

La gamificación en ELE: un análisis de la motivación según la TAD

NATALIA VILLA JIMÉNEZ

Universidad de Córdoba

l22vijin@uco.es

Resumen: El presente artículo analiza la gamificación como técnica metodológica que fomenta la motivación en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Partiremos de los elementos que la conforman: dinámicas, mecánicas y componentes con el fin de abordarla según los preceptos propuestos en la teoría de la autodeterminación (TAD), desarrollada por Ryan y Deci (1985). Esta explica el modo en el que el aprendizaje puede estar determinado por agentes externos como el castigo y la recompensa, o por una motivación autorreguladora del comportamiento. Asimismo, propondremos un caso práctico que tomaremos como referencia para el análisis de una práctica gamificada según los postulados de la TAD. Los resultados indican que el tratamiento de los componentes de la gamificación, tales como la retroalimentación, los avatares, el control de la narrativa, el diseño de objetivos, la cooperación y las recompensas pueden ser susceptibles de aplicar una experiencia significativa en el aula que apele a la autodeterminación del aprendiz.

Palabras clave: gamificación, TAD, motivación, ELE.

Gamification in SFL: an analysis of motivation according to SDT

Abstract: The objective of this study is to analyse gamification as a methodological technique which fosters motivation in the Spanish foreign language classroom (SFL). We will take into consideration the main elements included in a gamified practice, that is, dynamics, mechanics and components, in order to study them according to the main tenets proposed in Ryan and Deci's Self-determination theory (SDT) (1985). This approach is based on how learning might be regulated by external factors such as reward and punishment, or by the learner's self-determination and intrinsic behaviour. Additionally, we will suggest an example of a gamified practice which will be considered in our analysis. The results show that elements including feedback, the avatars, the control of the narrative, the nature of the objectives, the cooperative work and the rewards might be applied in a meaningful practice which boosts learners' self-determination.

Key words: gamification, SDT, motivation, SFL.

1. La gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera

El elemento de juego y el empleo de actividades lúdicas en el ámbito de la enseñanza no deja de ser una propuesta que lleva formando parte del mundo educativo anterior a la aplicación de las prácticas denominadas como gamificadas (Becker, 2017). En su

reflexión sobre la definición de esta técnica, Foncubierta y Rodríguez (2014: 1) remarcan que: «hablar de gamificación significa hablar nuevamente del juego y de su naturaleza, pero desde la óptica de un mundo renovado digitalmente, de ahí que cobre especial importancia su origen extranjero». Con su aparición en el año 2008 en la industria digital, la técnica de gamificación se idea para aplicarse en contextos carentes de elementos de juego (Werbach y Hunter, 2012; Deterding, 2011). Si nos centramos en el contexto educativo, Foncubierta y Rodríguez (2014: 2) aportan la siguiente definición:

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.

Por su parte, Werbach y Hunter (2012) subrayan que la gamificación concierne tres niveles principales: las dinámicas, las mecánicas y los componentes. En primera instancia, las dinámicas engloban elementos como las normas que regulan el desarrollo de la práctica, las emociones que se desean fomentar en el aprendiz, la narración que crea expectación, la progresión y el tipo de relaciones, ya sean competitivas o cooperativas y el estatus (Teixes, 2014). En segundo lugar, las mecánicas pueden incluir misiones y retos por los que se obtienen recompensas, la retroalimentación mediante las puntuaciones, barras de progreso y rankings, la suerte, los turnos, la competición y cooperación (Pisonero Blanco, 2018). Finalmente, los componentes «son los elementos básicos del diseño y planificación de una actividad gamificada» (Kevin Werbach y Dan Hunter, 2013, citado en Alcaraz Andreu y González Argüello, 2019: 60). Entre ellos, se destacan los logros e insignias, recompensas y regalos, los avatares, el desbloqueo de contenidos, los diferentes niveles o las clasificaciones por puntos.

Además de la variedad de elementos que pueden constituir la gamificación, existen diferentes clasificaciones de esta técnica, dependiendo de la aplicación de unos componentes u otros y los objetivos pretendidos. Se destaca así la distinción entre gamificación superficial y profunda (Marczewski, 2014; Werbach and Hunter, 2012). El primer tipo se caracteriza por el empleo de elementos como la puntuación, la obtención de insignias y rankings. Asimismo, según explica Manzanares Triquet (2020: 284): «su aplicación se circunscribe a ciclos breves de trabajo, como puede ser el caso de una sesión particular. Incorporan elementos muy sencillos tales como las puntuaciones o el empleo de tableros de juego». Por otra parte, la gamificación profunda es más compleja y se extiende al diseño de todo un curso o programa. Se fundamenta en una narrativa en la que existe una implicación activa del alumno en el desarrollo de su aprendizaje, gracias a elementos como la retroalimentación y monitorización de su progreso.

En esta línea, Nicholson (2012) emplea el término gamificación significativa para hacer referencia a la práctica gamificada que tiene por finalidad otorgar a los aprendices la autonomía, la libertad de elección en su aprendizaje en la manera en la que desean vivir su experiencia y, sobre todo, su relevancia en el mundo real. Podemos resumir que, tanto la gamificación significativa como la gamificación profunda, van más allá de la aplicación de un sistema de puntuación, de recompensas y castigos. El aprendizaje de la lengua parece tener una dirección concreta, que los aprendices lo perciban como una experiencia enriquecedora y significativa.

Autores como Cordero y Núñez (2018) resaltan los beneficios de la aplicación de la gamificación en el aula de idiomas, ya que promueve un aprendizaje activo por parte de los alumnos, en tanto que se incrementa su motivación y compromiso en el aula. Foncubierta y González (2014) argumentan seis principales beneficios de la aplicación de esta técnica: 1. el fomento del aprendizaje cooperativo; 2. la curiosidad; 3. la autoimagen, mediante el empleo de avatares; 4. componentes como las misiones, los retos o desafíos son herramientas facilitadoras de la competitividad, gracias a la retroalimentación y los rankings que las complementan; 5. la autonomía en el aprendizaje del alumno mediante el desarrollo de su capacidad para desenvolverse en la resolución de obstáculos y consecución de metas; 6. una mejor respuesta del alumnado respecto a los errores que pueda cometer durante su aprendizaje (Pomata García y Díaz Ayuga, 2017).

Es de nuestro interés centrarnos en la función de uno de los aspectos beneficiosos de esta técnica: la motivación del alumnado en el aprendizaje de la lengua, más en particular, en el fomento de sus tipos, dependiendo de la gamificación empleada, el diseño o los objetivos que se pretenden abordar. Para ello, tomamos como referencia la categorización que Deci y Ryan (1985) realizan en la denominada teoría de la determinación (TAD). Esta radica en que la motivación del individuo por aprender está sujeta a un contexto que puede nutrirla o disminuirla mediante agentes controladores (Rigby et al., 1992). Según proponen Ryan y Deci (2000b), el grado de motivación que instiga al individuo a esforzarse, comprometerse y mantenerse inspirado por conseguir su objetivo no es suficiente, sino que es necesario distinguir la orientación o el tipo de motivación.

Ryan y Deci (2001) proponen tres principales tipos de motivación: la motivación intrínseca, extrínseca y la ausencia de esta. En primer lugar, la razón por la que el individuo emprende una actividad puede sustentarse en el mero disfrute y la satisfacción espontánea que le produce. Esta concepción responde al primer tipo de motivación señalado: la motivación intrínseca. En el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, el aprendiz está motivado de manera intrínseca cuando se compromete de manera voluntaria y concibe la actividad como un desafío que resulta en el desarrollo de su competencia en la lengua. Asimismo, la figura del profesor o un familiar pueden incentivarla o reducirla notablemente (Ryan y Deci, 2000b; Noels et al., 2016).

La relación de estos agentes externos, entre otros, y la motivación intrínseca del aprendiz se articula a partir de tres necesidades psicológicas sobre las que se sostiene este tipo de motivación: la autonomía, competencia y vinculación (Roth, 2019). En lo que respecta a la competencia, Vansteenkiste et al. (2010) argumentan que el individuo inicia una actividad porque la dificultad que esta conlleva no supera su capacidad para realizarla. En consecuencia, el aprendiz necesita como incentivo externo una retroalimentación positiva o que las expectativas e instrucciones estén bien definidas y sean explícitas. En segundo término, la motivación intrínseca se fomenta en contextos donde existe un sentimiento de seguridad y vinculación con otros, de conexión y pertenencia (Ryan y Deci, 2000). Por último, Gagné y Deci (2005) destacan la importancia de la autonomía como necesidad psicológica que está asociada con una mayor expresión de la motivación intrínseca. El individuo se siente autónomo en tanto que sus decisiones son tenidas en cuenta, es provisto de opciones relevantes para el desarrollo de su competencia o ve fomentada su propia iniciativa. La TAD contempla un

segundo tipo de motivación, la motivación extrínseca, que apela a la orientación instrumental y al sentido de regulación y control externo para la realización de una actividad. A diferencia de la motivación intrínseca, el comportamiento del aprendiz motivado extrínsecamente está controlado por mecanismos externos de recompensa y castigo (Roth, 2019; Davis y Bowles, 2018).

Tal y como señala Vallerand (1997, citado en Noels et al., 2000), se distinguen principalmente cuatro niveles de motivación extrínseca. El primero comprende el comportamiento que se caracteriza por ser el menos autónomo y estar regulado de manera externa, puesto que la causalidad de las acciones del individuo está originada por agentes ajenos a este. El segundo nivel se basa en un proceso de introyección de la regulación, a partir del cual se produce un cierto grado de internalización de las razones externas por las que se emprende la actividad, regulada mediante los mecanismos de la autoestima. Como tercer nivel, se destacan los casos en los que el aprendiz puede ser capaz de identificarse con el valor de la actividad hasta tal punto que acepta la regulación externa como la suya propia. Por último, la forma que más se aproxima a la autorregulación y la autodeterminación es la integración de la regulación. Se trata pues del mayor grado de asimilación de los motivos por los que se emprende una acción.

A modo de conclusión, el comportamiento, la motivación e interés por emprender nuevas actividades, tales como el aprendizaje de una L2/LE, están sujetos a factores contextuales que pueden actuar incentivando o mermando la orientación intrínseca o extrínseca del individuo. Uno de estos agentes externos de nuestro interés es la aplicación de la gamificación en el aula, así como su función en el fomento de la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado.

2. Análisis de la motivación en la gamificación y propuesta gamificada¹

La gamificación ofrece al alumnado de español la posibilidad de explorar una realidad de aprendizaje a partir de la que no solo se pretende que disfrute de su dimensión lúdica, sino que desarrolle su competencia de la lengua. En este sentido, este aprendizaje disfrazado de juego parece tener una dirección que apelaría a los tipos de motivación intrínseca que autores como Vallerand et al. (1997, citado en Noels et al., 2000), destacan. Por un lado, los motivos intrínsecos relacionados con la adquisición de nuevos conocimientos y con la obtención de placer se convierten en finalidad por esta doble naturaleza que caracteriza a la gamificación. Por otro lado, la motivación intrínseca puede incentivarse cuando existe un objetivo específico que se pretende alcanzar. La gamificación permite la fijación de objetivos y metas de aprendizaje, no solo los que están marcados como la regulación externa, sino aquellos que el propio alumnado establece durante su progreso, actuación y toma de decisiones.

Teniendo como punto de partida la planificación de una práctica gamificada, podemos considerar que se presta atención a las necesidades psicológicas básicas del aprendiz identificadas en la TAD. En la gamificación, el alumnado emprende su experiencia partiendo de la propuesta de un objetivo alcanzable para completar la práctica de

¹ Véase anexo.

manera satisfactoria. Por lo general, esta finalidad se centra en la competencia, en la adquisición de nuevos conocimientos y en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y no lingüísticas. Para el alumnado, la compleción de la actividad mediante las mecánicas y los componentes de la gamificación será el resultado de un reto, del que será consciente de su progreso en todo momento. Con las expectativas bien definidas y con la posibilidad de obtener retroalimentación, el aprendiz es capaz de modificar su comportamiento en función de los objetivos marcados.

En el caso práctico propuesto, presentamos al alumnado, como objetivo principal, la supervivencia en un contexto hostil, en el que la adquisición y el mantenimiento de recursos mediante la negociación, el acuerdo y la toma de decisiones se convierte en el requisito principal para finalizar la práctica gamificada con éxito. El único medio para cumplir satisfactoriamente el objetivo establecido radica en el aprendizaje del empleo correcto de formas para expresar opinión y argumentarla, negociar mediante estructuras condicionales y comunicar sentimientos y valoraciones mediante el subjuntivo. Asimismo, el léxico relacionado con cada etapa (recursos naturales, problemas de convivencia y sentimientos) adquiere relevancia para lograr la comprensión y producción de cada una de las funciones pragmáticas destacadas. El aprendizaje y empleo de estos contenidos tienen como fin el desarrollo de la competencia lingüística y pragmática del alumnado en un contexto lúdico que apela a unos objetivos alcanzables y bien definidos en cada una de las etapas que caracteriza la práctica gamificada.

Según argumentan Ryan y Deci (2000b), el aprendiz debe reconocer el valor de la actividad o su relevancia en mayor o menor medida para que la regulación externa que conforma los objetivos de la práctica gamificada sean interiorizados como propios. En este sentido, Nicholson (2015) argumenta que, para que la gamificación sea significativa, el alumnado debe experimentar que la finalidad de la actividad en la que están inmersos tenga relevancia para ellos, que conecte con sus intereses reales y que se centre en el desarrollo de su competencia y no en la acumulación de puntos o recompensas únicamente. Asimismo, para el fomento de una motivación intrínseca, el aprendiz ha de disfrutar de uno de los elementos clave que este autor enfatiza en la gamificación significativa: la libertad de elección.

En el ejemplo planteado, partimos del desarrollo de la competencia lingüística mediante el empleo de la lengua en contextos que conectan con su vertiente pragmática y comunicativa y, sobre todo, con la realidad del alumnado. Se trata, pues, de presentar retos en los que el alumnado puede establecer un paralelismo entre la realidad lúdica y el mundo real. De este modo, los recursos lingüísticos se convierten en estrategias comunicativas significativas en contextos reales, lo que incentiva la interiorización de los objetivos de aprendizaje. En alumnado en un contexto de inmersión, consideramos que cada una de las etapas que define la práctica propone una situación modelo que puede suscitar el interés del aprendiz por progresar en su competencia. Este hecho le permite conectar con los demás, mediante la expresión de sus puntos de vista, sentimientos o valoraciones.

Por otro lado, el componente de libertad, característico de la gamificación significativa e incentivador de la autorregulación, es reseñable en cada una de la toma de decisiones, individual y grupal, en las que el alumnado está inmerso. No solo se trata del empleo de formas lingüísticas correctas y recibir una puntuación por ello, sino de experimentar con

la lengua, de llegar a acuerdos y negociar, de buscar aliados o enemigos y decidir cuál es el camino más acertado para sobrevivir o no en grupo. El dominio del componente lingüístico y el progreso en la competencia influye en el desenlace de las misiones y los retos, así como la toma de decisiones y el pensamiento estratégico intervienen en la manera de regular el avance y aprendizaje.

Como segunda necesidad psicológica que recoge la TAD y que interviene en el fomento de la motivación intrínseca, destacamos la vinculación. Podemos resaltar que las dinámicas de la gamificación permiten explorar esta necesidad, en tanto que contempla las relaciones de cooperación y competición en el aula. En la TAD, Ryan y Deci (2000a) destacan cómo el sentido de pertenencia a un grupo y de seguridad experimentada en el aula puede repercutir en la motivación intrínseca del alumnado. Siguiendo esta línea, la práctica gamificada permite la vivencia de una realidad de la que todos participan para lograr un fin compartido, ya sea de forma cooperativa o competitiva. Por tanto, esta cohesión de grupo puede generarse a partir del funcionamiento de mecánicas con base en el aprendizaje cooperativo y/o competitivo para superar diferentes retos y alcanzar la meta con los mejores resultados posibles.

En el ejemplo propuesto exploramos este sentido de pertenencia a un grupo, gracias a la dinámica y las mecánicas seguidas que se caracterizan por el trabajo cooperativo, así como el competitivo. Los alumnos, agrupados en diferentes especies, convergen en un mismo mundo en el que han de sobrevivir. Por un lado, el progreso de la práctica comprende retos en los que el alumnado actúa de forma individual y compite para lograr una determinada función de líder o de conciliador. Por otro lado, cada grupo, representativo de una especie, está inmerso en otras misiones que incluyen retos de índole cooperativa entre los miembros que los componen y, a su vez, competitiva con relación a los grupos restantes.

El hilo conductor que contextualiza la experiencia de aprendizaje hace referencia a otro elemento de las dinámicas de relevancia: la narrativa. Tal y como explica Manzanares Triquet (2020: 277), esta dinámica: «catapulta a los participantes de la experiencia a una atmósfera novedosa que viene a introducir la acción que se desarrollará a posteriori. Es el punto de partida de la historia central, el corazón de la trama». Este elemento crea expectación en el alumnado e incentiva, pues, la curiosidad por implicarse en una realidad diferente que propone una doble dimensión: el aprendizaje y el aspecto lúdico. Según Batlle y González Argüello (2017: 2), la narrativa es un componente propio de las prácticas gamificadas profundas, cuyo uso «implica la posibilidad de ahondar en la motivación intrínseca de los jugadores». A nuestro juicio, para que la narrativa constituya un elemento incentivador de la motivación intrínseca ha de centrarse en la tercera necesidad psicológica propuesta en la TAD, la autonomía. En este sentido, el aprendiz es partícipe de la dirección de la narrativa en función de la posibilidad de elección entre diferentes opciones, que implican la toma de decisiones que influyen en su aprendizaje y progreso. Una vez que el alumnado interioriza los objetivos establecidos, la oportunidad de controlar la narrativa para satisfacer su competencia resta fuerza a la regulación externa, pues su comportamiento no está guiado por la recompensa y el castigo. Nicholson (2015) señala que para que la narrativa sea un componente incentivador de la motivación intrínseca, esta ha de ser significativa, es decir, que pueda entenderse como una simulación del mundo real, de

manera que el aprendiz perciba la relevancia de lo experimentado en el aula y la extrapole a la realidad.

La narrativa presente en nuestra propuesta gamificada está claramente definida desde el comienzo de la práctica, de manera que el alumnado comprenda la finalidad, la dinámica y las mecánicas que permiten su desarrollo. Se trata de una realidad alternativa que se construye a partir de situaciones de aprendizaje significativo en las que la lengua no se concibe como un conjunto de reglas abstractas, cuyo dominio sea la recompensa. Pretendemos crear una plataforma lúdica en la que la toma de decisiones grupales e individuales, los acuerdos, las negociaciones y confrontaciones para la resolución de problemas de convivencia y la obtención de recursos forjen el destino y la supervivencia. La autonomía en el avance de la narrativa interactúa con cada misión, de manera que el alumnado es partícipe de la dirección que toma para buscar aliados, así como de la decisión de sobrevivir o no en grupo. Por otro lado, la autorregulación del aprendizaje se refuerza con el acceso a la cápsula del tiempo y con los resultados obtenidos en cada una de las misiones.

Por otra parte, el empleo de mecánicas y componentes para superar desafíos, retos y diferentes niveles con la única finalidad de obtener logros y recompensas, tales como regalos, emblemas, reconocimiento social en los rankings o una puntuación elevada, hacen de la gamificación un sistema que fomenta una motivación extrínseca en el aula. Tal y como recogen Ryan y Deci (2000b), el comportamiento originado por una obligación externa o la obtención de una recompensa reducen la motivación intrínseca y constituyen el primer tipo de motivación extrínseca, a saber, aquella regulada por agentes externos y fundamentada en la recompensa y el castigo. Por este motivo, enfatizamos la necesidad de realizar la distinción entre la gamificación superficial y profunda (Alcaraz Andreu y González Argüello (2019). Mientras que la primera solo apela a la motivación extrínseca externa por su sistema basado en la recompensa, la gamificación profunda está dirigida a la satisfacción de las necesidades psicológicas y se convierte en una experiencia significativa (Nicholson, 2012).

Para el diseño de nuestra propuesta, hemos prestado atención a esta mecánica y este elemento de juego en cada una de las misiones. La adquisición de las recompensas por el acometido de la misión no se asienta únicamente en la acumulación de puntuaciones o, en este caso, de recursos de supervivencia. El alumnado puede ser premiado con recompensas que le ceden un mayor control de la narrativa y autonomía, así como la posibilidad de emplear estrategias para tomar decisiones que aporten beneficios al trabajo cooperativo. Subrayamos, como ejemplos, la elección de los asentamientos con los que llegar a un acuerdo, o la capacidad de conciliar, enemistarse, liderar o aliarse. Asimismo, la implicación del alumnado en la mecánica y los elementos de la práctica también se ejemplifica con el reto final y la intervención del aprendiz en su diseño. Este tipo de recompensas está vinculado al desarrollo de su competencia y la exploración de nuevas situaciones mediante la aplicación de los conocimientos aprendidos para lograr fines que aluden a una realidad paralela a sus vivencias como aprendiz de la lengua en un país extranjero.

Destacamos otro elemento comprendido en las mecánicas por su función en la determinación e implicación del aprendiz por seguir aprendiendo y, por ende, por su influencia en su motivación. Se trata de la retroalimentación inmediata, a la que alumnado puede acceder durante el desarrollo de la práctica gamificada. Gracias a los

componentes como la barra de progreso o las puntuaciones visualizadas en los rankings, el aprendiz es consciente de su progreso en todo momento. Consideramos que, dependiendo de la manera en la que la retroalimentación esté integrada en la práctica, esta será un elemento que satisfaga las necesidades psicológicas relacionadas con la motivación intrínseca. Según Roth (2019), para que el deseo por aprender y desarrollar la competencia y la implicación del alumnado se fomenten, se necesita un incentivo externo que actúe como refuerzo positivo al rendimiento.

En la gamificación, el valor positivo de la retroalimentación en el aprendizaje disminuye cuando se recibe como información sobre el progreso, solo un ranking o una puntuación (Foncubierta y González, 2014; Nicholson, 2012). Esta mecánica forma parte de una experiencia de aprendizaje significativa cuando el individuo comprende las razones de su puntuación o su posición; entonces, se le orienta para que tome las riendas de sus errores y autorregule su comportamiento en y fuera del aula, y continúe su aprendizaje.

En la realidad construida en la práctica gamificada propuesta, los resultados se consideran en un espacio para la observación del progreso y retroalimentación mediante las mecánicas de la cápsula del tiempo y el “portal de sabiduría”. Tras cada reto y recompensa, el alumnado, de forma individual y grupal, debe crear una cápsula del tiempo con los documentos escritos y las grabaciones que deben preparar como parte de las distintas misiones. Estas pruebas se convierten en muestras auténticas de su actuación lingüística, y se tienen en cuenta para ofrecer al alumnado una retroalimentación activa que fomente la autorregulación en el aprendizaje. Este seguimiento del progreso por parte del docente y del alumnado es posible gracias al componente denominado “portal de sabiduría”. En plataformas de enseñanza y aprendizaje como Moodle, el alumnado puede visualizar todas las misiones y los retos, y acceder a cada actividad y muestra de lengua para completar los objetivos. Asimismo, el alumnado tiene acceso a la retroalimentación de cada una de las tareas que conforman la cápsula del tiempo o al recurso de subida de tareas, que cada misión entraña. La herramienta del chat, igualmente, se propone como otra forma de contactar con este portal al término de una lección.

Podemos argüir que el empleo de este tipo de retroalimentación está dirigido a las necesidades psicológicas que fomentan la motivación intrínseca, pues el aprendiz adoptaría una actitud positiva hacia los desafíos que conlleva el aprendizaje de la lengua. Como se ha mencionado en líneas precedentes, el alumnado tiene la elección de actuar sobre sus errores y de autorregular su comportamiento.

Asimismo, cobran relevancia las atribuciones causales que el alumnado realiza a partir de la observación de su progreso, sus resultados y de la retroalimentación recibida, puesto que pueden afectar a su motivación intrínseca. Según las mecánicas y los componentes aplicados en la práctica, el alumnado puede atribuir sus éxitos a causas internas o externas, estables o inestables, lo que repercute en su actitud, compromiso y voluntad para continuar aprendiendo la lengua. El grado de dificultad inadecuado de los desafíos, retos y de las misiones, así como la introducción de mecánicas, verbigracia, la suerte, actúan como agentes externos cuyo control no depende del alumnado. Por ende, este tipo de reguladores puede derivar en frustración o desmotivación. En cambio, cuando se accede a una retroalimentación significativa, que contempla que los

resultados, indistintamente de su naturaleza, tengan su origen en causas internas, controlables y modificables, tales como el esfuerzo, se incentiva la autorregulación del comportamiento y la autonomía, convenientes para el desarrollo de la competencia.

Nos parece de especial relevancia la introducción de una dimensión reflexiva en la práctica gamificada (Nicholson, 2015). Un sistema gamificado con base en el fomento de la motivación intrínseca debe integrar un elemento reflexivo sobre el valor de las experiencias de aprendizaje, los resultados y los objetivos alcanzados. La finalidad de esta dimensión estriba en establecer una relación entre lo aprendido en la práctica gamificada y la vida, los intereses, los objetivos y las metas del aprendiz. De este modo, su experiencia se torna significativa, y no se entiende como un sistema de obtención de recompensas, lo que fomenta la motivación extrínseca.

Mediante el espacio dedicado a la retroalimentación en nuestra propuesta, el docente redirige la atención del alumnado a su experiencia de aprendizaje mediante la relación entre la práctica gamificada y su relevancia en su realidad como individuo que convive con hablantes de la lengua meta, con diferentes puntos de vista, intereses, y con los que tiene la oportunidad de conectar con sus opiniones, sentimientos y valoraciones sobre el mundo que comparten.

Por último, destacamos la idea que Pisonero Blanco (2016) aporta respecto de la dimensión afectiva del alumnado y, sobre todo, su motivación. Este autor analiza el empleo de avatares en el aula e identifica las ventajas principales de este recurso. Entre ellas, subraya el fomento de la autonomía, la percepción de la competencia, de las relaciones sociales y de la autoestima, así como enfatiza la reducción de la ansiedad y el miedo al fracaso.

Consideramos que este componente de la gamificación crea oportunidades para satisfacer las necesidades psicológicas básicas integradas en la TAD y fomentar la motivación intrínseca. El aprendiz adquiere autonomía, ofreciéndole la oportunidad de participar en el diseño de la práctica, de manera que sus decisiones son tenidas en cuenta. Sus metas y objetivos de aprendizaje se personalizarán según sus elecciones, lo que le permitirá establecer vínculos sociales en el aula.

En nuestro ejemplo gamificado, cuatro principales grupos o especies están claramente diseñadas desde el comienzo de la práctica. Cada especie propone la adopción de un avatar con unas características determinadas que influirán en la relación y convivencia entre sus miembros y entre los asentamientos restantes. Sin embargo, no se trata de avatares estáticos, sino que el alumnado parte de unos rasgos de identidad que, poco a poco, moldea, dependiendo de sus elecciones lingüísticas y conductuales.

El empleo de estos avatares puede ejercer una influencia positiva en el alumnado al reducir el miedo a correr riesgos y a cometer errores en el aprendizaje (Foncubierta y González, 2014; Pisonero Blanco, 2016). La proyección de un nuevo «yo» otorga mayor seguridad para actuar, debido al grado de desvinculación del «yo» respecto de la nueva identidad. Esto permite explorar lo que investigadores como Dörnyei (2010) denominan el «yo ideal», es decir, la representación del conjunto de atributos idealizados que se desean tener. El aprendiz es capaz de manifestar sus deseos y aspiraciones en cuanto al aprendizaje de la L2/LE. Esta imagen idealizada de sí mismo se concibe como el mayor componente motivador para el aprendiz; es el anhelo por reducir la distancia entre su

yo idealizado y su identidad real lo que incentiva sus deseos intrínsecos por aprender la lengua.

3. Conclusiones

Nuestro análisis se fundamenta en los estudios existentes relativos a la gamificación como técnica metodológica que posibilita el fomento de la motivación en el alumnado. Hemos partido de los principios de la TAD e indagado en las formas de comportamiento motivado que pueden incentivarse mediante las dinámicas, mecánicas y los componentes de las prácticas gamificadas.

Concluimos que el diseño de la práctica gamificada constituye un elemento relevante para fomentar un comportamiento motivado intrínseca o extrínsecamente. Los sistemas gamificados centrados exclusivamente en la obtención de recompensas derivan en un comportamiento regulado de manera externa y una motivación extrínseca. Proponemos, pues, un ejemplo de gamificación que considera la libertad de elección a cargo del alumnado, por el incremento de su autonomía y el desarrollo de su competencia, todo ello enmarcándose en un contexto en el que se explora el sentido de vinculación y pertenencia de grupo. Estos aspectos, que intervienen en el fomento de la motivación intrínseca, son plausibles gracias a los objetivos bien establecidos, la narrativa, la retroalimentación y reflexión sobre el progreso, los avatares y la explotación de las relaciones sociales en el aula.

Por un lado, exploramos una narrativa que otorga al alumnado la libertad para tomar decisiones que repercuten en su progreso, lo que entraña una mayor autonomía. Sus protagonistas, a saber, los avatares, favorecen el incremento de la implicación del alumnado en su desarrollo y evolución en cada etapa de la práctica. Asimismo, estos facilitan la construcción de una identidad ideal con la que el alumnado puede proyectar determinadas metas de aprendizaje que reflejen una motivación intrínseca. En última instancia, los avatares creados en la narrativa propuesta permiten explotar el sentido de pertenencia al grupo y las relaciones sociales mediante dinámicas que comprenden el trabajo cooperativo y la competición colaborativa.

Por otro lado, a partir de los retos y la retroalimentación ofrecida en “el portal de sabiduría”, el alumnado observa su aprendizaje, es capaz de establecer atribuciones causales de sus logros y fracasos, y adquiere la herramienta para autorregular su comportamiento. Para que el aprendiz obtenga un mayor control de su aprendizaje, ha de ser consciente de la información recibida sobre su rendimiento y progreso. Esta consciencia es posible gracias a esta retroalimentación significativa, ya que aborda las mejoras de aprendizaje y la fijación de nuevas metas.

Por lo tanto, la práctica gamificada que planteamos conduce a las siguientes conclusiones: 1) la gamificación deja de ser estrictamente una técnica que incentiva la motivación extrínseca, en la que las metas y el comportamiento del aprendiz están regulados por factores externos; y 2) pese a tener una base articulada a partir de la obtención de recompensas, esta puede explorarse desde un enfoque dirigido a satisfacer las necesidades psicológicas de la motivación intrínseca propuestas en la TAD: el incremento de la autonomía del alumnado, la fijación de metas propias para el desarrollo de su competencia y la vinculación con el grupo.

Bibliografía

- ALCARAZ ANDREU, Cristina y GONZÁLEZ ARGÜELLO, Vicenta. 2019. «Gamificación y ELE: ¿Moda pasajera o ha venido para quedarse?». *E-SEDLL*, (2), 57-73.
- BARROS LORENZO, Mónica. 2016. «La gamificación en el aula de lengua extranjera». En J. Lloret Cantero (coord.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercana*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 14-25.
- BATLLE RODRÍGUEZ, Jaume y GONZÁLEZ ARGÜELLO, Vicenta. 2017. «Análisis de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras: la importancia de la narrativa en la gamificación». *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Recuperado el 17/03/22, de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6640>
- BECKER, Katrin. 2017. *Choosing and using digital games in the classroom: a practical guide*. Cham: Springer.
- CORDERO BADILLA, Damaris y NÚÑEZ ARGUEDAS, Martín. 2018. «El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE». *Revista de Lenguas Modernas*, 28, 269-291. Doi: <https://doi.org/10.15517/RLM.V0I28.34777>
- DAVIS, William y BOWLES, Freddie. 2018. «Empowerment and Intrinsic Motivation: A Self-Determination Theory Approach to Language Teaching», *CSCTFL Report*.
- DECI, Edward L., y RYAN, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DECI, Edward L., y RYAN, Richard M. 2000a. «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being», *The American psychologist*, 55, 68-78. Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- DECI, Edward L., y RYAN, Richard M. 2000b. «Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definition and New Directions». *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- DECI, Edward L., y RYAN, Richard M. 2004. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester. NY: University of Rochester Press.
- DETERDING, Sebastian, KHALED, Rilla, NACKE, Lennard y DIXON, Dan. 2011. Gamification: Toward a Definition. En CHI 2011 Gamification workshop proceedings (vol. 12). Vancouver: Canada.
- DÖRNYEI, Zoltan. 2010. «Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self». En S. Hunston y D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*. London: Routledge, 74-83.
- DÖRNYEI, Zoltan. y USHIODA, Ema. 2011. *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- FONCUBIERTA MURIEL, José Manuel y RODRÍGUEZ SANTOS, Chema. 2014. «Didáctica de la gamificación en la clase de español». Curso presentado en la primera edición del Programa de Desarrollo Profesional de la Editorial Edinumen. Recuperado el 26/03/22,

de: Recuperado de: https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf

MARCZEWSKI, Andrzej. 2013. Gamification: A Simple Introduction and a Bit More. E-Book.

MARYLÈNE, Gagné y DECI, Edward. 2005. «Self-Determination Theory and Work Motivation». *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. Doi: <https://doi.org/10.1002/job.322>

NICHOLSON, Scott. 2012. «A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification». *Proceedings of Games+Learning+Society 8.0*, Madison: WI.

NICHOLSON, Scott. 2015. «RECIPE for Meaningful Gamification». En L. Wood y T. Reiners (eds.), *Gamification in Education and Business*. Cham: Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1

NOELS, Kimberly A., CLÉMENT, Richard y PELLETIER, Luc. 1999. «Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation». *Modern Language Journal*, 83, 23-34. Doi: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>

NOELS, Kimberly A., CLÉMENT, Richard y PELLETIER, Luc. 2001. «Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English», *Canadian Modern Language Review*, 57, 424-442. Doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.424>

NOELS, Kimberly A., PELLETIER, Luc, CLÉMENT, Richard y VALLERAND, Robert J. 2000. «Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory», *Language Learning*, 50, 57-85. Doi: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>

NOELS, Kimberly A., CHAFFEE, Kathryne E., LOU, Nige Mantou y DINCER, Ali. 2016. «Self-Determination, Engagement, and Identity in Learning German. Some Directions in the Psychology of Language Learning Motivation». *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45(2), 12-29.

PISONERO BLANCO, María. 2018. «Gamificación en el aula de ELE: el avatar». *Monográficos SinoELE. IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Bangkok 2016, 17, Bangkok, 326-324.

POMATA GARCÍA, Joan Antoni y DÍAZ AYUGA, Juan Manuel. 2017. «La integración de las TIC y la gamificación en la enseñanza de español como LE/L2: propuesta de adaptación para las universidades japonesas». *Cuadernos CANELA*, 28, 79-101.

ROTH, Guy. 2019. «Beyond the Quantity of Motivation: Quality of Motivation in Self-Determination Theory». En K. Sassenberg y M. Vliek (eds), *Social Psychology in Action*. Cham: Springer, 39-49. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-13788-5_3

RIGBY, Scott, DECI, Edward L., PATRICK, Brian C. y RYAN, Richard M. 1992. «Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning». *Motiv Emot*, 16, 165-185. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF00991650>

TEIXES, Ferran. 2014. *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*, Barcelona: Editorial UOC.

TRIQUET, Juan. 2020. «Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa». *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 263-298.

VANSTEENKISTE, Maarten, SMEETS, Stijn, SOENENS, Bart, LENS, Willy, MATOS, Lennia y DECI, Edward L. 2010. «Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes». *Motiv Emot*, 34, 333-353. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9188-3>

WERBACH, Kevin y HUNTER, Dan. 2012. *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Anexo

EJEMPLO DE PRÁCTICA GAMIFICADA

GRUPO: estudiantes de español jóvenes y adultos.

NIVEL: Avanzado (B2+)

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS:

- formas de expresar acuerdo y desacuerdo.
- estructuras condicionales y variantes de la conjunción «sí».
- subjuntivo presente y pasado.

CONTENIDOS FUNCIONALES:

- llegar a un acuerdo.
- negociar.
- expresar emociones y valoraciones sobre situaciones presentes y pasadas.

CONTENIDO LÉXICO:

- léxico relacionado con los recursos naturales, la convivencia y emociones.

PROGRAMACIÓN: cuatro sesiones de 1h 30 min (aprox.).

OBJETIVO: sobrevivir en Luminium.

NARRATIVA

En un último intento por sobrevivir tras el agotamiento de recursos naturales de su mundo, cuatro especies no humanas se ven obligadas a abandonarlo. El planeta donde convergen, Luminium, está deshabitado. La supervivencia será vital, especialmente, cuando la convivencia entre ellas resulta difícil, pues cada una posee unos intereses y necesidades diferentes.

AVATARES

Los Zeta. Necesitan recursos como el agua y hierbas especiales para sobrevivir. Poco sociables y dominantes. Distantes y no toleran un tratamiento cercano.

Los Gamma. No podrían sobrevivir sin agua y carne. Introversos, afables y toleran un tratamiento neutral.

Los Ómicron. Es indispensable la luz y el agua para sobrevivir. Inestables y no inspiran confianza. Distantes y no admiten un tratamiento cercano.

Los Sigma. El agua y la carne son dos recursos indispensables. Amigables y cercanos, pero ansían el poder.

ELEMENTOS

- Cápsula del tiempo en Luminium: muestras de lengua para el alumnado.
- Cápsula del tiempo: creación de muestras de lengua tras las misiones.
- Portal de sabiduría: espacio virtual para la retroalimentación y reflexión sobre el progreso (plataforma Moodle).

MISIONES, RETOS Y RECOMPENSAS

Proyección de mapa elaborado con *genially* con cuatro lugares ricos en recursos que son custodiados por los cuatro grupos. Todos ellos disponen de una cápsula del tiempo como legado de los habitantes que abandonaron el planeta. En ella, encontrarán diferentes documentos que les ayudarán a progresar en sus misiones.

PARTE 1

MISIÓN 1: búsqueda de nuevos recursos.

- Reto 1: cada grupo encontrará en la cápsula del tiempo un documento con una lista de estructuras que se emplean para expresar opinión. A continuación, completarán una actividad en la que deberán clasificarlas dependiendo de su carácter formal o informal. Esto será la clave para poder llegar a un acuerdo, no solo entre los miembros del grupo, sino con los demás.

RECOMPENSA: el grupo que complete la actividad en el menor tiempo podrá decidir hacia dónde se dirigirá en busca de nuevos recursos en el próximo reto.

CÁPSULA DEL TIEMPO Y PORTAL DE SABIDURÍA: documento con la clasificación de formas para expresar opinión en contextos formales e informales.

- Reto 2: llegar a un acuerdo para conseguir recursos. Cada asentamiento es provisto de un número limitado de recursos, por lo que se tendrá que llegar a un acuerdo con los grupos restantes para saber si están dispuestos a cederles recursos de su asentamiento y cuántos. En 15 minutos, cada miembro redactará tres argumentos por los que los demás grupos deberían cederles recursos. Dependiendo del carácter del grupo, el empleo de la forma correcta para expresar opinión, informal o formal, determinará un mayor acercamiento o distanciamiento a los demás, así como su disposición a ceder recurso. A continuación, cada grupo dispone de 15 minutos para llegar a un acuerdo con el grupo asignado (a excepción del grupo ganador en el reto anterior).

RECOMPENSA: un aliado.

CÁPSULA DEL TIEMPO Y PORTAL DE SABIDURÍA: documentos con los argumentos.

MISIÓN 2: trueque de recursos.

- Reto 1: cada grupo posee una lista de diez recursos vitales que no le proporciona su asentamiento. Sus miembros deben llegar a un acuerdo para decidir de los que prescindirán para hacer un trueque con los demás grupos. Solo podrán deshacerse de cuatro recursos, expresando su opinión, argumentándola y llegando a un acuerdo en 15 minutos.

RECOMPENSA: 5 recursos cuando se produzca el trueque.

- Reto 2: en cada asentamiento, los grupos encuentran en la cápsula del tiempo un decálogo de las maneras más efectivas para poder negociar y que pueden ser útiles para la supervivencia y entendimiento entre civilizaciones. Este documento incluye el empleo de la primera y segunda condicional, así como las diferentes alternativas a la conjunción “si” son recurrentes (p.ej.: “a condición de que”, “a menos que”, etc.). Sin embargo, está incompleto, está deteriorado por el paso del tiempo. Los alumnos deberán extraer todas estas estructuras y

las reglas que las gobiernan en lo concerniente al empleo correcto de las formas verbales, así como diferenciar las formas más directas de las neutrales y formales en el menor tiempo posible.

RECOMPENSA: la insignia del buen negociador. Esto permitirá poder observar la lista de recursos de otros grupos y elegir los recursos del contrincante que desee adquirir en el próximo reto.

CÁPSULA DEL TIEMPO Y PORTAL DE SABIDURÍA: decálogo de la buena negociación.

- Reto 3: se elegirá un portavoz de cada grupo para que contacte con los demás grupos e intente negociar y conseguir el mayor número de recursos posibles. Dispondrán de 15 minutos para ello y deberán emplear las condicionales para la negociación.

RECOMPENSA: el grupo que haya conseguido el mayor número de recursos adquirirá un nuevo estatus como grupo dominante y todos los grupos deberán proporcionarles un recurso de su lista.

CÁPSULA DEL TIEMPO Y PORTAL DE SABIDURÍA: documento de audio de las negociaciones.

PARTE 2

NARRATIVA: la vida en Luminium prosigue, pero la convivencia entre los miembros de cada especie se hace cada vez más difícil. ¿Será su fin o lograrán la prolongación de su especie?

MISIÓN 3: consigue la convivencia en el grupo.

- Reto 1: cada grupo obtiene de la cápsula del tiempo un código qr con un audio que ha de descodificar para escuchar el mensaje. Este contiene una conversación en la que se expresan las emociones sobre aspectos de la convivencia en grupo y las valoraciones sobre la posible mejora de esta. Cada miembro ha de responder a un breve cuestionario sobre esta conversación.

RECOMPENSA: insignia de líder del grupo.

CÁPSULA DEL TIEMPO Y PORTAL DE SABIDURÍA: cuestionario.

- Reto 2: tras una segunda escucha, en diez minutos, todos los miembros de cada grupo deberán elaborar una lista de todas las formas empleadas en la conversación para expresar emociones y realizar valoraciones. La lista más completa recibirá recompensa.

RECOMPENSA: la insignia de conciliador, lo que le permitirá elegir si las emociones y valoraciones expresadas serán solo positivas o negativas en el grupo en el próximo reto.

CÁPSULA DEL TIEMPO Y PORTAL DE SABIDURÍA: lista de las formas empleadas para expresar emociones y valorar.

NARRATIVA: la única manera de poder mejorar la convivencia entre los miembros de cada grupo es expresando sus emociones y valorar la situación. Sin embargo, esto no es posible si no saben cómo hacerlo correctamente.

- Reto 3: identificar en grupo los usos del subjuntivo empleados, las reglas que determinan su empleo en pasado y presente y sus formas en el menor tiempo

posible. La transcripción de la conversación también se les proporciona.

RECOMPENSA: un paquete de tres recursos de los demás asentamientos.

CÁPSULA DEL TIEMPO Y PORTAL DE SABIDURÍA: documento con las reglas de empleo del subjuntivo en valoraciones y expresión de sentimientos.

- Reto 4: cada miembro redacta un mensaje con un destinatario del mismo grupo. En él, incluirá los problemas de convivencia, las emociones que le suscitan y las valoraciones que aporta sobre las situaciones. Cuando cada miembro es consciente de estos problemas, tiene lugar una asamblea en la que se pone todo en común en el grupo. La redacción de cada mensaje y el empleo adecuado de las formas será clave para la desintegración o la cohesión del grupo.

RECOMPENSA: la decisión de cohesión o separación del grupo.

CÁPSULA DEL TIEMPO Y PORTAL DE SABIDURÍA: mensaje de convivencia.

PARTE 3

NARRATIVA: se acerca el fin y cada especie debe afianzar su estabilidad como grupo, así como los conocimientos aprendidos hasta el momento. Con la posible desintegración de algunos asentamientos, cada alumno posee ahora una pequeña porción de recursos perteneciente a su antiguo grupo. Es hora de buscar aliados y sobrevivir para prolongar la especie.

MISIÓN 4: dominación del territorio y supervivencia.

- Reto 1: buscar o no aliados. Los alumnos pertenecientes a los grupos desintegrados deben buscar aliados con otros grupos y reestablecerse. Deben llegar a un acuerdo, negociar mediante las estrategias aprendidas si están dispuestos a ceder todos sus recursos para el beneficio del grupo o mantener sus posesiones y permanecer de forma independiente. El grupo dominante en recursos y miembros deberá intentar conseguir aliados para enriquecerse aún más. Si en 20 minutos no se ha producido una negociación exitosa y la pertenencia a algún grupo no tiene lugar, se partirá con desventaja en el reto final.

RECOMPENSA: el grupo más numeroso obtendrá el estatus de dominante y podrá decidir las reglas del del reto final.

CÁPSULA DEL TIEMPO Y PORTAL DE SABIDURÍA: grabación de audio de las alianzas.

- Reto final: en busca de la dominación del territorio. Se empleará *Bamboozle*, plataforma que permite de forma lúdica la compleción de un cuestionario que revisa el contenido aprendido. El grupo dominante decidirá el número de preguntas, la puntuación que se le asignará a las preguntas sin poder verlas y la naturaleza de estas, a saber, estructuras condicionales, de opinión o subjuntivas.

RECOMPENSA: el resultado supone la suma de recursos de supervivencia, tantos como puntos obtengan en el reto final.

El grupo con mayor número de recursos se considerará la especie que podrá prolongar su supervivencia en Luminium.

FIN