IMPLICACIONES DE UNA PROPUESTA GAMIFICADA EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL ALUMNADO ADULTO DE EFL

Beatriz Vallejo Balduque
Universitat de Barcelona

RESUMEN

Este documento presenta un trabajo de investigación desarrollado con dos grupos de alumnos adultos de inglés como lengua extranjera en una Escuela Oficial de Idiomas. Se diseñó una experiencia didáctica gamificada con el fin de analizar su efecto en los aspectos asociados a la dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas en alumnado adulto. Los resultados muestran que la gamificación aumenta los niveles de motivación y fomenta el aprendizaje y la participación activa gracias a la creación de dinámicas de grupo positivas y a la reducción de la ansiedad y la frustración del aprendiente adulto.

Palabras clave: gamificación, adultos, EFL, motivación, afectividad

ABSTRACT

This paper describes a research work developed with two groups of adult learners of English as a foreign language at a Official Language School. A gamified didactic experience was designed with the aim of analyzing its effects on the main affective particularities associated to adult language learning. The results show that gamification increases levels of motivation and encourages learning and active participation through the creation of positive group dynamics and the reduction of anxiety and frustration in the adult learner.

Keywords: gamification, adults, languages, learning, motivation, affectivity

1. INTRODUCCION

La gamificación se ha convertido en una práctica emergente en los últimos años. Su potencial lo reflejan numerosos estudios y experiencias que muestran que aumenta la asistencia y participación (Zichermann y Cunningham, 2011; Dichieva et al., 2015), mejora los resultados académicos (Su y Cheng, 2015) y contribuye a al incremento de la motivación y a la aparición de engagement (Hamari et al., 2014; Çakıroglu et al., 2017).

En este documento presentamos un trabajo de investigación desarrollado con dos grupos de alumnos adultos de inglés como lengua extranjera. El objetivo era diseñar un experiencia didáctica gamificada (EDG) que incentivara el estudio de inglés como lengua extranjera (EFL, English as a Foreign Language) y analizar sus efectos a la luz de las principales características de la dimensión afectiva del aprendizaje de alumnos adultos.

2. EL APRENDIZAJE DE EFL EN PERSONAS ADULTAS

El aprendizaje de EFL en alumnos adultos está caracterizado por las particularidades de este tipo de alumnado, tanto cognitivas como afectivas, distintas a las del alumnado de las etapas de escolarización obligatoria o universitaria. Entender los procesos afectivos de este tipo de estudiantes favorece la eficacia en el aprendizaje de idiomas. Los componentes del aspecto afectivo del aprendizaje que más influencia negativa pueden presentar son:

a. Creencias y expectativas. Las experiencias negativas pasadas en el aprendizaje de la EFL a menudo provocan la aparición de expectativas negativas hacia el nuevo proceso de aprendizaje emprendido. La falta de confianza en las propias capacidades y la predisposición negativa, a menudo fruto de estas malas experiencias, pueden influir en su éxito o fracaso (Harmer, 1991).

b. Autoconcepto. Los aprendientes adultos a menudo sienten vergüenza delante de los demás por los posibles errores que puedan cometer, lo que puede crear una actitud defensiva y un rechazo a la práctica de la lengua estudiada (Espiñeira, 2006).

c. Ansiedad. El miedo al error y a la crítica de los otros provoca nerviosismo y temor al usar la lengua, un factor que a menudo provoca inhibición en situaciones comunicativas. La aparición de ansiedad se relaciona con discursos menos interpretativos, deterioro de estrategias comunicativas y baja comprensión, entre otras (Roncel Vega, 2008).

d. Motivación. El alumnado adulto emprende el aprendizaje de un idioma por su propia volición, por tanto, posee una motivación inicial que puede desaparecer en el tiempo debido a factores externos (falta de tiempo, otras responsabilidades). Es necesario mantener esta motivación inicial y construir una *motivación ejecutiva*, es decir, mantenida a lo largo de todo el proceso (Dörnyei, 2008).

3. LA GAMIFICACIÓN

La gamificación se define como "el uso de elementos de juego o técnicas de diseño de juegos en contextos que no son de juegos" (Werbach y Hunter, 2014: 28). Persigue convertir una experiencia habitual y poco placentera en un juego, de forma que las personas implicadas tengan alicientes que les inviten a seguir participando. Para ello, añade elementos de juego a sistemas ya existentes, es decir, "aplica metáforas de los juegos a tareas de la vida real para influir en el comportamiento, mejorar la motivación y fomentar la implicación en dicha tarea" (Marczewski, 2013: 4, traducido por la autora)

Gamificar supone conjugar estos elementos del juego de manera efectiva con el fin de intentar lograr sumir a los participantes en un estado de *flow, o enganche óptimo*. Esta situación de enganche óptimo a una actividad se consigue cuando el nivel de dificultad de la tarea a resolver y las habilidades de la persona se encuentran en equilibrio (Csikszentmihalyi, 1990). Para ello es imprescindible incrementar la motivación intrínseca, satisfaciendo la necesidad de autonomía, competencia y relación, de acuerdo a la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985).

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Introducir elementos gamificados en una actividad, especialmente si es dificultosa o rutinaria, puede repercutir en la predisposición psicológica a seguir en un estado activo, mantener la atención y aumentar el rendimiento y el esfuerzo dedicados a esa actividad (Zichermann y Cunningham, 2011). Comprobar si, como indican estos autores, la gamificación puede tener un efecto positivo en la dimensión afectiva en el aprendizaje de EFL en alumnos adultos nos lleva a plantearnos el siguiente objetivo: analizar el efecto de una EDG en un aula de EFL de alumnos adultos con el fin de responder las siguientes preguntas:

P1. ¿Cuál es su influencia en los aspectos afectivos del aprendizaje de EFL?

P2. ¿Influye la EDG en el grado de esfuerzo o participación del alumnado en las actividades académicas?

P3. ¿Mejora la gamificación la motivación del alumnado adulto de EFL?

5. DESARROLLO DEL ESTUDIO

Durante un cuatrimestre del curso 2016-2017 se aplicó la EDG en dos grupos de alumnos adultos de inglés (nivel A2) de la EOI de L'Hospitalet de Llobregat. En la experiencia tomaron parte 57 estudiantes (33 mujeres y 24 hombres), con edades entre 17 y 54 años, siendo la media de edad 32,18 años (moda=30).

Se diseñó una narrativa en la que, divididos en equipos, completaban retos para ganar puntos y avanzar en un recorrido por etapas alrededor de UK. El tipo de actividades eran variadas, todas relacionadas con la adquisición de léxico.

Para recoger datos sobre la incidencia de esta EDG se diseñó un cuestionario de 52 preguntas en el que se valoraban diferentes elementos de la EDG (diseño, narrativa, etc.) y se recogían datos sobre su impacto en la motivación, la combinación de competición y cooperación, las emociones experimentadas por los participantes, así como sus efectos en las relaciones establecidas en el aula y la participación en las actividades propuestas.

Adicionalmente, se realizaron 16 entrevistas semi-estructuradas de 20 preguntas que profundizaban en las opiniones vertidas en los cuestionarios. Las entrevistas se realizaron de forma personal con cada alumno y se audio grabaron para facilitar su análisis posterior.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 Influencia de la EDG en los aspectos afectivos del aprendizaje de EFL

Los datos recogidos en el Gráfico 1 muestran que el alumnado valora positivamente la EDG, destacando que puede reducir la ansiedad y desarrollar actitudes de respeto hacia los restantes miembros del grupo. Sentirse cómodo dentro del grupo y conectar con los compañeros es el aspecto mejor valorado para el 67,56% de los participantes. Se valora también muy positivamente sentirse apoyados por los otros miembros del equipo y de la clase.

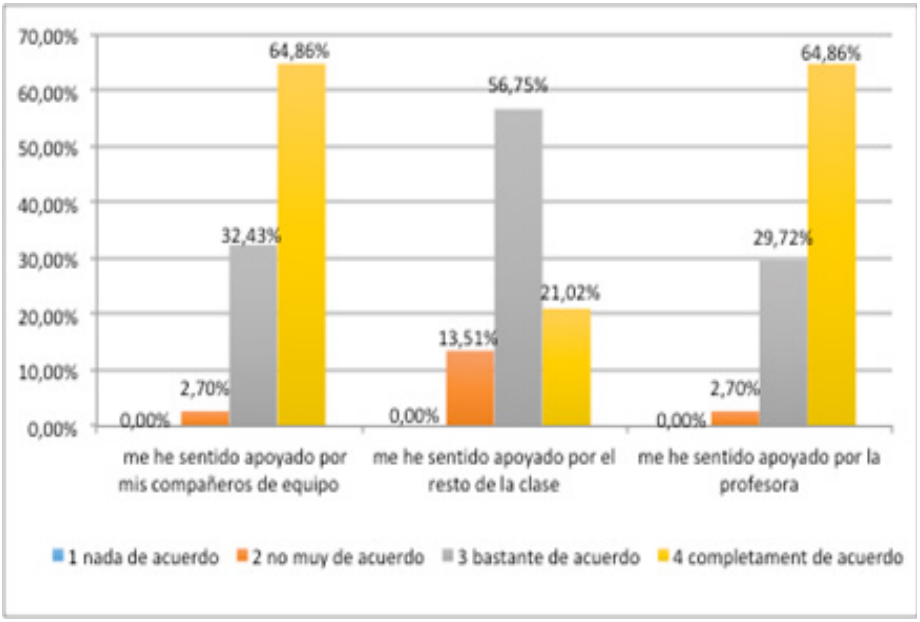

Gráfico 1

Establecer este tipo de dinámicas y relaciones influye positivamente en el concepto de auto-imagen del alumnado, que adquiere un rol positivo y se siente aceptado, adoptando una actitud más colaborativa y participativa, como reflejan las entrevistas:

> (1) "Si no nos hubiéramos llevado así de bien hubiera estado más cohibida y no hubiera participado tanto."
>
> (2) "Si no hay un buen rollo no participas porque dices… si la *hago* verás los comentarios, pero en este caso es lo contrario... tenias ganas de participar."

Este tipo de relaciones favorece además la reducción de la ansiedad, disminuyen el miedo a cometer errores y aumenta la participación en el aula, incluso en alumnos que manifestaban no soler ser participativos debido a la timidez o al miedo a la reacción del grupo.

> (3) "Yo hice varias preguntas consecutivas y me sorprendí de mí misma porque normalmente yo no lo hubiera hecho antes."

6.2 Incidencia en el esfuerzo o participación en las actividades académicas

El trabajo colaborativo genera el deseo de contribuir al éxito del grupo y también la auto imposición de no fallar a los compañeros, lo cual se traduce en un mayor esfuerzo invertido y la aparición de expectativas positivas hacia los otros miembros del equipo. Las relaciones dentro del grupo ejercían influencia en la cantidad de trabajo realizado y en la constancia a la hora de realizar las tareas asignadas, ya que la dinámica propuesta por la EDG favorecía las recompensas comunes como consecuencia de la participación de todos los miembros del equipo. Un 62,16% afirman que poder ayudar a otros miembros de su equipo les motivaba a trabajar más, un 70,27% a no abandonar para no perjudicar a los otros y el 54,05% que habían trabajado más para ganar puntos para su equipo.

> (4) "Tienes cierta responsabilidad y dependencia a la vez. Por eso haces el esfuerzo de no fallar al equipo."

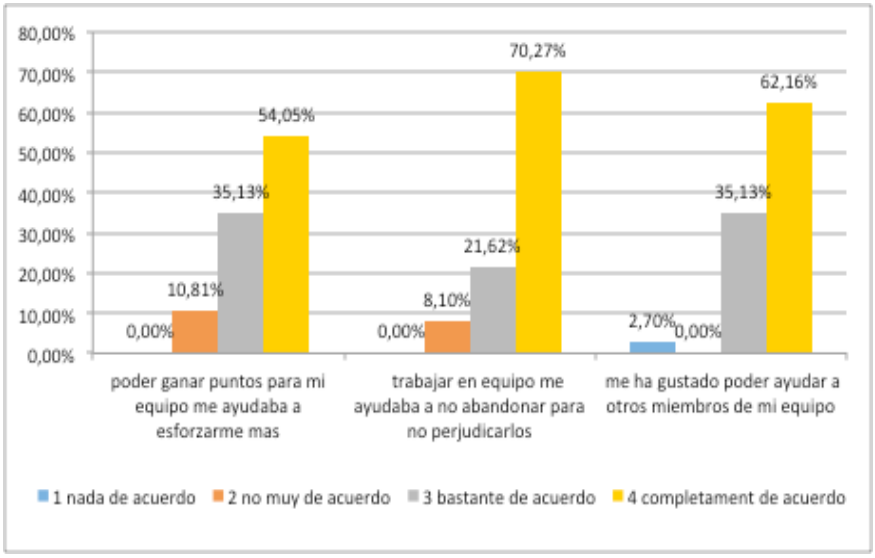

Gráfico 2

Mayor esfuerzo invertido se traduce en mayor rendimiento y mejor comprensión de contenidos ya que proporciona un método alternativo para conseguir un mejor aprendizaje y aumenta del uso de técnicas y estrategias de aprendizaje.

(5) "Se queda más, es una nueva manera de aprender vocabulario."

6.3 Impacto en la motivación de los alumnos adultos de EFL

La EDG incentivaba la aparición de motivación intrínseca y aumentaba el interés por los contenidos presentados. El 67,56% de los participantes manifiestan que la EDG les había animado a estudiar los contenidos por interés y no por querer superar la asignatura.

(6) "Tenias ganas, antes era aburrido, ahora…estoy jugando y a la vez estoy aprendiendo."

Este tipo de motivación aparece si se garantiza la necesidad de competencia, autonomía y relación, tal y como exponen Deci y Ryan (1985). Los elementos de la gamificación capaces de conseguir este desempeño son (Werbach y Hunter, 2014):

a. los niveles, puntuaciones y clasificaciones actúan como marcadores de la competencia (Gráfico 3).

(7) "Lo de las insignias…pues…es como una chorrada, pero dices… lo hemos hecho muy bien."

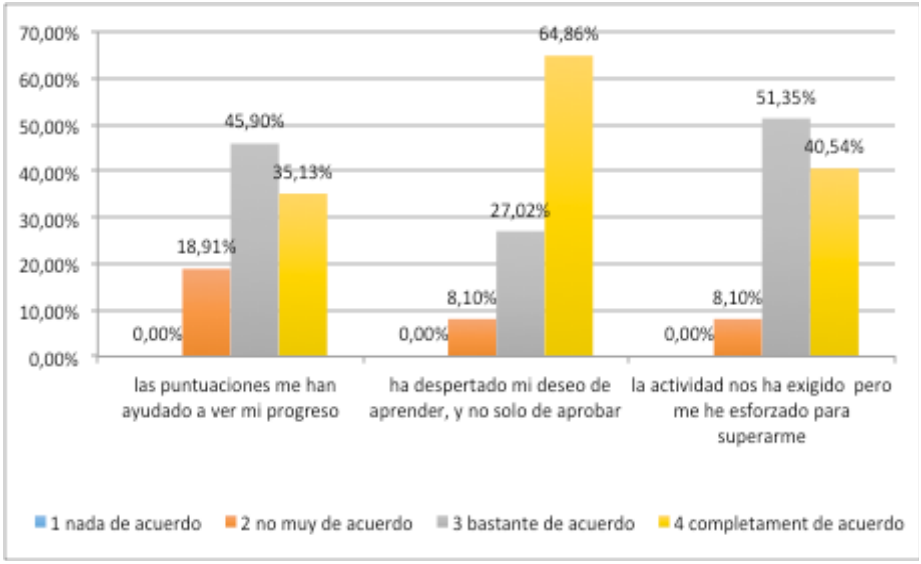

Gráfico 3

b. proporcionar experiencias diversas a medida que progresan y hacer a los alumnos responsables de su actuación en el juego satisface la necesidad de autonomía (Gráfico 4).

(8) "Trabajas más porque ves cómo que puedes ayudar al equipo."

c. las interacciones sociales establecidas durante la actividad satisfacen la necesidad de relación (Gráfico 5).

(9) "Lo mejor es que nos hemos llevado muy bien."

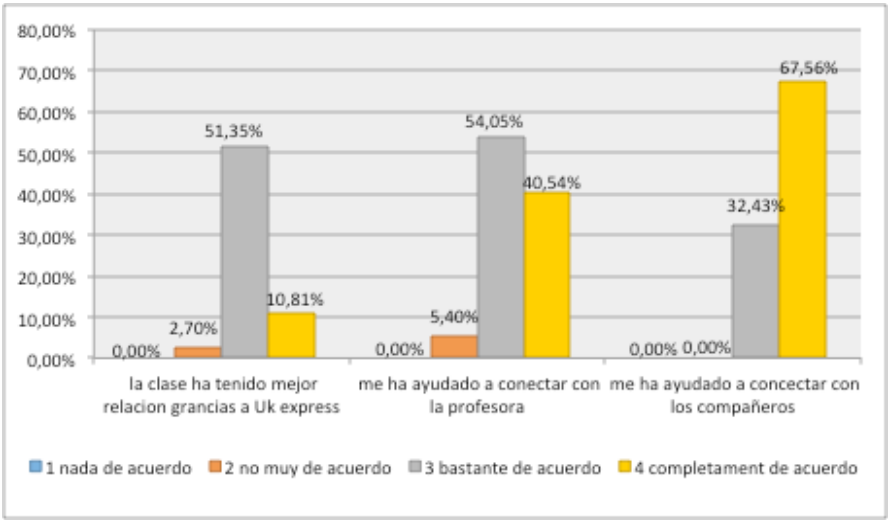

Gráfico 4

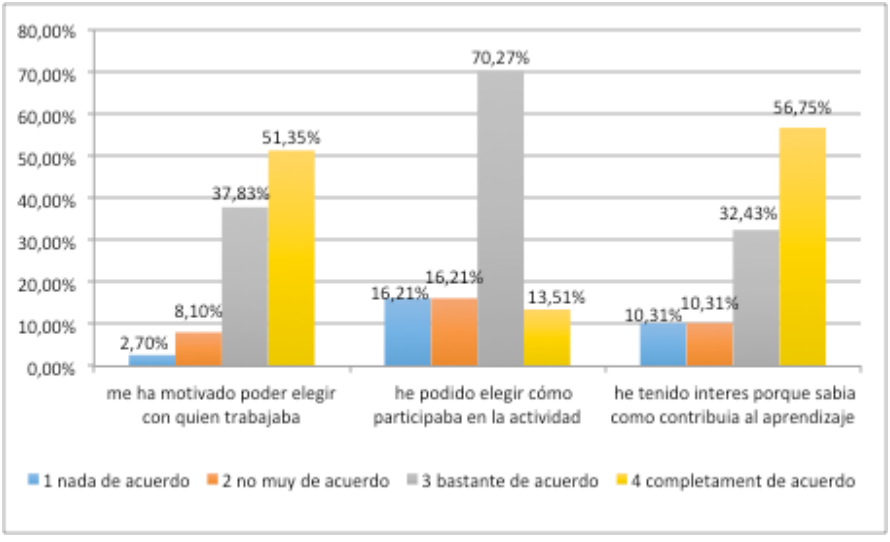

Gráfico 5

Otro factor contribuyente a aumentar la motivación fue el elemento de diversión, que repercutía en la asistencia continuada a clase. El 59,45 % afirma haber asistido más a clase ya que divertirse contribuía a vencer el cansancio, la existencia de otras responsabilidades o la falta de tiempo (Gráfico 6).

(10) "La clase estaba más motivada y venía. Si te aburres, te da pereza y no vienes."

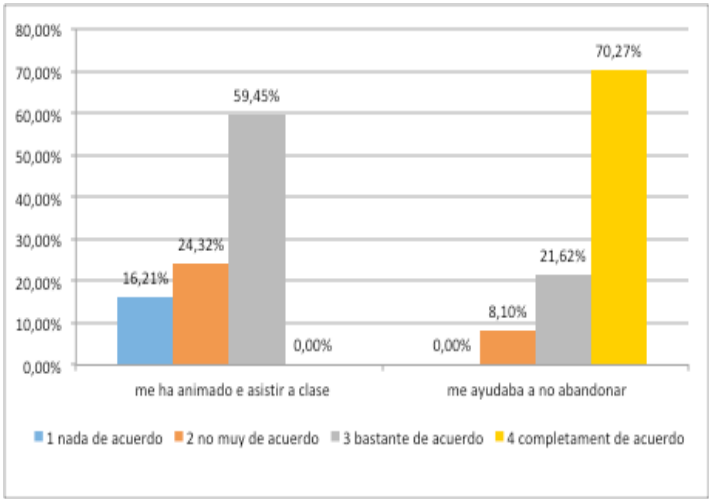

Gráfico 6

Mayores niveles de motivación intrínseca sumados al elemento lúdico y de entretenimiento contribuyen a hacer las clases más amenas y a aumentar el *engagement*, entendido como el esfuerzo, implicación, participación y disfrute de la actividad, incluso llegando a estados de *flow*.

(11) "A veces llegaba la hora de salir y no me daba cuenta de que ya eran las nueve."

7. CONCLUSIONES

Las relaciones sociales establecidas a raíz de la cooperación dentro del juego son especialmente apreciadas por los participantes, que resaltan cómo el hecho de encontrarse en un entorno de camaradería facilita la participación. Esto se debe a la seguridad que proporciona un entorno amigable en el que el miedo a quedar en evidencia por causa de un error, se ve disminuido gracias a la relación de proximidad con los otros. En el caso de la educación de adultos este factor es especialmente importante ya que los alumnos adultos presentan, por lo general, una elevada ansiedad y miedo a exponerse delante del grupo.

La presión social y el deseo de colaborar con el grupo incrementan la motivación por participar y cumplir con los retos propuestos y contribuyen al disfrute de las actividades en clase. La sensación de diversión que proporciona la EDG aporta un elemento de disfrute que propicia una asistencia más regular a clase, a pesar del cansancio y la existencia de otras obligaciones. Organizar el aprendizaje entorno a un juego proporciona un ambiente distendido que disminuye el miedo a cometer errores y aumenta la sensación de estar en control del propio aprendizaje.

Adicionalmente, la gamificación ha mostrado disminuir la ansiedad, potenciar la competencia percibida y favorecer el establecimiento de relaciones positivas de manera que garantiza la necesidad de autonomía, competencia y relación necesarias para la aparición de motivación intrínseca, precursora del *engagement* académico.

Siendo consciente de las limitaciones, estos datos refrendan la percepción de la gamificación como un técnica de aprendizaje eficaz para enfrentar algunas de las características más problemáticas de la educación de personas adultas.

Como trabajo de futuro consideramos necesario investigar las metodologías más adecuadas para construir sistemas gamificados eficaces y analizar a mayor escala y longitudinalmente sus efectos en los diferentes ámbitos de la enseñanza y aprendizaje de la EFL en personas adultas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Çakiroğlu, Ü., Basibüyük, B., Güler, M., Atabay, M. y Memis, B.Y. 2017. "Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance". *Computers in Human Behavior*, 69: 98-107.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperyRow.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination* in *Human Behavio*r. New York, NY: Plenum.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. 2015. "Gamification in education: A systematic mapping study". *Educational Technology y Society*, 18: 75-88.

Dörnyei, Z. 2008. *Estrategias de motivación en el aula de idiomas*. Barcelona: Editorial UOC.

Espiñeira, S. 2006. "Decálogo para una enseñanza más e(a)fectiva con alumnos adultos". En *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español para lengua extranjera*, Río de Janeiro, 23 y 24 de Junio de 2006, Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 507-521.

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. 2014. *Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification*, 47th Hawaii International Conference on System Science: 3025-3034.

Harmer, J. 1991. *The Practice of English Teaching.* Harlow: Longman Lindsay.

Marczewski, A. 2013. *Gamification: A Simple Introduction y a Bit More*. (Kindle Edition).

Roncel Vega, V. 2008. "Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas". *MarcoELE. revista de didáctica ELE*, 7.

Su, C.H. y Cheng, C.H. 2015. "A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements". *Journal of Computer Assisted Learning*, 31: 268-286.

Werbach, K. y Hunter, D. 2014. *Gamificación: revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid: Pearson.

Zichermann, G. y Cunningham, C. 2011. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.