombre de, al menos, diez alimentos en el grupo al que pertenecen. El grupo ganador de la</li> </ul>	<p><b>Léxicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentos de la dieta mediterránea.</li> </ul> <p><b>Comunicativos y estratégicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción con el grupo como estrategia de aprendizaje.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- En grupo</li> </ul>	<p>15'</p>

<p>activa de los discentes.</p> <p>- Crear un clima agradable para que los alumnos no tengan miedo a equivocarse.</p> <p>- Promover el trabajo cooperativo entre los miembros de la clase.</p>	<p>actividad anterior tendrá como recompensa el nombre y ubicación de tres alimentos.</p> <p>- La profesora repartirá una pirámide a cada grupo para que corrija el ejercicio.</p> <p>Puesta en común en clase abierta de las propuestas con las correcciones. Los grupos podrán modificar posibles errores, así como añadir alimentos.</p>				
--	---	--	--	--	--

## Anexo B. Materiales

### Taller de literatura. «Ruta literaria por la ciudad de Soria»

#### *Anexo B, número 1: Títulos de las composiciones literarias*

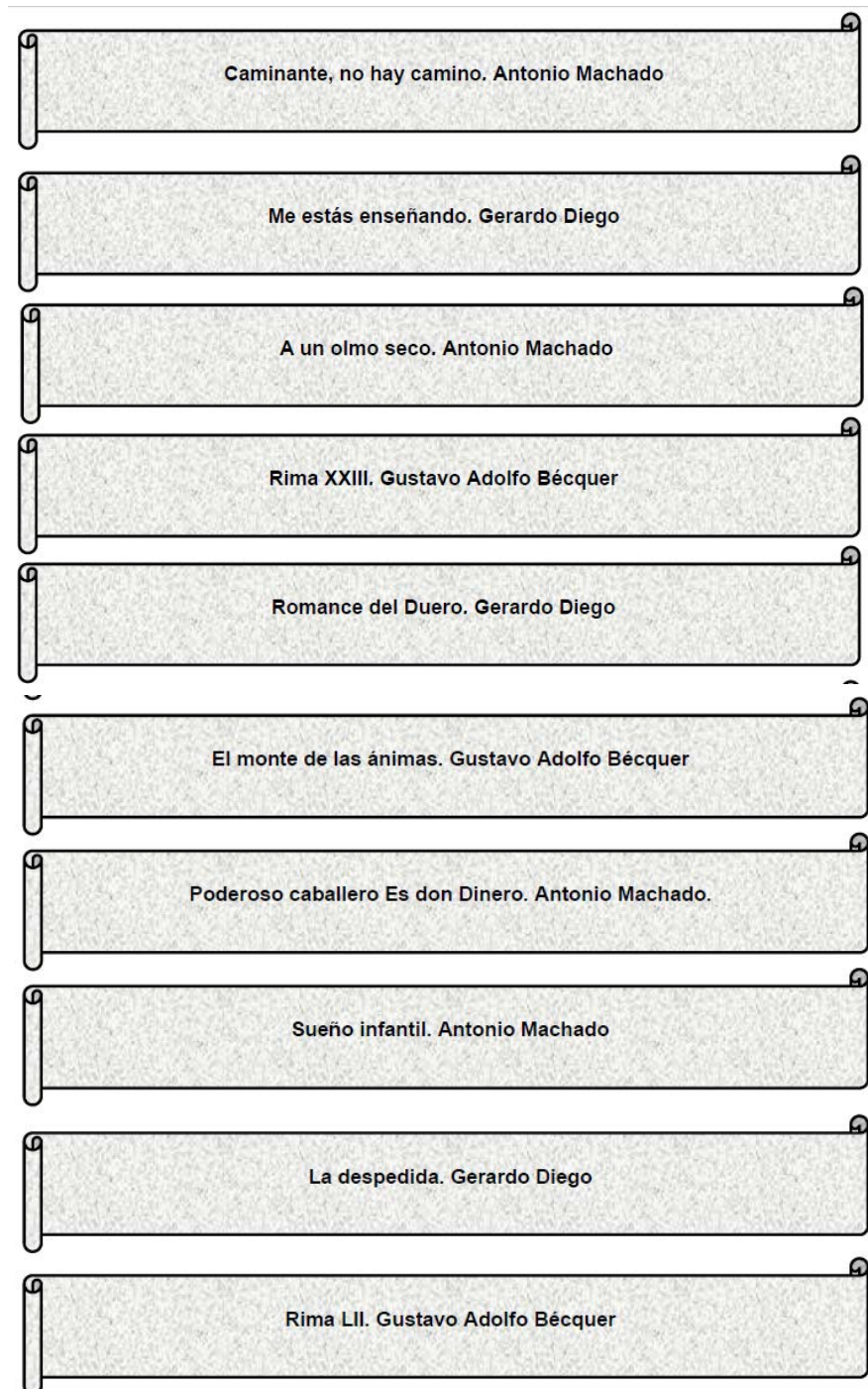
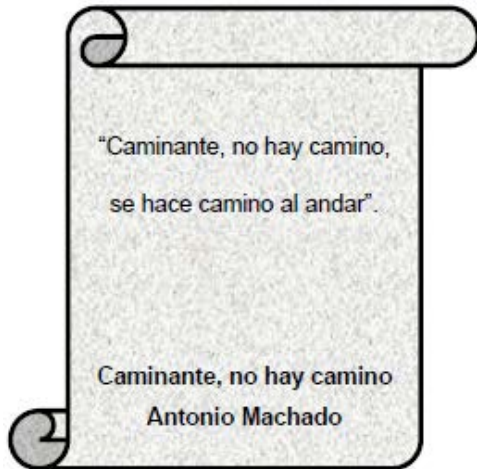
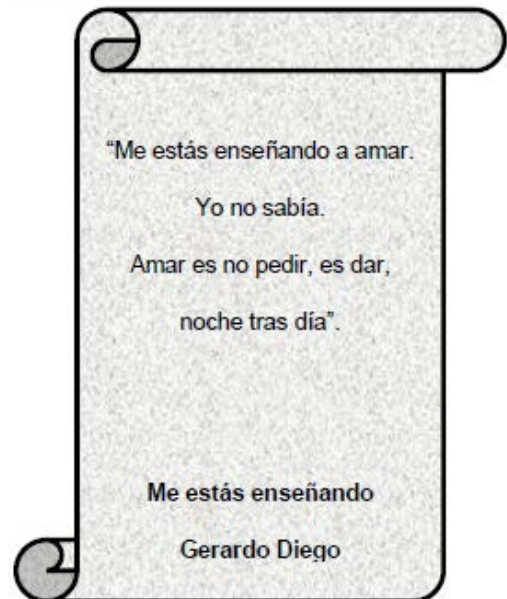


Fig. 1. Títulos de las composiciones literarias. Elaboración propia

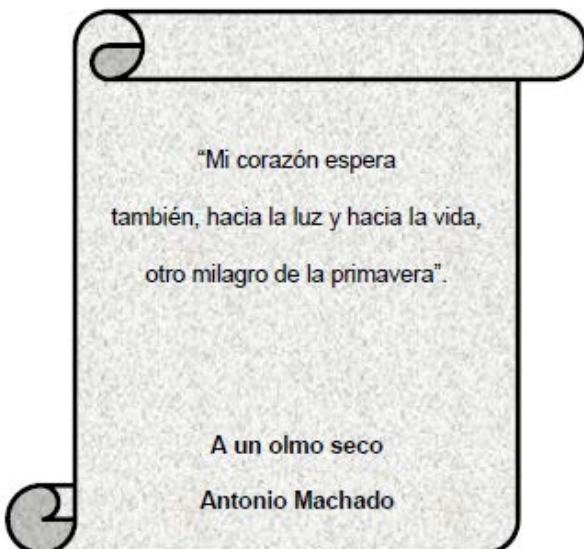
*Anexo B, número 2: Citas literarias*



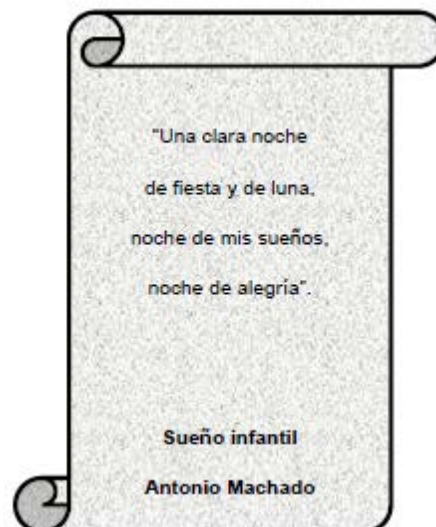
Cita extraída de: <https://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>



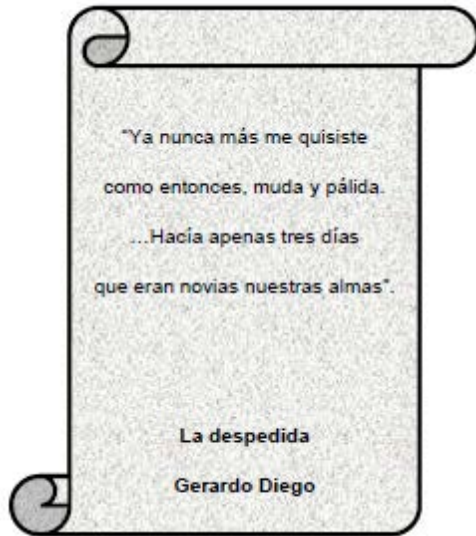
Cita extraída de:  
<http://amediavoz.com/diego.htm>



Cita extraída de:  
<http://www.poesi.as/amach115.htm>

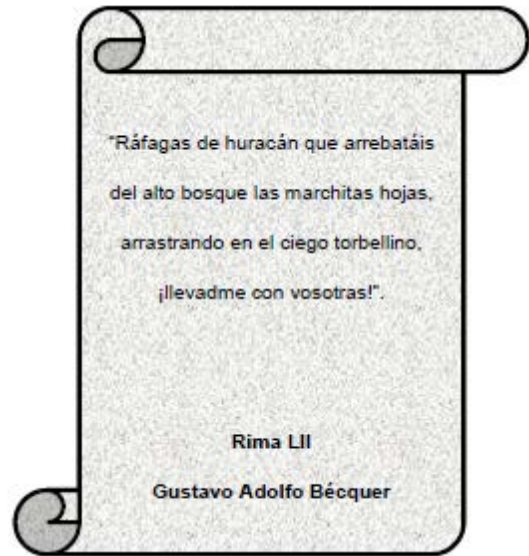


Cita extraída de: <https://www.poemas-del-alma.com/sueno-infantil.htm>



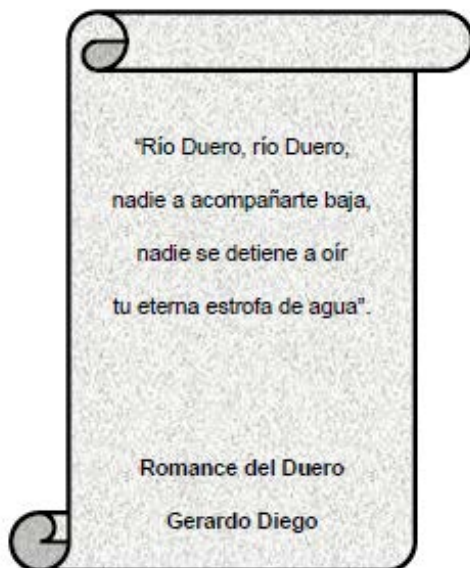
Cita extraída de:

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com.es/2006/08/ro-duero-ro-duero.html>



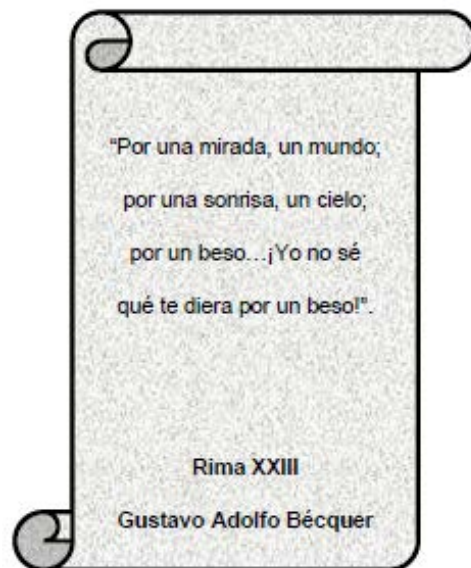
Cita extraída de:

<https://www.poemas-del-alma.com/rima-lii.htm>



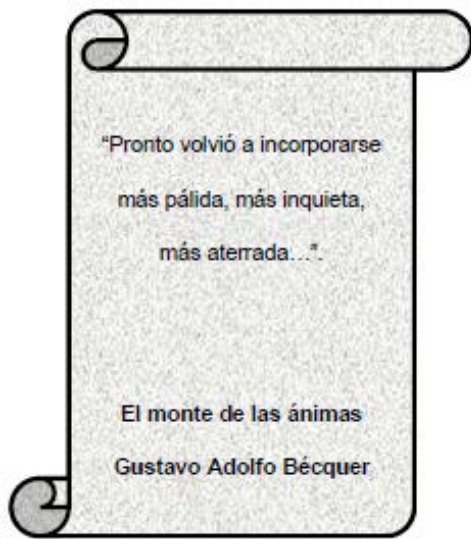
Cita extraída de:

<http://amediavoz.com/diego.htm>



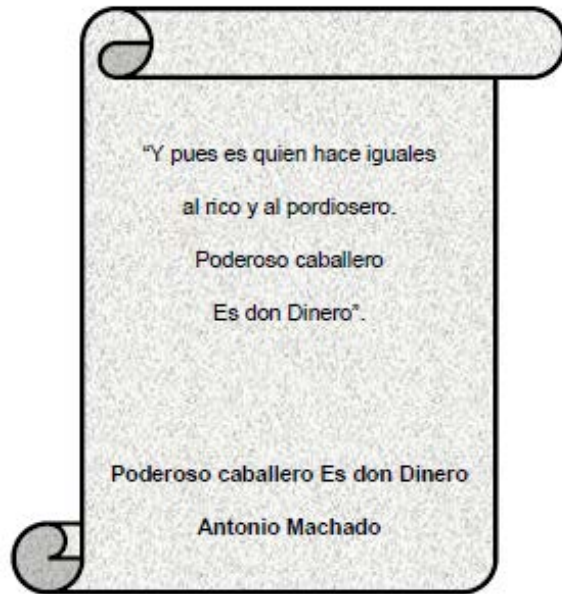
Cita extraída de:

<https://www.poemas-del-alma.com/rima-xxiii.htm>



Cita extraída de:

<http://etc.usf.edu/lit2go/49/obras-de-gustavo-adolfo-becquer-tomo-primer/928/leyenda-15-el-monte-de-las-animas/>



Cita extraída de:

<http://www.poesi.as/fq03015.htm>

Fig. 2. Citas literarias. Elaboración propia

Anexo B, número 3: Emoticonos

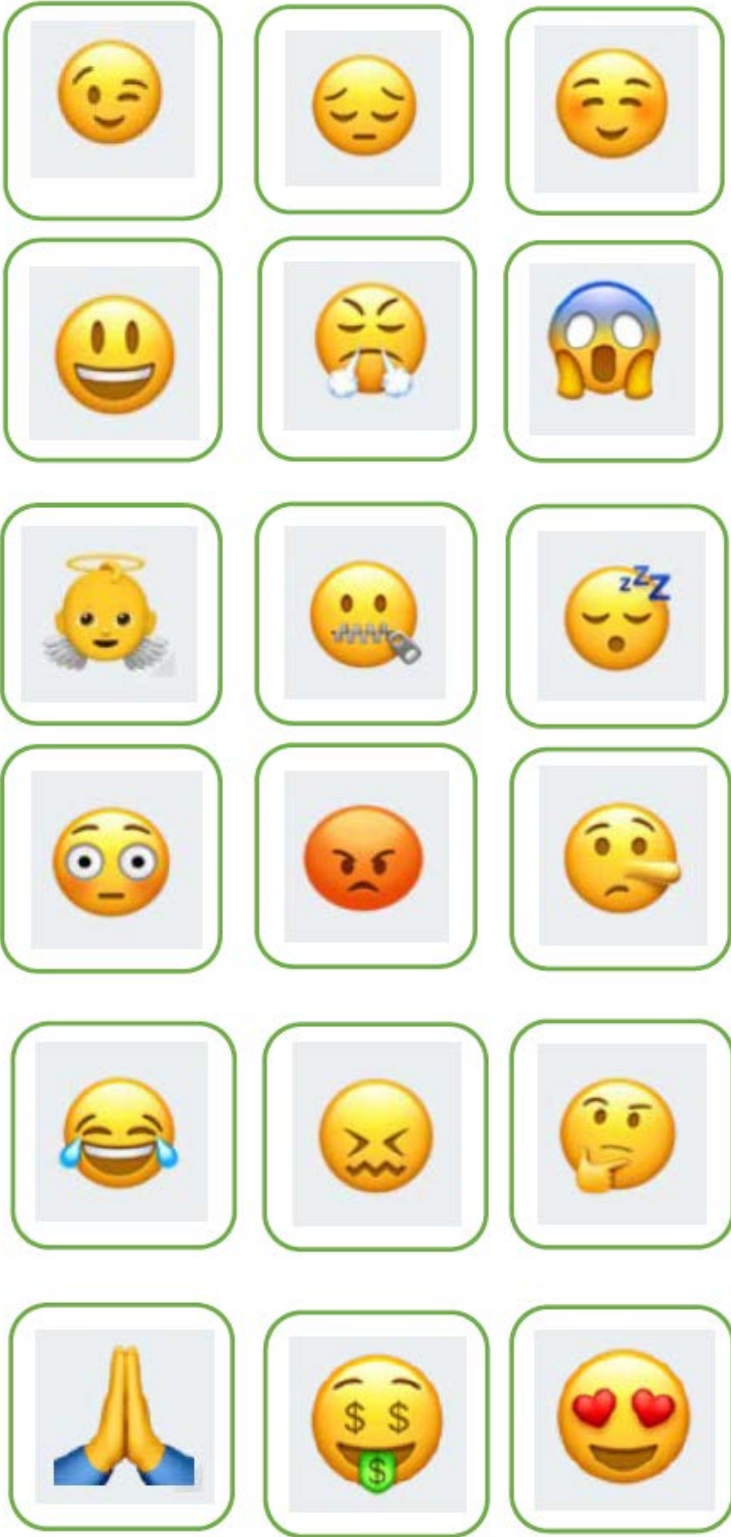


Fig. 3. Emoticonos. Fuente de la imagen: aplicación *WhatsApp* <https://www.whatsapp.com/>  
Elaboración propia

## *Anexo B, número 4: Biografía de Bécquer, Machado y Gerardo Diego*

### **Biografía de Gustavo Adolfo Bécquer**

Gustavo Adolfo Bécquer nace en Sevilla en 1836. Tiene una infancia feliz, hasta que muere su padre. Cuando tiene once años, muere su madre. A partir de este momento, lo crían sus tíos. Durante la adolescencia se va a vivir con su madrina, quien posee una gran biblioteca, y Bécquer se enamora del mundo de las letras. A mediados del siglo XIX se traslada a Madrid, ciudad en la que muere a los 34 años por una tuberculosis. En 1862 nace su primer hijo, en Noviercas, un pueblo de Soria, donde la familia de su mujer posee algunos bienes. Empieza a escribir más para alimentar a su familia y nacen varias de sus obras. Los continuos fracasos amorosos son la base de muchos de sus escritos.

### **Biografía de Antonio Machado**

Antonio Machado nace en Sevilla en 1875 y muere en Colliure, un pueblo de la costa francesa, en 1939. Estudia en Madrid junto a su hermano Manuel Machado. Hace varios viajes a París donde vive algunos meses. En 1907 se traslada a Soria, donde trabaja como profesor de francés en el instituto que lleva su nombre. Se enamora de Leonor, una joven diecinueve años menor que él, que muere de tuberculosis en 1912. En este momento, Machado se va a vivir a Jaén. Durante la Guerra Civil (1936-1939) apoya al gobierno de la República, motivo por el que tiene que exiliarse a Colliure, donde muere.

### **Biografía de Gerardo Diego**

Gerardo Diego nace en Santander en 1896. Es profesor de Lengua Castellana y Literatura en Soria, en el instituto Antonio Machado, donde trece años antes estuvo Machado. Está poco tiempo en la ciudad, pero se implica mucho culturalmente. En 1922 se marcha a Gijón; vuelve a Soria en varias ocasiones. Gran viajero, recorre España, Latinoamérica y las Islas Filipinas. En 1934 se casa con Germaine Marin, compañera inseparable del poeta en su larga vida. Fallece en Madrid en 1987. En sus poemas se recorren numerosos lugares de la geografía soriana.

Fig. 4. Biografía de los autores. Elaboración propia

*Anexo B, número 5: Plickers para cada grupo*

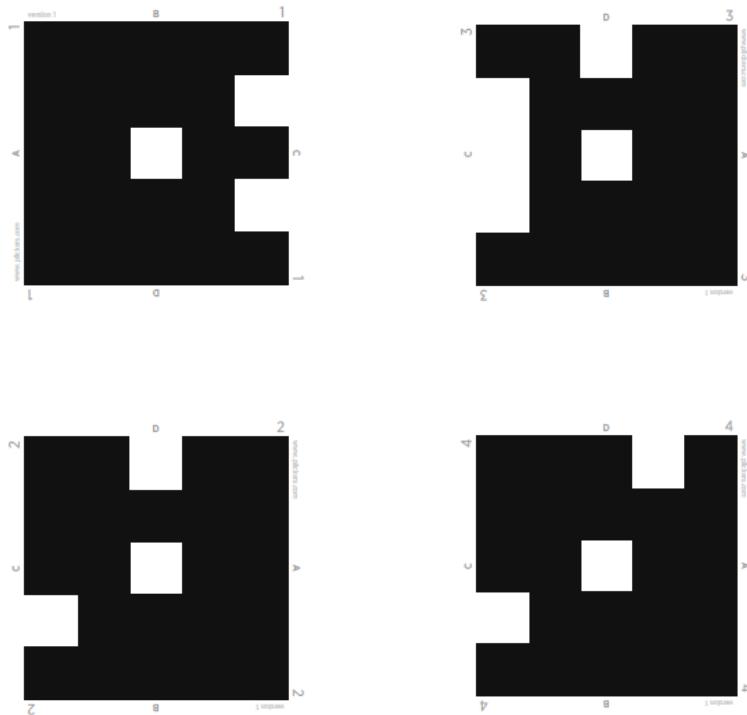


Fig. 5. *Plickers*. Fuente de la imagen: <https://www.plickers.com/>

*Anexo B, número 6: Preguntas formuladas en el concurso ¡Diviértete con Plickers!*

¿Cómo se llama el instituto de Soria en el que trabajan Machado y Gerardo Diego?

- A IES Virgen del Espino
- B IES Castilla
- C IES Gerardo Diego
- D IES Antonio Machado

¿Qué aparece reflejado en los poemas de Gerardo Diego?

- A Sus viajes por España, Latinoamérica y Filipinas
- B Lugares de la geografía soriana
- C Su lugar de nacimiento
- D Su vida amorosa

Después de estar en Soria, Gerardo Diego se va a vivir a...

- A Santander
- B Latinoamérica
- C Gijón
- D Madrid

¿Por qué Machado tiene que marcharse a Colliure?

- A Porque está enfermo de tuberculosis
- B Porque le ofrecen un trabajo como profesor
- C Porque su mujer fallece
- D Porque durante la guerra apoya al bando republicano

¿En qué lugares vive Machado?

- A Sevilla, Madrid, París, Soria, Jaén y Colliure
- B Sevilla, París, Soria, Jaén y Colliure
- C Sevilla, Madrid, Soria, Jaén y Colliure
- D Sevilla, Madrid, París, Soria y Colliure

¿Cuál es el trabajo de Machado en Soria?

- A Profesor de francés
- B Profesor de Lengua Castellana y Literatura
- C No trabaja durante su estancia en Soria
- D Ninguna de las respuestas anteriores

Colliure es un pueblo de Francia

- A True
- B False

¿De qué tratan muchos de los escritos de Bécquer?

- A De la naturaleza
- B De sus relaciones amorosas dolorosas
- C De lugares geográficos de Soria
- D De la vida de su familia

¿Por qué Bécquer empieza a escribir más?

- A Porque se lo pide la familia de su mujer
- B Porque está enfermo
- C Porque le encanta escribir
- D Para alimentar a su familia

¿Dónde nace el primer hijo de Bécquer?

- A En Soria
- B En Madrid
- C En Noviercas
- D En Sevilla

¿A partir de qué momento toma Bécquer contacto con el mundo de las letras?

- A Cuando se va a vivir con su madrina
- B Cuando se va con sus tíos
- C Cuando se traslada a Madrid
- D Cuando vive en Soria

¿Por qué Bécquer deja de ser feliz en la infancia?

- A Porque muere su madre
- B Porque muere su padre
- C Porque tiene que marcharse a vivir con sus tíos
- D Porque tiene que marcharse a vivir con su madrina

Fig. 6. Preguntas del concurso *Plickers* <https://www.plickers.com/>

**Anexo B, número 7:** *Poema de Gustavo Adolfo Bécquer «Rima XCI: Podrá nublarse el sol eternamente»*

Podrá nublarse el sol eternamente;  
podrá secarse en un instante el mar;  
podrá romperse el eje de la tierra  
como un débil cristal.

¡Todo sucederá! Podrá la muerte  
cubrirme con su fúnebre crespón;  
pero jamás en mí podrá apagarse  
la llama de tu amor.

Fig. 7. «Rima XCI: Podrá nublarse el sol eternamente». Fuente <http://ciudadseva.com/texto/rima-91/>. Elaboración propia

Anexo B, número 8: Puzle en blanco y fichas

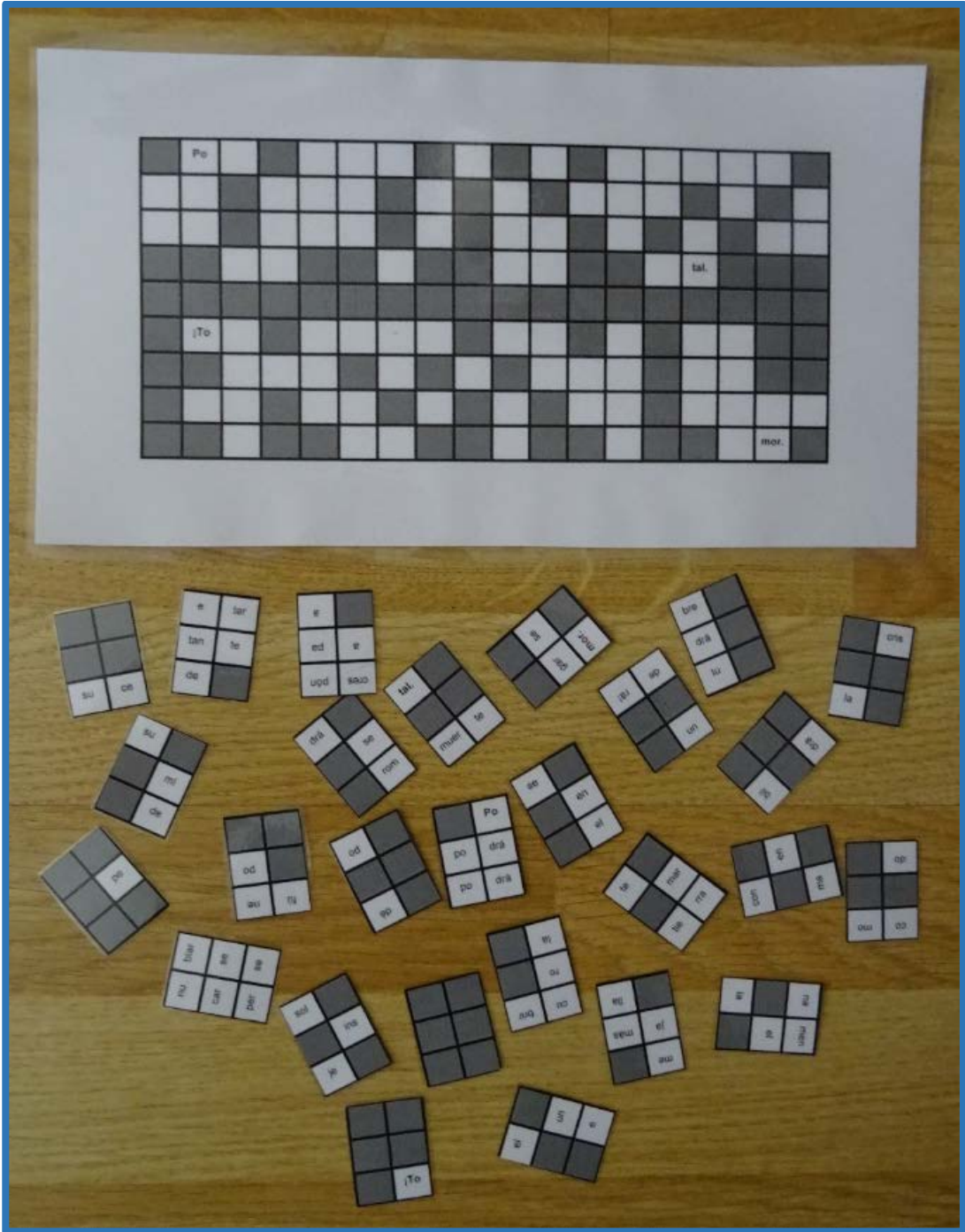


Fig. 8. Puzle sin hacer «Rima XCI: Podrá nublarse el sol eternamente». Fuente <http://ciudadseva.com/texto/rima-91/>. Elaboración propia

*Anexo B, número 9: Puzle construido «Rima XCI: Podrá nublarse el sol eternamente»*

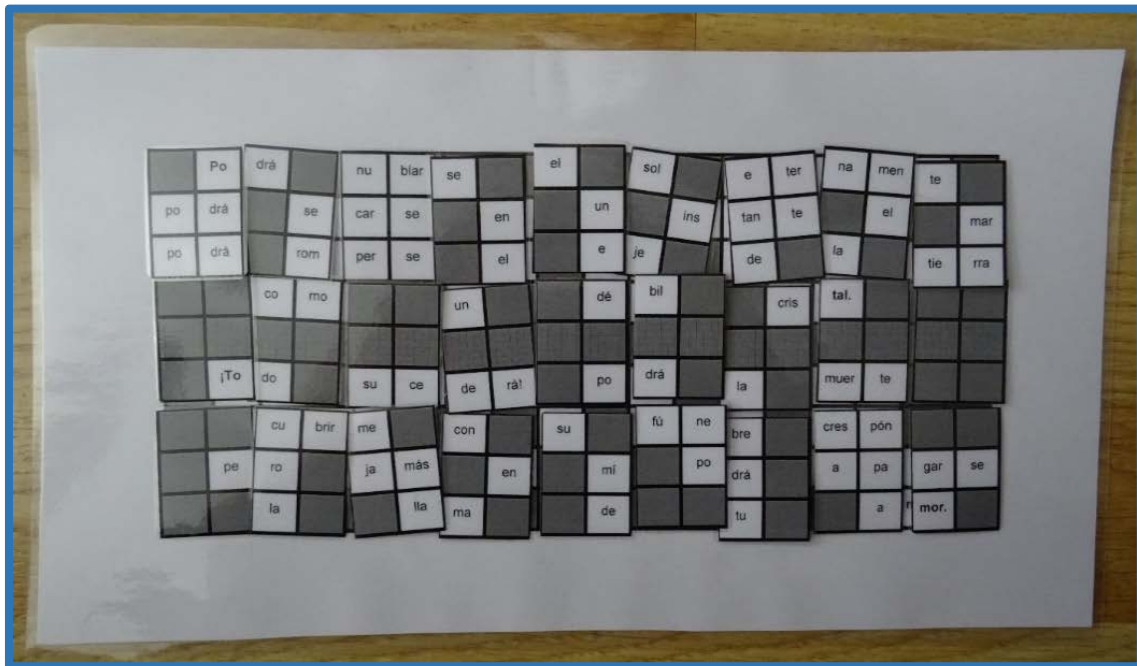


Fig. 9. Puzle construido «*Rima XCI: Podrá nublarse el sol eternamente*». Fuente <http://ciudadseva.com/texto/rima-91/>. Elaboración propia

*Anexo B, número 10: Poema verbos «Rima XCI: Podrá nublarse el sol eternamente»*

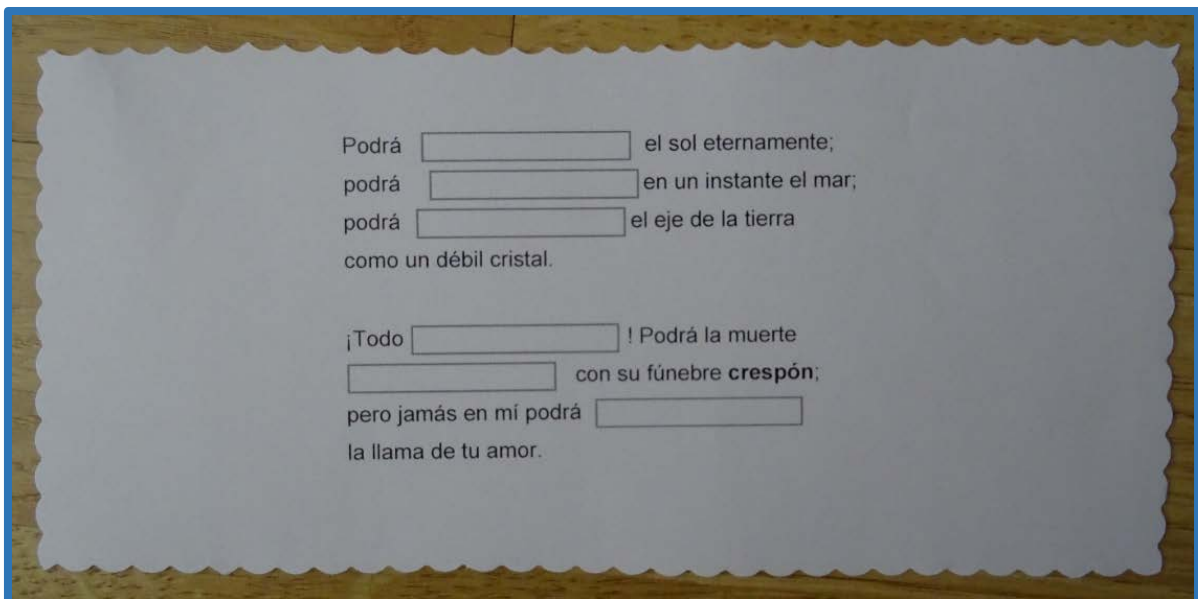


Fig. 10. Poema «*Rima XCI: Podrá nublarse el sol eternamente*». Fuente <http://ciudadseva.com/texto/rima-91/>. Elaboración propia

*Anexo B, número 11: Lista de verbos*

LISTA DE VERBOS		
enterrarme	encenderse	ocultarse
ocurrirá	arroparme	esfumarse
agotarse	partirse	cumplirse
cubrirse	humedecerse	vestirme
destaparme	quebrarse	ausentarse
fugarse	extinguirse	acontecerá
revelarse	desnudarme	avivarse

Fig. 11. Diapositiva de *PowerPoint*. Elaboración propia

*Anexo B, número 12: Estrofa verbos y sustantivos «Rima XCI: Podrá nublarse el sol eternamente»*

Podrá  el  eternamente;  
podrá  en un instante el  ;  
podrá  el eje de la   
como un débil .

Fig. 12. Estrofa poema «*Rima XCI: Podrá nublarse el sol eternamente*». Fuente <http://ciudadseva.com/texto/rima-91/>. Elaboración propia

*Anexo B, número 13: Lista de sustantivos*



Fig. 13. Diapositiva de *PowerPoint*. Elaboración propia

*Anexo B, número 14: Poema «Caminante, no hay camino», Antonio Machado*

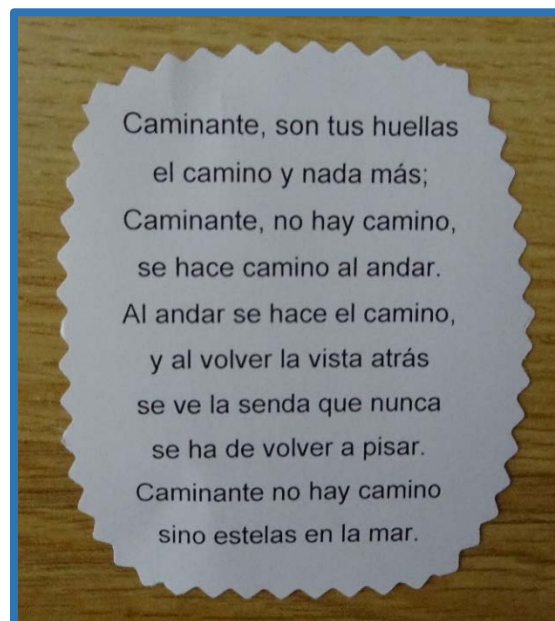


Fig. 14. Poema «Caminante, no hay camino». Fuente: <https://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>. Elaboración propia

Anexo B, número 15: Canción «Cantares», Joan Manuel Serrat

**Cantares, Joan Manuel Serrat**

<p>Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo camino, caminos sobre la mar.</p> <p>Nunca perseguí la gloria, ni dejar en la memoria de los hombres mi canción; yo amo los mundos sutiles, ingrávidos y gentiles, como pompas de jabón.</p> <p>Me gusta verlos pintarse de sol y grana, volar bajo el cielo azul, temblar súbitamente y quebrarse.</p> <p>Nunca perseguí la gloria.</p> <p>Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar.</p> <p>Al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.</p>	<p>Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.</p> <p>Hace algún tiempo en ese lugar, donde los bosques se visten de espinos, se oyó la voz de un poeta gritar: "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar...".</p> <p>Golpe a golpe, verso a verso.</p> <p>Murió el poeta lejos del hogar, le cubre el polvo de un país vecino, al alejarse le vieron llorar, caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Golpe a golpe, verso a verso.</p> <p>Cuando el jilguero no puede cantar, cuando el poeta es un peregrino, cuando de nada nos sirve rezar, caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Golpe a golpe, verso a verso, golpe a golpe, verso a verso golpe a golpe, verso a verso.</p>
--	---

Fig. 15. Canción «Cantares». Fuente: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=803826>

Elaboración propia

*Anexo B, número 16: Tabla con ítems para evaluar la canción*

<b>Tabla para evaluar la mejor interpretación de la canción</b>	<b>Valoración (1 al 10)</b>
1. Participación activa por parte de todos los miembros del grupo. Motivación e implicación.	
2. Desinhibición y espontaneidad en la pronunciación, entonación, gestos y movimientos sin miedo al error.	
3. Participación constructiva en el trabajo del grupo. Trabajo cooperativo.	
4. Actitud divertida durante la actuación.	

Fig. 16. Tabla para evaluar la mejor interpretación. Elaboración propia

*Anexo B, número 17: Tabla de clasificación*

<b>MONEDAS OBTENIDAS EN CADA UNO DE LOS RETOS</b>				
	<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>GRUPO 4</b>
Reto 1				
Reto 2				
Reto 3				
Reto 4				
<b>Valor títulos</b>				

Fig. 17. Tabla de clasificación. Elaboración propia

*Anexo B, número 18: Recompensas: monedas de chocolate y coronas*



Figura 18. Recompensas. Fuente de la imagen de la corona: [https://www.freepik.es/vector-gratis/conjunto-de-iconos-de-premios\\_736906.htm](https://www.freepik.es/vector-gratis/conjunto-de-iconos-de-premios_736906.htm) Diseñado por Freepik <https://www.freepik.es/fotos-vectores-gratis/icono>

Elaboración propia

## Taller de gastronomía. «La dieta mediterránea»

Anexo B, número 19: Cestas de alimentos: básica, mediana y completa



Fig. 19. Tarjetas de cestas del banco de alimentos. Fuente:

<http://www.bancodealimentos.es/donaciones/#texto570> Elaboración propia

Anexo B, número 20: PowerPoint de los alimentos y el nombre





Fig. 20. Diapositivas de *PowerPoint*. Elaboración propia de las imágenes con el programa digital *Canva* <https://www.canva.com/>

*Anexo B, número 21: Juego de Memory*

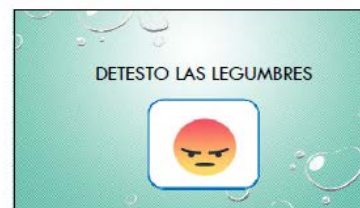


Fig. 20. Tarjetas. Elaboración propia de las imágenes con el programa digital *Canva* <https://www.canva.com/>

*Anexo B, número 22: PowerPoint sobre los gustos de la profesora. Juego de adivinación, ¿me gusta o no me gusta?*



Fuente de la imagen <https://www.natursan.net/wp-content/aceite-de-oliva-crudo.jpg>



Fuente de la imagen <http://www.enbuenasmanos.com/nutricion/grupos-de-alimentos/tipos-de-legumbres/>



Fuente de la imagen <http://www.mercatcentralcastello.com/pollo/>



Fuente de la imagen <http://www.telesurtv.net/news/El-cafe-y-sus-beneficios-en-el-organismo--20160921-0029.html>



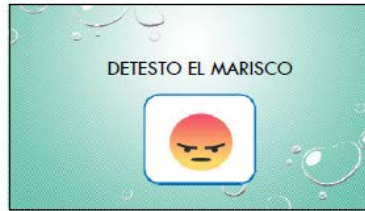
Fuente de la imagen <http://www.curiosfera.com/que-es-el-arroz-propiedades-tipos-y-cultivo/>



Fuente de la imagen <http://biotrendies.com/lacteos/queso-de-cabra>



Fuente de la imagen <http://www.webconsultas.com/dieta-y-nutricion/alimentos-saludables/que-es-el-yogur>



Fuente de la imagen <http://www.javiervilchez.com/evento/taller-cocinado-del-marisco/>



Fuente de la imagen <http://versionfinal.com.ve/politica-dinero/precio-de-la-cebolla-hace-llorar-el-bolsillo/>

Fig. 22. Diapositivas de *PowerPoint*. Elaboración propia

*Anexo B, número 23: Carteles con depresores: me gusta, no me gusta, me encanta, detesto.*



Fig. 23. Carteles. Fuente de las imágenes <https://www.facebook.com/>. Elaboración propia

*Anexo B, número 24: Transcripción de la entrevista*

**ENTREVISTA**

ENTREVISTADORA: - Buenos días, María.

MARÍA: - Buenos días.

ENTREVISTADORA: - Me gustaría hacerle una encuesta para saber si usted sigue o no la dieta mediterránea.

MARÍA: - De acuerdo. ¡Comencemos!

ENTREVISTADORA: - ¿Cuántas cucharadas soperas de aceite de oliva consume normalmente al día?

MARÍA: - Casi siempre consumo seis cucharadas, aunque el día que como ensalada me paso de esa cantidad porque me gusta echar bastante.

ENTREVISTADORA: - ¿Cuántas raciones de verdura come habitualmente al día?

MARÍA: - Cuando era pequeña, no me gustaban las verduras, pero ahora me encantan. Algún día puedo comer más de una ración, pero habitualmente tomo un plato a la hora de comer.

ENTREVISTADORA: - ¿Cuántas piezas de fruta toma al día?

MARÍA: - Tomo una pieza en el desayuno, otra en la comida, otra en la merienda y otra en la cena.

ENTREVISTADORA: - ¿Cuánta carne roja come?

MARÍA: - ¡Uff! Sé que debería comer alguna vez, pero no me gusta nada.

ENTREVISTADORA: - ¿Cuántas bebidas azucaradas toma al día?

MARÍA: - Solo bebo agua. No estoy acostumbrada a tomar bebidas azucaradas, excepto alguna vez que salgo con las amigas.

ENTREVISTADORA: - ¿Cuántas raciones de legumbres consume a la semana?

MARÍA: - Todos los lunes como lentejas, así que una ración a la semana.

ENTREVISTADORA: - ¿Cuánto pescado consume a la semana?

MARÍA: - En mi casa comemos pescado cuatro veces a la semana, aunque me gusta más la carne. Pero, como es bueno para la salud...

ENTREVISTADORA: - ¿Cuántos días come a la semana galletas, flanes, dulce o pasteles?

MARÍA: - A pesar de que no es saludable, es mi perdición. Todos los días como algo, menos los domingos que no voy a comprar a la panadería.

ENTREVISTADORA: - ¿Cuántas veces consume frutos secos a la semana?

MARÍA: - No suelo comer frutos secos, solo una vez a la semana.

ENTREVISTADORA: - ¿Consume usted preferentemente carne de pollo, pavo o conejo en lugar de carne roja, hamburguesas o salchichas?

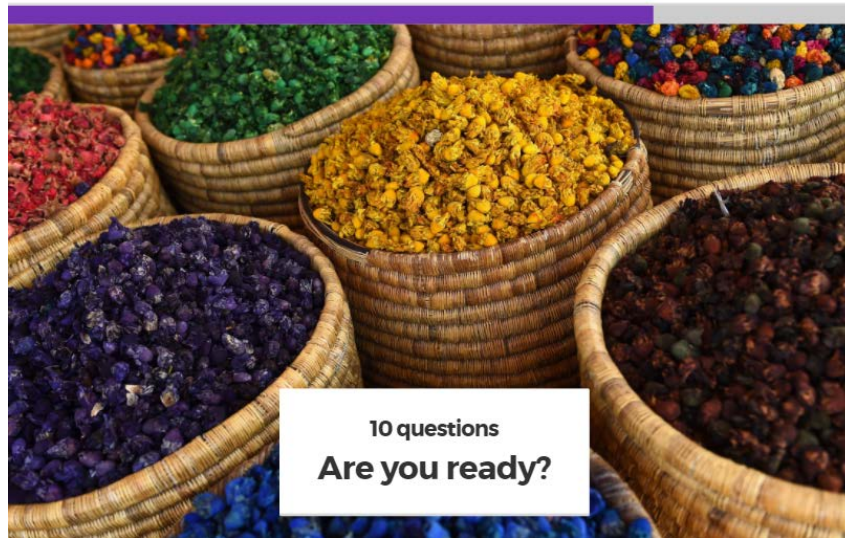
MARÍA: - Es la única carne que consumo, sobre todo, pollo o pavo.

ENTREVISTADORA: - Gracias, María. Ya hemos terminado.

MARÍA: - De nada, ¡hasta luego!

Fig. 24. *Entrevista*. Elaboración propia

## LA DIETA MEDITERRÁNEA



### Question 1 of 10

¿Cuántas cucharadas soperas de aceite de oliva consume normalmente al día?

25



Skip

0  
Answers

Ninguna

Dos

Seis

Más de seis

### Question 2 of 10

¿Cuántas raciones de verdura come habitualmente al día?

59



Skip

0  
Answers

Ninguna

Una

Dos

Más de dos

Question 3 of 10

¿Cuántas piezas de fruta toma al día?

54



Skip

0 Answers

Una

Dos


Tres

Cuatro

Question 4 of 10

¿Cuánta carne roja come?

58



Skip

0 Answers

Nunca

Alguna vez


Una vez

Todos los días

Question 5 of 10

¿Cuántas bebidas azucaradas toma al día?

58



Skip

0 Answers

Ninguna

Una


Más de una

Los fines de semana

Question 6 of 10

¿Cuántas raciones de legumbres consume a la semana?

59



Skip

0 Answers

Ninguna

Una


Dos

Más de dos

Question 7 of 10

¿Cuánto pescado consume a la semana?

55



Skip

0 Answers

Ninguna vez

Dos veces


Cuatro veces

Más de cuatro

Question 8 of 10

¿Cuántos días come a la semana galletas, flanes, dulce o pasteles?

58



Skip

0 Answers

Ninguno

Cinco


Siete

Todos

Question 9 of 10

¿Cuántas veces consume frutos secos a la semana?

56



Skip

0 Answers

Nunca

Pocas veces


Una vez

Muchas veces

Question 10 of 10

¿Consume preferentemente carne de pollo, pavo o conejo en lugar de carne roja?

59



Skip

0 Answers

Sí

No

Fig. 25. Preguntas del concurso Kahoot. <https://kahoot.com/>

*Anexo B, número 26: Tarjetas Kahoot, ¡reto conseguido!*



Fig. 26. Tarjetas. Fuente de la imagen de Kahoot [http://blog.deele.es/wp-content/uploads/2016/03/Kahoot\\_colours-35.jpg](http://blog.deele.es/wp-content/uploads/2016/03/Kahoot_colours-35.jpg)

Elaboración propia

*Anexo B, número 27: Preguntas formuladas en las tarjetas*

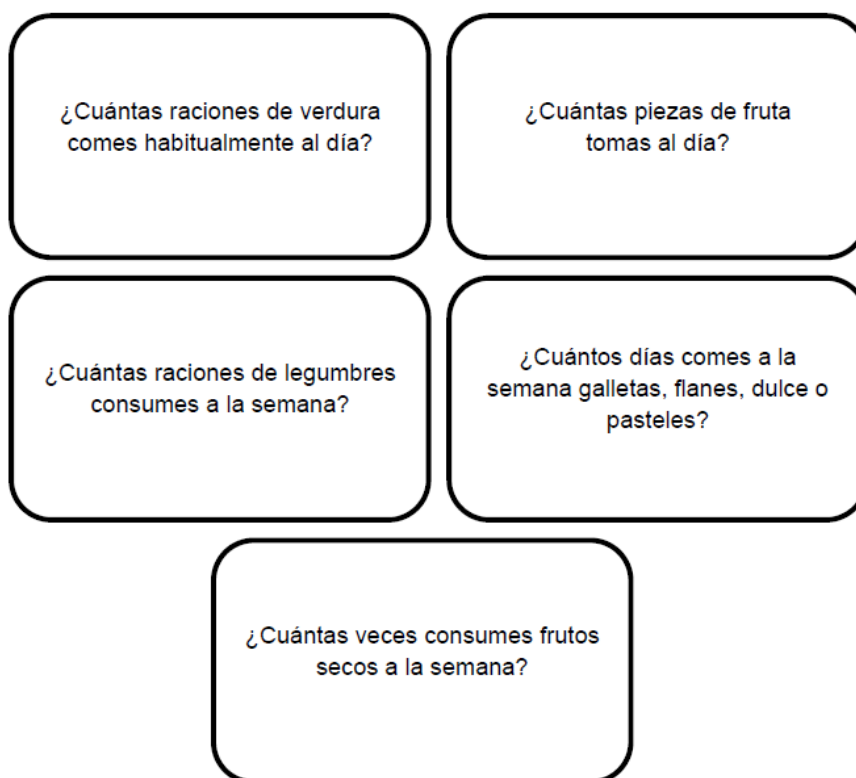


Fig. 27. Tarjetas. Elaboración propia

*Anexo B, número 28: PowerPoint. ¿Verdadero o falso?*



Fig. 28. Diapositivas de PowerPoint. Elaboración propia

### MIGAS DE PASTOR

#### Ingredientes para cuatro personas:

- 1/2 kilo de pan del día anterior
- 5 dientes de ajo
- medio vaso de aceite de oliva
- un vaso de agua
- una cucharadita de postre de sal
- ocho torreznos (aprox. 500 gr)
- aceite de oliva para freír torreznos



#### Preparación (20 min.):

1. Corta el pan en rebanadas finas, desmigalas en trocitos y ponlas en un recipiente grande.
2. Echa la sal en el agua, moja las migas y revuélvelas bien. Tápalas con un paño húmedo y déjalas reposar dos horas.
3. Seguidamente, echa el aceite de oliva en una cazuela amplia, ponla al fuego y dora los ajos sin pelar. Cuando estén dorados, sácalos.
4. En ese mismo aceite y a fuego medio alto, echa las migas y remuévelas continuamente hasta que estén sueltas y doraditas. Pela los ajos, córtalos y añádelos a la cazuela. Mezcla y remueve todo bien. Aparta la cazuela del fuego.
5. Echa aceite de oliva en una sartén honda hasta cubrir el fondo. Coloca los torreznos "de piel" y fríelos a fuego lento durante 20 minutos. Después, túmbalos y fríelos unos 10 minutos por cada lado a fuego vivo.
6. Saca los torreznos, córtalos en trocitos pequeños y ponlos sobre las migas calientes.

Fig. 29. Receta. Elaboración propia

*Anexo B, número 30: Cuestionario de la receta*

<p>¿En qué modo están las formas verbales que se emplean en el apartado de preparación?</p>	<p>¿En qué persona están esas formas verbales?</p>
<p>¿Qué expresa o para qué se utiliza ese modo verbal?</p>	<p>¿Cómo se llama la partícula que aparece unida al verbo còrta-los?</p>
<p>Escribe cinco ejemplos de esa forma verbal sin repetir ninguno.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>•</li><li>•</li><li>•</li><li>•</li><li>•</li></ul>	<p>¿Existe un plato similar en Italia o conoces una receta parecida de otro país? ¿Cuál?</p>

Fig. 30. Tarjetas del cuestionario de la receta. Elaboración propia

*Anexo B, número 31: Plantilla de la receta*

**GRUPO:** \_\_\_\_\_

**Ingredientes para \_\_\_\_\_ personas:**

- 
- 
- 
- 
- 
- 
-

**Nombre del plato:**

**3 pasos para la preparación:**

- 1.
- 2.
- 3.

**Dibujo:**

Fig. 31. Plantilla de la receta. Elaboración propia



LISTA DE INGREDIENTES O ALIMENTOS		
cilantro	cebolla	jengibre
aceite de oliva	quinua	sal
mayonesa	ajo	hierbabuena
tabasco	laurel	algas
tofu	curri	azafrán
perejil	pimienta	soja
orégano	mostaza	eneldo
kétchup		

Fig. 32. Diapositiva de *PowerPoint*. Elaboración propia

Anexo B, número 33: PowerPoint. Indicadores para evaluar la mejor receta



Fig. 33. Diapositivas de PowerPoint. Elaboración propia

*Anexo B, número 34: Pegatinas de corazones*



Fig. 34. Pegatinas de corazón. Fuente de la imagen <https://www.facebook.com/> Elaboración propia

*Anexo B, número 35: Cesta de alimentos (recompensa)*



Fig. 35. Cesta de alimentos. Elaboración propia

Anexo B, número 36: Pirámide alimenticia



Fig. 36. Pirámide alimenticia. Fuente de la imagen [http://www.freepik.es/vector-gratis/piramide-alimenticia\\_794172.htm](http://www.freepik.es/vector-gratis/piramide-alimenticia_794172.htm). Diseñado por Freepik <http://www.freepik.es/fotos-vectores-gratis/comida>

Anexo B, número 37: Pirámide alimenticia vacía

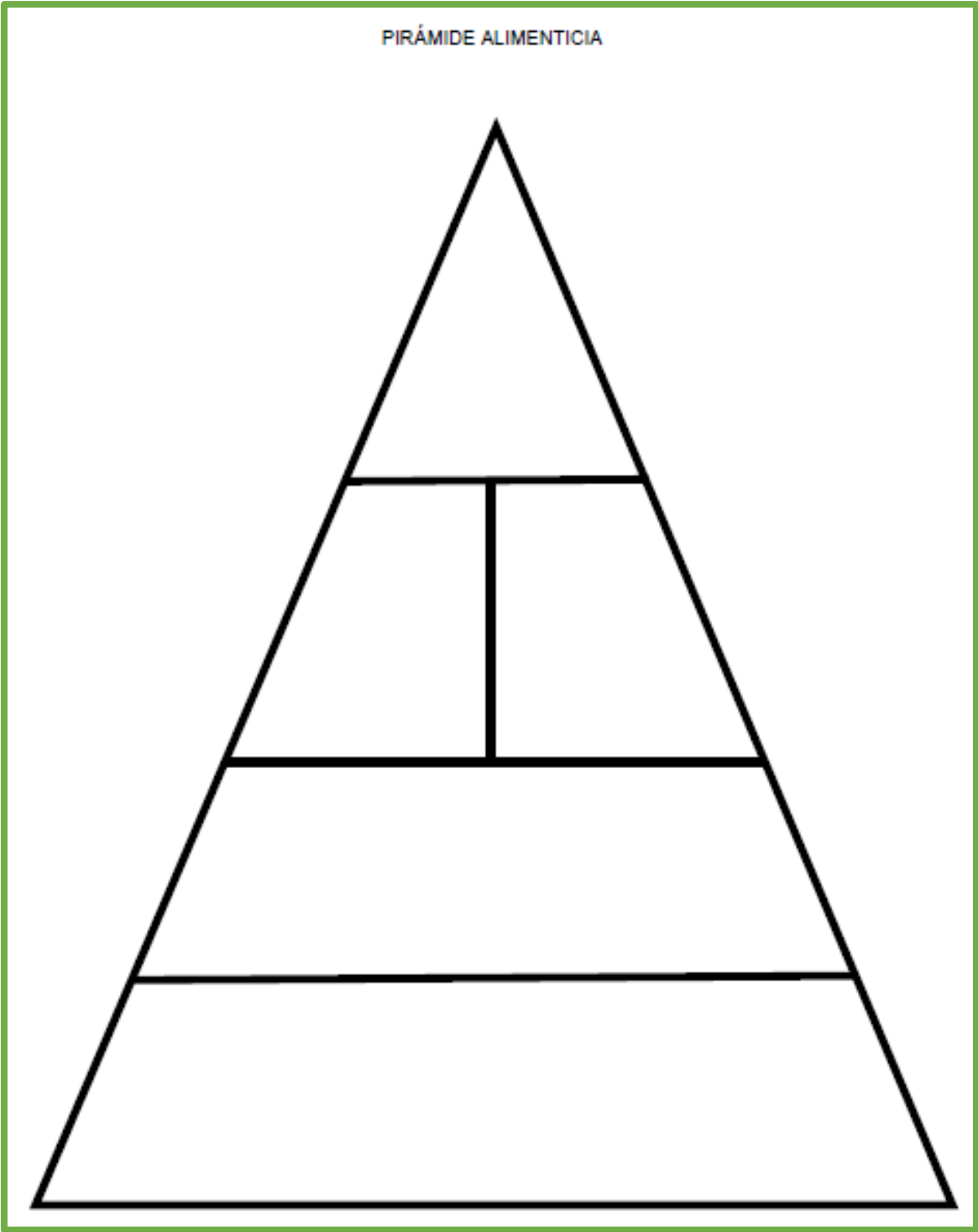


Fig. 37. Pirámide alimenticia vacía. Elaboración propia

## Anexo B, número 38: Cuestionarios de evaluación de los alumnos

### Questionario di valutazione del Laboratorio del Percorso letterario per la città di Soria

#### Ejemplo 1

Questionario di valutazione del Laboratorio del Percorso letterario per la città di Soria

Il fine di questo questionario è di valutare il laboratorio per poi migliorarlo. I dati ottenuti saranno usati per elaborare la mia tesi di Master. Si tratta di un questionario anonimo e non influirà nel tuo voto finale. Per piacere, rispondi sinceramente.

1. Ho migliorato il mio spagnolo con questo laboratorio e con le sue attività?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

2. Ho approfondito le mie conoscenze letterarie con questo laboratorio?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

Ricordi almeno un dato nuovo per te?

ho imparato meglio alcuni verbi  
COGER  
CAJARSE

3. Mi è più chiaro il lessico che si usa per esprimere i sentimenti, le idee e gli stati d'animo dopo le attività svolte?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

4. Mi sono divertito con le attività svolte?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

5. Mi sono sentito coinvolto e motivato in questo laboratorio?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

6. Che attività mi è piaciuta di più e perché?

mi è piaciuto quello il PLICKERS perché ci siamo uniti di più come gruppo e nel frattempo imparavamo

7. Con che attività ho imparato di più e perché?

con il PLICKERS e quella di completare la poesia. Perché ho imparato nuovi verbi

8. Cambieresti qualcosa in questo laboratorio in cui hai appena partecipato?

non cambierei niente perché è stato tutto meraviglioso

9. Mi è piaciuto il laboratorio?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

10. Desideri commentare qualche aspetto in particolare?

#### Ejemplo 2

Questionario di valutazione del Laboratorio del Percorso letterario per la città di Soria

Il fine di questo questionario è di valutare il laboratorio per poi migliorarlo. I dati ottenuti saranno usati per elaborare la mia tesi di Master. Si tratta di un questionario anonimo e non influirà nel tuo voto finale. Per piacere, rispondi sinceramente.

1. Ho migliorato il mio spagnolo con questo laboratorio e con le sue attività?

Molto poco	1	2	3	<del>4</del>	Molto
------------	---	---	---	--------------	-------

2. Ho approfondito le mie conoscenze letterarie con questo laboratorio?

Molto poco	1	2	<del>3</del>	4	Molto
------------	---	---	--------------	---	-------

Ricordi almeno un dato nuovo per te?

I verbi:

3. Mi è più chiaro il lessico che si usa per esprimere i sentimenti, le idee e gli stati d'animo dopo le attività svolte?

Molto poco	1	2	<del>3</del>	4	Molto
------------	---	---	--------------	---	-------

4. Mi sono divertito con le attività svolte?

Molto poco	1	2	3	<del>4</del>	Molto
------------	---	---	---	--------------	-------

5. Mi sono sentito coinvolto e motivato in questo laboratorio?

Molto poco	1	2	3	<del>4</del>	Molto
------------	---	---	---	--------------	-------

6. Che attività mi è piaciuta di più e perché?

L'attività che mi è piaciuta di più è stata "pickers" perché ero molto coinvolto.

7. Con che attività ho imparato di più e perché?

Ho imparato di più con l'attività della poesia perché sono stato molto attento

8. Cambieresti qualcosa in questo laboratorio in cui hai appena partecipato?

No, non cambierei niente perché è già tutto così bello, perfetto e divertente

9. Mi è piaciuto il laboratorio?

Molto poco	1	2	3	<del>4</del>	Molto
------------	---	---	---	--------------	-------

10. Desideri commentare qualche aspetto in particolare?

## Questionario di valutazione del Laboratorio di Gastronomia e la Dieta Mediterranea

### Ejemplo 1

**Questionario di valutazione del laboratorio di Gastronomia e la Dieta Mediterranea**

Il fine di questo questionario è di valutare il laboratorio per poi migliorarlo. I dati ottenuti saranno usati per elaborare la mia tesi di Master. Si tratta di un questionario anonimo e non influirà nel tuo voto finale. Per piacere, rispondi sinceramente.

1. Ho migliorato il mio spagnolo con questo laboratorio e con le sue attività?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

2. Adesso, dopo aver eseguito le attività del laboratorio, conosco meglio le strutture che si usano per esprimere ciò che mi piace o ciò che detesto, i miei gusti e le mie avversioni?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

3. È più chiaro, adesso, l'uso dell'imperativo e dei pronomi?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

4. Mi sono divertito/a con le attività che ho fatto con la professoressa?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

5. Mi sono sentito coinvolto e motivato in questo laboratorio?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

6. Che attività mi è piaciuta di più e perché?

L'attività che mi è piaciuta di più è stata quella dell'app "KARAOKE", perché ero molto attento e coinvolto.

7. Con che attività ho imparato di più e perché?

Ho imparato di più con "KARAOKE" perché ero molto attento.

8. Cambieresti qualcosa in questo laboratorio in cui hai appena partecipato?

No, è tutto perfetto.

9. Mi è piaciuto il laboratorio?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

10. Desidero commentare qualche aspetto in particolare?

### Ejemplo 2

**Questionario di valutazione del laboratorio di Gastronomia e la Dieta Mediterranea**

Il fine di questo questionario è di valutare il laboratorio per poi migliorarlo. I dati ottenuti saranno usati per elaborare la mia tesi di Master. Si tratta di un questionario anonimo e non influirà nel tuo voto finale. Per piacere, rispondi sinceramente.

1. Ho migliorato il mio spagnolo con questo laboratorio e con le sue attività?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

2. Adesso, dopo aver eseguito le attività del laboratorio, conosco meglio le strutture che si usano per esprimere ciò che mi piace o ciò che detesto, i miei gusti e le mie avversioni?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

3. È più chiaro, adesso, l'uso dell'imperativo e dei pronomi?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

4. Mi sono divertito/a con le attività che ho fatto con la professoressa?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

5. Mi sono sentito coinvolto e motivato in questo laboratorio?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

6. Che attività mi è piaciuta di più e perché?

QUELLA DI INNOVARE I GUSTI DI JIANTA

7. Con che attività ho imparato di più e perché?

CON QUEL GOCIO IL MEMORY, PERCHÉ HO IMPARATO IL NOME DI CIBI NUOVI

8. Cambieresti qualcosa in questo laboratorio in cui hai appena partecipato?

NO

9. Mi è piaciuto il laboratorio?

Molto poco	1	2	3	4	Molto
------------	---	---	---	---	-------

10. Desidero commentare qualche aspetto in particolare?

MI È PIACIUTO MOLTO QUANDO ABBIAMO USATO IL TELEFONO PER IL GIOCO

Fig. 38. Cuestionarios de evaluación. Elaboración propia

Anexo B, número 39: Gráficos. Resultados de los cuestionarios de evaluación de los alumnos

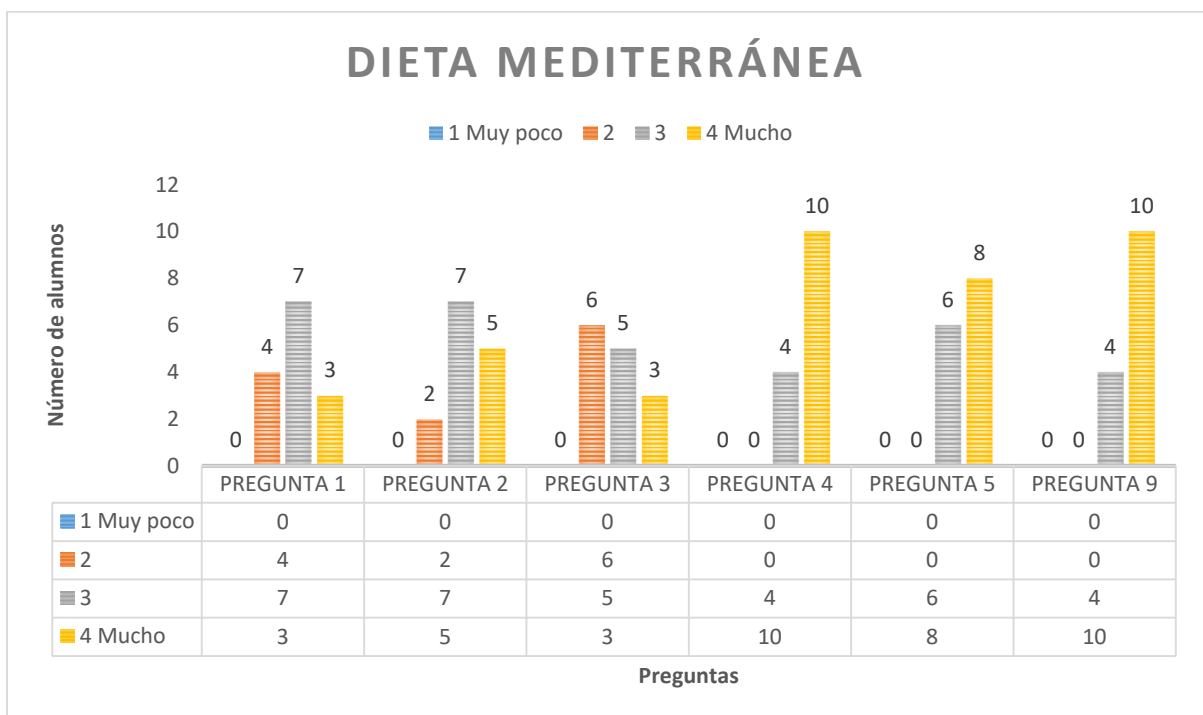
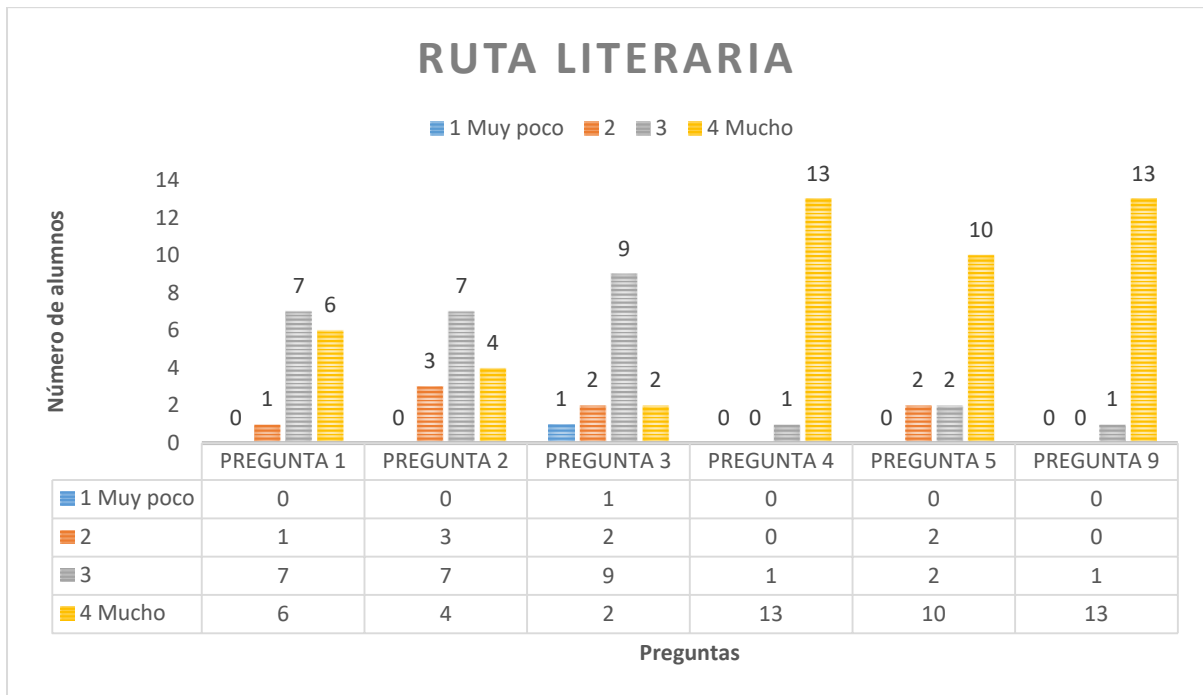


Fig. 39. Gráficos. Elaboración propia

*Anexo B, número 40: Cuestionario de evaluación de la observadora externa*

**EVALUACIÓN DEL TALLER POR PARTE DE LA OBSERVADORA**

A continuación, se exponen las cuestiones a partir de las cuales la coordinadora del centro valorará los materiales, su implementación en el aula y si los alumnos se han divertido o no con las actividades.

- **En cuanto a gamificación, objetivo principal de mi trabajo...**
  - ¿Los estudiantes parece que se han divertido en clase? En caso afirmativo, ¿cómo se ha evidenciado esa diversión?
  - ¿Los discentes han dado muestras de arriesgarse en su producción? En caso afirmativo, ¿cuáles?
  - ¿Los alumnos parece que estaban motivados a llevar a cabo las actividades? En caso afirmativo, ¿cómo se ha evidenciado esa motivación?
  - ¿Los estudiantes han evidenciado muestras de cooperación y trabajo en equipo? ¿Han manifestado muestras de afecto y cohesión grupal? En caso afirmativo, ¿cuáles?
  - ¿Se ha percibido un ambiente distendido? ¿Se han integrado todos los discentes durante el taller?
  
- **En cuanto a los objetivos de las actividades...**
  - ¿Estaban bien planteados?
  - ¿Eran adecuados al nivel?
  - ¿Se han cumplido?
  
- **En cuanto al diseño de las actividades...**
  - ¿Las actividades de la secuencia didáctica estaban bien estructuradas?
  - ¿Las instrucciones eran claras?
  - ¿Las actividades eran atractivas?
  
- **En cuanto al material empleado...**
  - ¿Era adecuado para cada una de las actividades?
  - ¿Se ha explotado correctamente?
  - ¿Ha contribuido a fomentar la motivación de los alumnos?
  
- ¿Qué aspectos se pueden mejorar? ¿Qué cambios se podrían introducir?

Fig. 40. Cuestionario de evaluación para la observadora externa. Elaboración propia



Informe sobre los talleres realizados por la profesora Marta del Río Ginés en el *Programa Español en acción* en el CIAM

**Taller 1: TALLER DE LITERATURA: RUTA LITERARIA POR LA CIUDAD DE SORIA (Miércoles, 12 de julio de 2017)**

**Taller 2: TALLER DE GASTRONOMÍA: LA DIETA MEDITERRÁNEA (Jueves, 13 de julio de 2017)**

El programa *Español en acción* se realiza todos los años con un grupo de alumnos adolescentes italianos de edades comprendidas entre los 12 y 15 años que suelen tener un nivel de español A2.1 y A2.2. La idea fundamental que sustenta la metodología del programa es aprender jugando. Por esta razón, los talleres de Marta han sido ejemplares tanto en la creación de los materiales y en la planificación de las clases como en la aplicación y realización en el aula. Lo que se valora en este programa es que el juego facilite la transmisión de contenidos léxicos, gramaticales y socioculturales que son difíciles y que se suelen considerar como “alta cultura” y “aburridos”.

De ahí que, en relación a lo lúdico, lo que se ha valorado es que además de la diversión obtenida, que ha sido evidente por el gran jolgorio en clase, se haya desencadenado un gran espíritu de colaboración, que se percibió claramente entre los grupos de alumnos – incluso entre algunos alumnos con dificultad de aprendizaje al ser disléxicos graves –, se hayan visto claras ganas de intervenir y de participar, de atreverse a decir la respuesta. Todos los alumnos han intentado hablar en español. Siempre y en todo momento ha habido gran colaboración entre los chicos, hasta tal punto que las profesoras acompañantes nos dijeron que todo el programa y los talleres de Marta han sido un lugar de encuentro, de apertura hacia el otro que es distinto, que habla otra lengua, que es de otra cultura o solo es distinto por sí mismo.

Los juegos creados por Marta utilizaban de manera inteligente la espera, porque había que esperar para ver si había un ganador y quién era; sabían captar la atención y sabían motivar a los alumnos. En todo momento se ha percibido un ambiente distendido, los alumnos, incluso los más tímidos, han participado activamente sin dar señas de cansancio. Ha habido juegos que no implicaban un gran uso de la imaginación, como el *Kahoot*, pero ha habido otros, como el juego de la creación de la receta o de un poema donde los

alumnos se han visto libres y capaces de expresarse gracias a los instrumentos que Marta les había proporcionado a lo largo de la clase.

**Objetivos:**

En cuanto a los objetivos de las clases estaban bien planteados, eran adecuados al nivel y se han cumplido.

**Actividades:**

Lo único que se podría mejorar es la temporización de las actividades y la explicación de las actividades que tendría que ser siempre en español, buscando estrategias más visuales para que entiendan los alumnos. El profesor puede expresar mucho a través de la mímica y de la mímica facial. Por ejemplo, a la pregunta puedes explicar qué significa una palabra, un alumno con un nivel A2 tiende a traducir a su idioma. ¿Por qué no pedirles que mimen la receta, por ejemplo, para ver si han entendido la receta?

**Aspectos que se pueden mejorar:**

Respecto a las actividades observadas, se puede decir que están bien planteadas, presentadas, secuenciadas, lo único que se puede mejorar es intentar dar menos importancia al hecho de que los alumnos no conozcan algún aspecto gramatical. Si el alumno no conoce un aspecto gramatical, el mismo alumno puede integrar la información en sus conocimientos. Se puede llegar a un nuevo conocimiento con una reflexión gramatical final, con una ficha que el mismo profesor ha creado de antemano o con un juego con los verbos no conocidos.

Hay un texto de Francisco Mora Teruel, *Neuroeducación*, que nos dice, con gran sabiduría, que si queremos llamar la atención de los alumnos, con decirles que presten atención o decirles que callen, no es bastante, hay que despertar su atención, hay que cambiar de tono, hay que subir y bajar el tono de la voz. Los retóricos latinos ya nos indicaban muy buenas estrategias para llamar la atención. Hay que repensar y reformular preguntas que hemos escuchado toda la vida de parte de nuestros profesores como, por ejemplo, ¿Cómo se podría reformular la siguiente pregunta para que sea más eficaz?: “¿Habéis terminado vosotros que os veo sin hacer nada?”.

Una sugerencia a Marta es utilizar mejor el tono de voz. Hablar siempre bajo. Sus clases serían perfectas.

Fig. 41. Informe de evaluación de la observadora externa

*Anexo B, número 42: Cuestionario de evaluación de la docente*

**EVALUACIÓN DE MI PRÁCTICA DOCENTE**

A continuación, se exponen las cuestiones a partir de las cuales la docente elaborará el diario. Tomará anotaciones sobre la valoración de los materiales, su implementación en el aula y acerca de si los alumnos se han divertido o no con las actividades.

- **En cuanto a la gamificación, objetivo principal de mi trabajo...**
  - ¿Los estudiantes parece que se han divertido en clase? En caso afirmativo, ¿cómo se ha evidenciado esa diversión?
  - ¿Los discentes han dado muestras de arriesgarse en su producción? En caso afirmativo, ¿cuáles?
  - ¿Los alumnos parece que estaban motivados a llevar a cabo las actividades? En caso afirmativo, ¿cómo se ha evidenciado esa motivación?
  - ¿Los estudiantes han evidenciado muestras de cooperación y trabajo en equipo? ¿Han manifestado muestras de afecto y cohesión grupal? En caso afirmativo, ¿cuáles?
  - ¿Se ha percibido un ambiente distendido? ¿Se han integrado todos los discentes durante el taller?
- **En cuanto a los objetivos de las actividades...**
  - ¿Estaban bien planteados?
  - ¿Eran adecuados al nivel?
  - ¿Se han cumplido?
- **En cuanto al diseño de las actividades...**
  - ¿Las actividades de la secuencia didáctica estaban bien estructuradas?
  - ¿Las instrucciones eran claras?
  - ¿Las actividades eran atractivas?
- **En cuanto al material empleado...**
  - ¿Era adecuado para cada una de las actividades?
  - ¿Se ha implementado correctamente?
  - ¿Ha contribuido a fomentar la motivación de los alumnos?
- **En cuanto a la evaluación de las actividades por parte de los alumnos...**
  - ¿El cuestionario les ha servido para reflexionar sobre el taller?
  - ¿Han planteado alguna mejora? ¿Cuál?
- **¿Qué aspectos se pueden mejorar? ¿Qué cambios voy a introducir?**

Fig. 42. Cuestionario de evaluación de la docente. Elaboración propia