Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 259-272

Del enfoque comunicativo experiencial a la gamificación en la clase de ELE: aplicaciones prácticas del modelo Octalysis

Mário Domingues Cruz
Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação/ inED/ Universidad de Vigo
Facultad de Filología y Traducción/ CIDTFF

Marta Saracho Árnaiz
Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação do Porto

1. Introducción

El ambiente tecnológico cambiante en el que se mueven nuestros estudiantes –nativos digitales– despierta en ellos un deseo de saciar su curiosidad, algo que debemos tener en consideración los profesionales de la enseñanza. Por otro lado, según las competencias de aprendizaje del siglo xxi, la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración son fundamentales en la preparación de nuestros alumnos, teniendo en mente la formación integral, aunque nuestro objetivo sea sobre todo lingüístico.

El mundo ha evolucionado en el sentido de una mayor conectividad entre países, culturas y lenguas, y es de suma importancia que, dentro del contexto de enseñanza de ELE, estos jóvenes tengan la oportunidad de desarrollar habilidades que les permitan comunicarse de manera plena. El trabajo en clase debe plantearse por medio de actividades experienciales dentro del marco del enfoque comunicativo experiencial y de sus estrategias (hiper)sensoriales. Estas son un apoyo para que los alumnos desarrollen sus habilidades crea(c)tivas y un pensamiento individual, una opinión o visión personal del mundo (Cruz & Orange, 2016).

Teniendo en cuenta todo esto, nos centraremos en este artículo en los conceptos de enfoque comunicativo experiencial y de estrategias (hiper)sensoriales (Cruz, 2011) para desarrollar habilidades creativas (Duarte & Cruz, 2017). Además,

EXEMPLAR AUTORA
USC

vamos a presentar propuestas didácticas, teniendo en cuenta el marco del Octalysis (Chou, 2016), modelo que sirve para el diseño de actividades basadas en la pedagogía de la gamificación.

2. El enfoque comunicativo experiencial en la clase de ELE

El aprendizaje experiencial se basa en la actitud dinámica del aprendiz. La actividad tendrá que provocar en el estudiante la búsqueda de algo necesario para completar la tarea. Esto conduce a un cambio en el alumno. El aprendizaje así entendido es una experiencia, es decir, es algo vivido y experimentado. Por eso tiene el carácter de real, porque el estudiante lo va a asumir como algo importante y útil para su vida tras la clase. Es una metodología en la que los educadores involucran a los alumnos en experiencias directas. El objetivo es aumentar el conocimiento y desarrollar habilidades, centrándose en las necesidades e intereses de los alumnos.

Para Fernández-Corbarcho (2014) las actividades de aprendizaje deben poseer tres ingredientes fundamentales: a) involucrar a los alumnos en estrategias de colaboración; b) estimular el uso auténtico del lenguaje en tareas significativas, y c) que planteen un reto para fomentar el interés.

Asimismo, las actividades multisensoriales son otro resorte para mejorar del proceso de aprendizaje. Estos entornos de aprendizaje multisensoriales también pueden conseguirse a través de la implementación y uso de herramientas como la tableta o el móvil en el aula al reconocer que, al incluir pantallas táctiles en la educación, el alumno puede tener una experiencia práctica completa y una sensación de poder (Knutson, 2015).

3. La pedagogía de la gamificación y el marco del Octalysis

Entendemos que la gamificación es también una pedagogía que ayuda a desarrollar experiencias significativas de aprendizaje de idiomas. Según Kapp (2012), la gamificación se puede definir como el uso de la mecánica, la estética y el pensamiento de los juegos con el objetivo de involucrar a las personas, motivarlas a la acción, promover el aprendizaje y solucionar problemas. Los elementos y las mecánicas del juego se aplican a actividades que no tienen que ver directamente con el juego. Se trata de aspectos que ayudan a hacer las tareas diarias más factibles (Duarte & Cruz, 2017).

Foncubierta y Rodríguez (2015) añaden que la gamificación es una técnica que utiliza el profesor en el diseño de la actividad de aprendizaje, ya sea analó-

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

gica o digital, mediante la introducción de elementos del juego (avatares, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y pensamiento (desafíos, competencia, crear conexiones, etc.) para enriquecer la experiencia de aprendizaje, directamente y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. Varios autores apuntan que las actividades gamificadas atraen al alumnado al aprendizaje, controlando su motivación y comportamiento y permitiendo que desarrollen las competencias de creación y de producción a lo largo de las experiencias hipersensoriales.

De acuerdo con Chou (2016), la gamificación implica crear diversión al extraer elementos propios de los juegos tradicionales y aplicarlos a actividades productivas o al mundo real. Este proceso se conoce como Diseño Centrado en el Hombre (DCH) y su objetivo es la optimización de sentimientos, crear motivaciones y conducir al compromiso. El DCH es una base aplicar en educación, es decir, la transferencia de elementos del juego, más allá de su campo tradicional, a una actividad con la finalidad no de entretenimiento, sino de enseñanza. En otras palabras, gamificar implica transferir elementos del juego, más allá de su campo tradicional, a una actividad de aprendizaje, motivando a los estudiantes e involucrándolos en tareas con contenido significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En educación, el enfoque no debe consistir meramente en desarrollarse un nivel superficial de juego. El juego en su esencia se materializa en formas de mecánicas del juego comúnmente denominadas puntos, insignias y tablas de clasificación (PIT). En nuestras actividades la mecánica de PIT debe aplicarse con la intención de comprometer al alumno. El PIT hace que las actividades sean significativas y divertidas.

Según Chou (idem), cada juego o tarea exitosa estimula los *Impulsos Clave* que nos llevan a tomar decisiones y a realizar acciones. Chou (ídem) teorizó las diferencias entre un tipo de motivación y otra, llegando a diseñar el modelo de gamificación conocido por Octalysis (ver Figura 1).

Según este marco, toda acción se basa en uno o más de los 8 *Impulsos Clave* que delimita el marco del Octalysis. Se toma como base la motivación para obtenerse los resultados de comportamiento deseados mediante el uso de 8 unidades básicas (significado y objetivo épico, realización, empoderamiento, logro, escasez, imprevisibilidad, esquivar lo no deseable).

El marco del Octalysis es una herramienta que consigue identificar los *Impulsos Clave* y se puede utilizar para diseñar actividades experienciales y/o para transformar las actividades en experiencias significativas y enriquecedoras. Si no hay *Impulsos Clave* por detrás de una acción deseada, incluso dentro de las prácticas del aula, no habrá motivación y, por lo tanto, no se producirán cambios de comportamiento (cf. Cruz, 2018).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

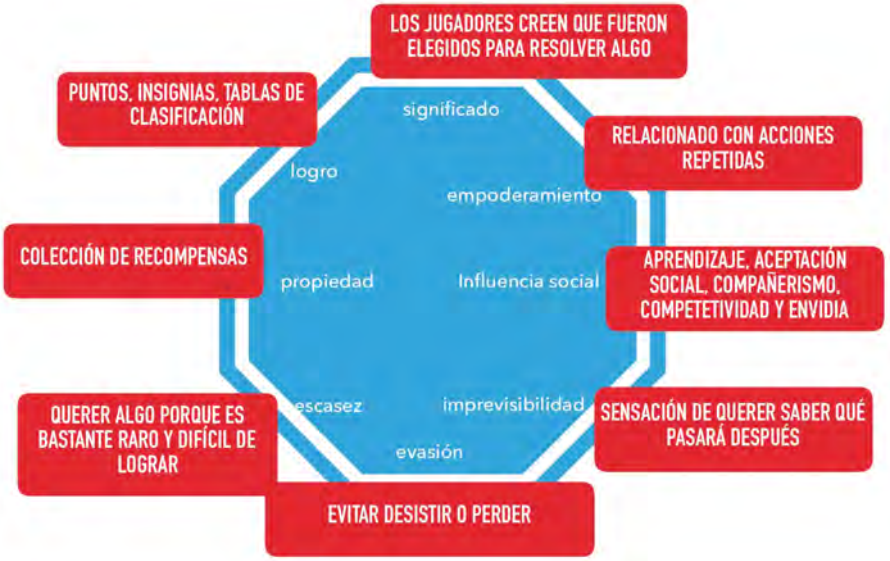

Figura 1. *El modelo del Octalysis (adaptado de Chou, 2016)*

Haremos ahora un análisis más pormenorizado de estos 8 *Impulsos Clave*. El primero es conocido por *Significado y objetivo épico*. El impulso en este caso es la motivación del compromiso ante un objetivo al que se le da un valor simbólico de «grande o elevado». Es la sensación que se experimenta al descubrir algo por primera vez y al comprobar que se tiene suerte en las actividades de descubrimiento a lo largo de la narrativa del juego. Por tratarse de una novedad, hay una especie de voz interior que nos dice *tú has nacido para esta clase de tareas.*

El segundo *Impulso Clave* se llama *Logro* y es el impulso interno para avanzar, desarrollar habilidades, lograr el dominio y, en última instancia, superar los desafíos (cf. Chou, 2016). Una tarea desafiante y significativa se presenta como una justificación para conseguirse una insignia, trofeo o premio. En los *Logros* se encuentran la mayoría de los PIT. Es un generador de entusiasmo y conduce a un compromiso para aprender nuevas destrezas.

El tercer *Impulso Clave* es el *Empoderamiento*. Se hace patente cuando los alumnos participan en un proceso creativo en el que trabajan repetidamente para resolver problemas (Cruz & Orange, 2016). Los profesores deben crear una clase en la que los alumnos tengan un objetivo concreto, usen diferentes estrategias didácticas y se ofrezca una variedad de herramientas multisensoriales.

EXEMPLAR AUTORA USC

El cuarto *Impulso Clave* se llama *Propiedad*. Este impulso surge cuando los alumnos están motivados porque sienten que poseen o controlan algo, como un proceso o un proyecto. Cuando se siente la *propiedad*, se desea de manera innata aumentar, mejorar e incluso obtener más de las actividades (cf. Chou, 2016). Este *Impulso Clave* también proporciona afectividad y promueve un sentimiento de bienestar y de pertenencia a un grupo.

La *Influencia Social* es otro *Impulso-Clave*. Incorpora todos los elementos sociales que motivan a las personas: la tutoría, la aceptación social, la retroalimentación social, el compañerismo e incluso la competencia y la envidia. Puede servir como una de las motivaciones más fuertes y duraderas para que los alumnos se conecten y se comprometan.

El sexto *Impulso Clave* es la *Escasez*, que es el anhelo de algo, simplemente porque es extremadamente raro, exclusivo o inmediatamente inalcanzable. De hecho, debido a que es tan difícil de obtener, su valor aumenta a lo largo de la actividad (ídem). En este contexto, la dificultad del desafío debe aumentar de manera paralela al conjunto de habilidades del estudiante, es decir, si el reto es excesivo, podemos llevarlo a la ansiedad. Pero, si es demasiado fácil el desafío, podemos conducir al estudiante al aburrimiento.

Imprevisibilidad y curiosidad es un impulso más. Representa la fuerza que está por detrás de nuestra implicación, induciéndonos a experiencias que nos llevan a un lugar incierto y que invitan al azar. La imprevisibilidad implica un compromiso constante, ya que uno no sabe lo que sucederá después, y nuestro cerebro está excitado, prestando atención a lo inesperado.

El octavo *Impulso Clave* es la *Evasión* o motivación para evitar que ocurra algo negativo (cf. Chou, 2016). En el mundo virtual es el hecho de mantenerse vivo (en juego) para avanzar a la siguiente ronda, pues si los jugadores se enfrentan a un contratiempo, se ven obligados a reiniciar o a perder algo importante, como monedas, premios o vidas. Al mismo tiempo, el alumnado puede tener experiencias proactivas dentro de las paredes del aula y aprender a enfrentarse a la frustración y a los resultados negativos.

Estos ocho *Impulsos Clave* del marco del Octalysis explican cómo se aplica la gamificación en la enseñanza. Las reacciones de la psicología humana ante el juego son oportunidades de enseñanza que unidas al aprendizaje experiencial se potencian. En este tipo de diseño, los alumnos se sienten involucrados en actividades agradables y las tareas son recompensadas con conocimientos y habilidades. Pasaremos a continuación a nuestro estudio práctico.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. El modelo del Octalysis en la práctica: propuestas didácticas para la clase de ELE

En este capítulo vamos a presentar propuestas didácticas diseñadas de acuerdo con el marco del Octalysis y utilizando aplicaciones digitales de la Web 3.0, que se testaron con alumnos de ELE (niveles A2/B1) en la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Oporto.

Nuestra cuestión de investigación es «¿Qué prácticas pueden plantearse en la clase de ELE que sean efectivas para la enseñanza y aprendizaje del español a través de la pedagogía de la gamificación?». Utilizamos diferentes instrumentos de recogida de datos: un cuestionario sobre los usos que los alumnos dan normalmente a los móviles inteligentes y a las tabletas, fichas de trabajo y proyectos desarrollados por los estudiantes.

A continuación, presentamos la propuesta de actividades. La primera se titula «¿Qué sabes de…?». Se puede realizar en clases de estudiantes de todos los niveles. El objetivo principal es comprender los conocimientos que tiene el alumnado sobre distintos temas. Se pueden crear cuestionarios cerrados, abiertos e incluso nubes de ideas en la herramienta *Mentimeter*. En esta herramienta los estudiantes participan directamente a través de sus móviles o tabletas, accediendo al sitio www.menti.com e introduciendo el código que aparece en la pantalla (ver Figura 2). El profesor puede establecer el tiempo de respuesta de los alumnos. El ejemplo que vemos en la imagen es un cuestionario de respuesta abierta. Se les permite a los alumnos que sean creativos al responder.

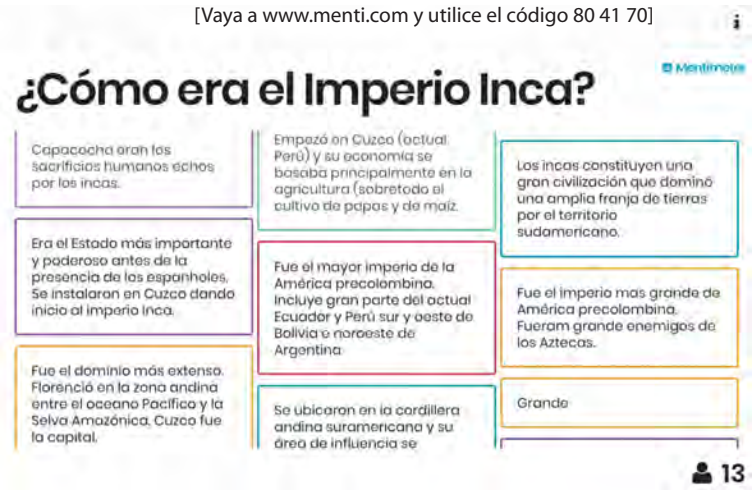

Figura 2. *Ejemplo de actividad con la aplicación* Mentimeter

EXEMPLAR AUTORA USC

Analizando el modelo de Octalysis, observamos que esta actividad solo activa dos *Impulsos Clave* (ver Figura 3). Se trata de una actividad significativa para los estudiantes que, además, pueden ser creativos en sus respuestas.



Figura 3. *Los dos* Impulsos Clave *desarrollados en la actividad creada con* Mentimeter

La segunda actividad que presentamos se llama «¿Qué sabes de Hispanoamérica?» y va dirigida a estudiantes de cualquier nivel de español. Su objetivo es sensibilizar a los alumnos sobre la existencia de las variedades lingüísticas y culturales del español. En este caso se ha utilizado la herramienta digital *Kahoot*: (https://play.kahoot.it/#/?quizId=468cbd0c-9da9-4fa9-a546-9cc3a51624d2). En este cuestionario, los alumnos van a tener que responder a preguntas sobre temas variados: geografía, historia, sociedad, léxico, maneras de hablar y expresiones (ver Figura 4).

Si analizamos el modelo del Octalysis, observamos que todos los *Impulsos Clave* se activan en la actividad (ver Figura 5), por lo que podemos concluir que la aplicación *Kahoot* permite el desarrollo de tareas gamificadas eficaces.

La actividad siguiente está relacionada con el tema «Animales en peligro de extinción». Se pidió a los estudiantes que presentasen uno de los animales en peligro de extinción de la diáspora hispanohablante. Se utiliza la aplicación *Flipgrid*. Flipgrid es una plataforma para discusión por vídeo, para que los alumnos puedan compartir sus opiniones. Los profesores provocan la discusión al publicar temas para una clase. Los alumnos graban, suben, ven, reaccionan y responden a los vídeos de sus compañeros. Es una herramienta excelente para discutir ideas y experiencias en grupos.

EXEMPLAR AUTORA USC

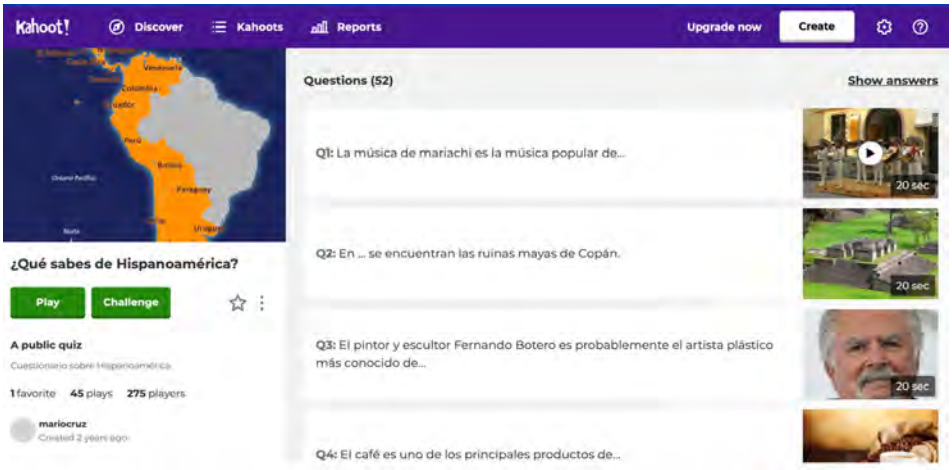

Figura 4. *Cuestionario creado con* Kahoot



Figura 5. *Los 8* Impulsos Clave *que ofrece una actividad creada con* Kahoot

Igual que en otras aplicaciones, para trabajar con un vídeo, el estudiante solo necesita el código de la clase. Cada clase nos proporciona un código automáticamente y se puede compartir con los alumnos. A partir de ahí, puede ir contestando a las preguntas. En esta parrilla se ven las publicaciones de los alumnos, el número de visualizaciones y las reacciones de sus compañeros.

EXEMPLAR AUTORA USC

En la Figura 6 vemos uno de los trabajos de una estudiante. El profesor puede acceder a cada uno de los vídeos, dejar un comentario y valorar/evaluar el contenido y la competencia del estudiante de uno a cinco puntos.

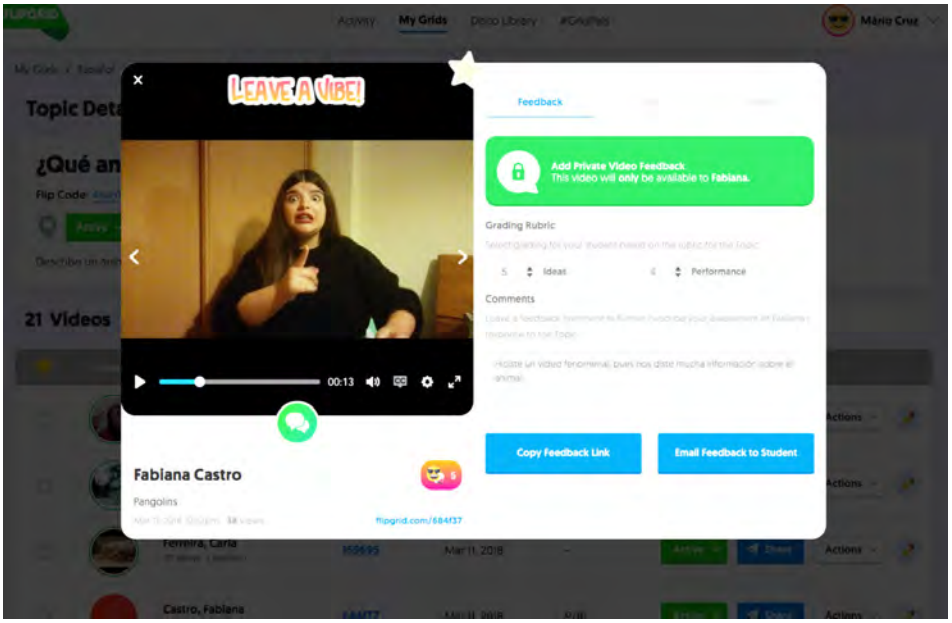

Figura 6. *Ejemplo de uno de los vídeos realizado por una estudiante*

Volviendo al modelo del Octalysis, observamos que muchos de los *Impulsos-Clave* están presentes en la actividad (ver Figura 7). Por lo tanto, se trata de una actividad significativa para los alumnos, pues estimula la creatividad. Por otro lado, su influencia social es evidente por la posibilidad de votar a los mejores vídeos. La plataforma permite la retroalimentación y la corrección, ya que, una vez subido el vídeo, se puede cambiar y mejorar, teniendo en cuenta los comentarios del profesor y de otros compañeros. Esta actividad es sumamente motivadora, ya que los alumnos se sienten verdaderos *youtubers* profesionales, entrenando destrezas muy importantes de comunicación oral.

Finalmente, presentamos la última actividad: «Mapas conceptuales». Se trata de una actividad que tiene como objetivos sensibilizar a los alumnos para la importancia de la fraseología y aumentar sus conocimientos acerca del léxico y expresiones fraseológicas. Los mapas conceptuales se han utilizado en estas actividades como una técnica para enseñar-aprender fraseología y léxico en ELE. Como

EXEMPLAR AUTORA USC

anunciábamos en los apartados 1 y 2, nuestra propuesta se basa en un aprendizaje dinámico, creativo y significativo. Por ello, subrayamos las aportaciones de Ausubel (1963) y, posteriormente, de Novak (1998). También son de señalar las variadas aportaciones más recientes de diversos autores sobre las ventajas de los mapas conceptuales en el aprendizaje en general y, en particular, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Buzan, 1993; Pontalti, 2018; Margulies, 2002; Ontoria Peña, 2011; Rodríguez Paniagua, 2011)



Figura 7. *Los 7* Impulsos Clave *que ofrece la actividad creada con* Flipgrid

De este modo, presentamos tres ejemplos de diferentes actividades para enseñanza-aprendizaje de léxico y unidades fraseológicas. La actividad deberá ser dirigida y monitorizada por el profesor, según el grado de dificultad. Los ejemplos son de trabajos con las aplicaciones *Bubbl.us, GoConqr* y *Coggle.it*.

Como se puede ver, crear un mapa conceptual es dibujar, es decir, crear imágenes, colocar figuras, elegir colores, buscar fotografías o dibujos (Ver Figuras 8, 9 y 10), un proceso creativo que a los estudiantes les motiva explotar. Pero, al mismo tiempo, tienen que ceñirse a una serie de imposiciones exigidas por la hechura del mapa conceptual. En un mapa conceptual, se parte de un concepto general jerárquicamente superior que se va subdividiendo, hasta llegar a las unidades lingüísticas, palabras o expresiones. Además, es un proceso creativo dinámico, ya que

EXEMPLAR AUTORA USC

se elabora en grupo, en el que cada uno aporta sus conocimientos, sus ideas y sus gustos. Se trata de una actividad significativa, ya que pone al estudiante en relación con todas las palabras y expresiones que se agrupen bajo ese concepto en español y en otras lenguas, y estimula la competitividad, ya que cada grupo desea crear el mapa más completo, el más claro y más llamativo.



Figura 8. *Ejemplo de un mapa con el concepto de 'HABLAR' con* Blubbl.us

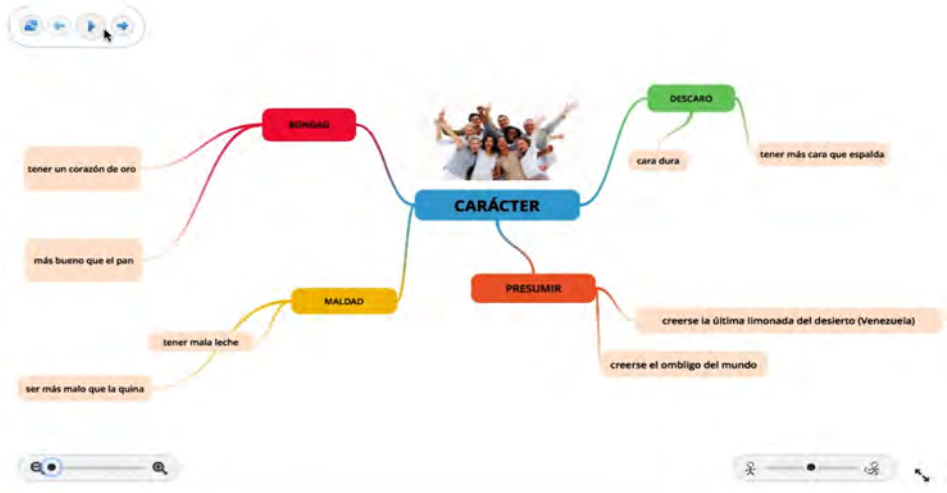

Figura 9. *Mapa conceptual sobre el concepto de CARÁCTER creado con GoConqr*

EXEMPLAR AUTORA
USC



Figura 10. *Mapa conceptual sobre el concepto de ASPECTO FÍSICO creado con* Coggle.it

Podemos comprobar que la actividad de Mapas conceptuales estimula cuatro tipos de *Impulsos Clave*, según el modelo de Octolysis. Se trata de una actividad gamificada, aunque no posea todos los impulsos del modelo.



Figura 11. *Los 4* Impulsos Clave *que estimula la actividad de crear mapas conceptuales*

EXEMPLAR AUTORA USC

5. Consideraciones finales

Nuestro trabajo de investigación concluye respondiendo a la pregunta formulada de la siguiente manera:

a) Los móviles y las tabletas permiten el empoderamiento de los estudiantes y los convierten en productores proactivos;
b) Aprovechar las metodologías que promueve la tecnología, es rentable, ya que obtendremos estudiantes más autónomos, más críticos y colaborativos;
c) Los materiales gamificados que se preparan dentro del marco del Octalysis parecen ser instrumentos adecuados para utilizarse en la clase de ELE, ya que los estudiantes aprenden de manera motivada, generando productos propios.

Los resultados muestran que los alumnos valoran el diseño de tareas basadas en un enfoque comunicativo experiencial y enriquecido por un abordaje gamificado, basado en el modelo del Octalysis, pues sienten que forman parte del proceso de aprendizaje que se aproxima al aprendizaje en entornos no formales.

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.

BALDINGER, K. (1964). Semiologie et Onomasiologie, *Revue de Lingüistique Romane*, 38, pp. 249-250.

BUZAN, Tony and BUZAN, Barry (1993). *The mind book*. Londres, BBC Books. Trad: *El libro de los mapas mentales* (1996). Barcelona: Urano.

CHOU, Y. (2016). *Actionable Gamification: Beyond points, badges and Leaderboards*. London: Leanpub.

CRUZ, M. (2011). *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CRUZ, M. (2018). Chicos, sacad el móvil de vuestras mochilas porque lo vamos a usar: empowering Spanish as Foreign Language studentes through mobile devices, *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE-ITICAM-IDEC 2018*, pp. 282-292.

CRUZ, M., y ORANGE, E. (2016). 21st Century Skills in the Teaching of Foreign Languages at Primary and Secondary Schools, *Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM*, pp. 1-12.

DUARTE, S., & CRUZ, M. (2017). From and Beyond Gamified Activities in Primary English Learning. *Challenges Conference*. Braga.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FERNÁNDEZ-CORBACHO, A. (2014). Aprender una Segunda Líengua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial, *Programa de Desarrollo Profesional: El enfoque comunicativo experiencial: claves para un aprendizaje duradero*, 1.

FONCUBIERTA, J., y RODRÍGUEZ, C. (2015). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Programa de Desarrollo Profesional*. Disponible en: https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf

GARCÍA GIMÉNEZ, Cristina, (2008). *La adquisición de vocabulario en la clase de ELE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Fundación Comillas.

HAMARI, J., y KOIVISTO, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise*, 21st European Conference on Information Systems*. Utrecht, Países Bajos.

KAPP, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco. CA: Wiley.

KNUTSON, S. (2015). Experiential Learning in Second Language Classrooms, *TESL CANADA,* 20(2).

MARGULIES, Nancy (2002). *Mapping Inner Space: Learning and Teaching Visual Mapping*. Second Edition, Chicago: Zephyr Press.

MORA, C. (2013). Gamificación: lo congitivo, lo emocional y lo social. Disponible en: https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-lo-congitivo-lo-emocional-y-lo-social

NOVAK, J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

ONTORIA PEÑA, A., MUÑOZ GONZÁLEZ, J. M. y MOLINA RUBIO, A. (2011). Influencia de los mapas mentales en la forma de ser y pensar, *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1) [consulta: 15-2-11].

RODRÍGUEZ PANIAGUA, L. R. (2011). Mapas conceptuales para la enseñanza de léxico en el aula de ELE: *software* de uso y directrices generales, *Actas del III Taller La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística*, Instituto. Cervantes de Orán, pp. 116-125.

EXEMPLAR AUTORVA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA