

TIC y gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera: situación y líneas de actuación para las universidades japonesas

Cuadernos CANELA, 28, pp. 79-101
Recibido: 30-IX-2016
Aceptado: 17-XI-2016
Publicado, versión impresa: 27-V-2017
ISSN 1344-9109
Publicado, versión electrónica: 27-V-2017
ISSN 2189-9568
© Los autores 2017
canela.org.es

Joan A. Pomata García

Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, Japón

Juan Manuel Díaz Ayuga

Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, Japón

Resumen

La presente investigación tiene el objetivo de plantear nuevas vías de actuación en la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua (LE/L2) a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que integre de manera eficiente las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), junto con los recursos y elementos propios de la *gamificación*. Con el fin de adecuar esas líneas de acción a un escenario real de aplicación, se ha analizado y establecido el contexto didáctico actual de seis centros de enseñanza superior donde se imparte español en Japón, atendiendo especialmente a las infraestructuras digitales disponibles, la formación y experiencia docente en el campo de las nuevas tecnologías, la motivación y el nivel de competencia digital de los estudiantes, y la promoción y ayuda por parte de los departamentos a la integración de los recursos digitales y la *gamificación* en el aula de español. Por último, se detallan futuras líneas de desarrollo.

Palabras clave

Universidad, Japón, ELE, TIC, *gamificación*

Introducción

La presencia imperante de la tecnología en todos los ámbitos de la vida diaria es un hecho indiscutible y, por descontado, el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante LE) y segundas lenguas (en adelante L2) no ha sido una excepción. En los últimos años, tanto docentes como investigadores han indagado en las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en dicha área, con el objetivo de integrarlas de manera cada vez más eficiente en las clases de LE/L2. Si a esto se le suma el creciente interés por considerar la motivación del estudiante como factor esencial y posibilitador del aprendizaje a través de, por ejemplo, sistemas *gamificados*, se hace necesaria la búsqueda de nuevas vías de aprendizaje que logren adaptarse a esta nueva realidad.

La presente investigación, atendiendo a las premisas anteriores, se ha llevado a cabo en el contexto universitario japonés de enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE), con el objetivo de sugerir nuevas vías de mejora de la experiencia de enseñanza–aprendizaje (tanto para profesores y alumnos como para los centros docentes) a través de la inclusión y uso de las denominadas Tecnologías de la Comunicación y la Información (en adelante TIC) y de las dinámicas, mecánicas y componentes propios de la llamada *gamificación*. A este respecto, cabe aclarar que, a pesar de la recomendación de Fondeu (2016) de utilizar únicamente el término *ludificación*, se ha optado por el empleo exclusivo de *gamificación* en este trabajo, debido a la difusión que tiene el mismo en la literatura pertinente.

Se detallan, a continuación, los principales objetivos de este artículo:

- a) Establecer el grado de conocimiento e integración de las TIC y la gamificación en la enseñanza de español como LE/L2 en las universidades niponas, con el fin de conocer, en última instancia, la viabilidad de las líneas de mejora que proponemos. Para ello, se ha contado con las respuestas a dos encuestas diferentes realizadas a nivel nacional a través de dos formularios de *Google Drive*: el primero, un cuestionario dirigido a los departamentos que cuentan con clases de español, del que se obtuvieron 6 respuestas, cuya finalidad ha sido la de conocer la disponibilidad de infraestructuras con TIC en sus universidades, así como la presencia de la tecnología y la gamificación en la programación de los cursos de ELE; y el segundo, una encuesta destinada a docentes de español, que contó con un total de 37 respuestas, con la que se ha pretendido establecer el nivel de conocimiento, consideración e integración de las TIC y la gamificación en sus clases, más allá de las políticas impulsadas por el departamento. Ambos cuestionarios pueden consultarse en los Apéndices 1 y 2 respectivamente.
- b) Conocer el grado de motivación e implicación de los estudiantes del archipiélago nipón en la enseñanza universitaria de ELE, para lo que se ha contado con los resultados sobre motivación recogidos en Prieto (2014), así como con nuestras impresiones como docentes en clases de español. De esta forma, ha sido posible evaluar la necesidad de incluir modificaciones en el sistema de enseñanza para incrementar la motivación del alumnado.
- c) Recoger el grado de competencia digital de los estudiantes japoneses, de tal manera que fuese posible establecer la forma más adecuada y sencilla de que los estudiantes utilicen las TIC durante el desarrollo del curso. A este respecto, se han consultado las encuestas realizadas por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto a los estudiantes del primer al cuarto año del curso 2015-2016, donde se detalla su mayor o menor familiaridad con las TIC, entre otras cuestiones.
- d) Configurar una metodología didáctica a partir de propuestas previas, que servirá como escenario ideal de las líneas de actuación descritas en el apartado quinto. En este punto, es necesario aclarar que ni las TIC ni la gamificación constituyen en sí una metodología didáctica, por lo que su buen funcionamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá, en gran medida, del enfoque pedagógico de base (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

- e) Proponer vías de mejora que subsanen los inconvenientes y perfeccionen los logros de estudios anteriores (por ejemplo, Prieto, 2014), adaptándose a la realidad de los centros universitarios japoneses.

1. Integración de la gamificación y las TIC

Desde hace relativamente poco tiempo (Jakubowski, 2014), son varios los estudios en los que se indaga acerca de los posibles efectos positivos de la gamificación, no solo en la enseñanza de segundas lenguas, sino en ámbitos en los que ya está ampliamente extendida, como son el *marketing* o los recursos humanos. Es debido a su reciente origen que no existe aún un consenso entre los autores que escriben al respecto sobre qué significa gamificación.

1.1. Definición(es) de gamificación

Teixes (2014) alude a tres definiciones diferentes tomadas de varias fuentes, que se exponen a continuación. Una primera definición, de acuerdo con autores como Werbach y Hunter (2012) o Deterding (2011), sería el uso de elementos, mecánicas y diseños propios de los juegos en contextos no lúdicos. En el ámbito de la enseñanza, que es el que aquí nos ocupa, supondría la aplicación de características que hacen atractivo, e incluso adictivo, el juego, en un espacio, el de la clase, ajeno al mismo.

Por otra parte, podría definirse la gamificación como «el proceso de manipulación de la diversión para servir [a] objetivos del mundo real» (Werbach & Hunter, 2012, p. 6). De esta forma, se lograría impulsar el aprendizaje de español –objetivo del mundo real– a través de la diversión inherente al juego.

Otros autores (Kapp, 2012; Zichermann & Cunningham, 2011), sin embargo, la definen como la utilización de mecánicas, estéticas y pensamientos basados en el juego para comprometer a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas. En esta definición, algo más completa que las anteriores, se dividen los elementos característicos del juego en: mecánicas (aspectos que permiten el funcionamiento del juego), estéticas (factor que atrae al jugador ya desde el principio) y pensamientos (predisposición anímica para cumplir con los retos de forma lúdica y relajada). Estos elementos del juego permitirían que, en un contexto no lúdico como es el educativo, se lograsen los siguientes objetivos: motivar acciones o conductas del estudiante a través de un impulso motivador, promover el aprendizaje de español, y resolver problemas como la falta de motivación y compromiso en clase.

Para este estudio se atenderá, no obstante, a la definición de gamificación propuesta por Teixes, puesto que logra integrar en una única definición los aspectos fundamentales de las anteriores: «La gamificación es la aplicación de recursos de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación» (Teixes, 2014, p. 23).

Llegados a este punto, es necesario diferenciar la gamificación, tal y como ha sido definida, de un recurso diverso, denominado *Game-Based Learning* o aprendizaje basado en juegos (Prensky, 2001), pero que no siempre aparece claramente especificado en la literatura pertinente. Mientras que la gamificación supone la utilización de elementos que conforman el sistema de un juego (y no de

juegos en sí) en contextos no lúdicos, el *Game-Based Learning* se entiende como el empleo de un juego o videojuego con un objetivo que trascienda la mera diversión (p. ej. aprender un idioma o a pilotar un avión). En este último caso, se habla de juegos serios o, en el ámbito de la enseñanza, juegos educativos o *edutainment* (Zichermann & Cunningham, 2011).

1.2. Elementos de un sistema gamificado

En todo sistema gamificado pueden encontrarse tres tipos de elementos, de acuerdo con el marco MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*), desarrollado por Hunicke et al. (2004): componentes y mecánicas, dinámicas y estética (Teixes, 2014; Zichermann & Cunningham, 2011).

1.2.1. Componentes y mecánicas

Son aquellos elementos integrantes del juego, «que hacen que el progreso en el juego o sistema sea visible» (Teixes, 2014, p. 61). A pesar de que las posibles mecánicas son numerosas, solo se mencionarán aquellas que consideramos fundamentales.

Estas son las siguientes: puntos, que el estudiante obtiene al realizar correctamente una actividad; barras de progreso, que se completan conforme se consiguen más puntos; niveles, a los que llega el alumno al alcanzar una determinada puntuación en su barra de progreso y que le sirve de medidor de su aprendizaje; medallas, trofeos o emblemas, que se consiguen al realizar determinados objetivos específicos; clasificaciones o *rankings*, que muestran al jugador/estudiante su progreso con respecto al resto del grupo; retos y misiones, es decir, actividades con un objetivo concreto, que pueden estar disponibles por un tiempo limitado, y por las que se consigue una recompensa; avatares, que son representaciones únicas de los jugadores, que pueden ir desde una simple imagen hasta la creación de un personaje digital; y bienes virtuales, intercambiables dentro del sistema gamificado por un premio determinado.

1.2.2. Dinámicas

Las dinámicas son «patrones, pautas y sistemas presentes en los juegos pero que no forman parte de los mismos, [mediante las que] se adaptan las mecánicas a los diferentes tipos de jugadores» (Teixes, 2014, p. 72). Gracias a las dinámicas, las mecánicas cobran un significado dentro del sistema, evitando que se convierta en una serie de actividades monótonas que no logren comprometer al jugador. Estas establecen el valor de los puntos, la velocidad a la que puede evolucionar o subir de nivel un jugador, cómo se consiguen las medallas y emblemas, etc. Todo ello basándose en deseos básicos del ser humano como la superación de retos, el reconocimiento o la consecución de logros, que impulsan la motivación y comprometen al usuario con la tarea que realiza.

Para el presente estudio se destacan las siguientes dinámicas: recompensas, que se obtienen por la realización de una determinada tarea, y que pueden variar según la puntuación obtenida; estatus, que se consigue a través de medallas o de una posición

elevada en el *ranking*, lo que supone una sensación de popularidad y reconocimiento; la competición, que compara los resultados en las tablas de clasificación con terceros, y que es, sin duda, un conocido factor de motivación; el altruismo, que mejora las relaciones entre los jugadores/estudiantes, que puede potenciarse con un sistema de puntos o recompensas intercambiables; la retroalimentación (positiva y negativa), que permite conocer, al finalizar una tarea, el grado de éxito en la misma; y, por supuesto, la diversión, asociada a la victoria, a la resolución de problemas, a la cooperación, etc.

1.2.3. Estética

Se trata de las emociones que el juego o el sistema hace sentir al usuario en su interacción con las mecánicas y dinámicas del mismo. Estas pueden variar de jugador a jugador, pero pueden clasificarse, de acuerdo con Hunicke et al. (2004), en: el juego como placer empírico, como fantasía o recreación, como narración, como reto, como marco social donde interactuar con los demás, como zona de descubrimiento, como medio de expresión o como pasatiempo.

1.3. Efectos de la gamificación en el jugador/estudiante

Al comienzo de este apartado se indicó que la gamificación conlleva una serie de efectos beneficiosos; pero, ¿qué se consigue realmente cuando se gamifica una actividad didáctica?

En primer lugar, puede lograrse una mayor implicación del alumno, puesto que el sistema gamificado consigue que el usuario continúe con la actividad durante más tiempo a través de lo que Zichermann y Cunningham (2011) denominan *engagement loop* o ciclo del compromiso, consistente en una sucesión constante de: reto-actividad-recompensa. En este ciclo, al jugador se le propone un reto que se ajusta a sus habilidades y que, por lo tanto, le motiva a realizar una determinada actividad sin que le resulte frustrante o demasiado sencillo. Una vez terminada la tarea, el sistema le ofrece al jugador una recompensa para incitarle a aceptar un nuevo reto. Esto explica que los juegos sean tan atractivos e, incluso, adictivos (Csikszentmihalyi, 2013).

Por otra parte, mediante las mecánicas y dinámicas arriba expuestas se fomenta la cooperación y la interacción entre estudiantes.

Asimismo, el alumno es más consciente de su propio proceso de aprendizaje y del progreso que atraviesa para conseguir sus objetivos, gracias a los sistemas de puntos y niveles, y, a su vez, entiende qué aspectos debe mejorar y cuáles domina, por un sistema de retroalimentación constante.

Por último, se logra una mayor tolerancia al error, que se consigue de dos maneras: mediante un distanciamiento entre el estudiante y el avatar o identidad virtual, inexistente en clase; y a través del propio pensamiento del juego, que invita al alumno a tomar riesgos sin atender a sus consecuencias en el mundo real (Gee, 2007).

1.4. La gamificación a través de las TIC

Todo el proceso gamificador antes descrito puede llevarse a cabo sin la mediación de las TIC. Sin embargo, existe una serie de ventajas en la utilización de recursos digitales en dicho proceso, que lleva a plantear una integración conjunta de ambos: la familiaridad cada vez mayor de los estudiantes (en este caso japoneses) con las nuevas tecnologías, especialmente dispositivos móviles (tabletas y teléfonos inteligentes); la fácil accesibilidad, siendo solo necesarios un dispositivo móvil y conexión a Internet; y, desde el punto de vista del docente, es más sencillo diseñar y controlar un sistema *gamificado* implementado a través de las TIC que de manera más analógica.

1.5. Contexto ideal para la implantación de la gamificación a través de las TIC

A pesar de las ventajas arriba expuestas acerca de la integración de un sistema gamificado a través de las TIC en el aula de ELE, es conveniente conocer si existe un contexto idóneo para ello en el ámbito universitario japonés. A continuación, se enumeran las características de lo que, a nuestro parecer, sería un entorno de integración ideal.

1.5.1. Características del contexto educativo

- a) Existencia de cursos destinados al desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Dichos cursos deben ser impartidos por docentes con formación específica en el uso de las TIC.
- b) Aplicación de las TIC en asignaturas de aprendizaje de ELE.
- c) Formación del cuerpo docente en TIC (conocimiento, manejo y creación en: Microsoft Office o iWork, redes sociales, programas de creación y edición de material audiovisual, EVAs, aplicaciones móviles destinadas a la enseñanza, etc.) y debe ser consciente de qué es la gamificación y de cómo integrarla en las clases para impulsar la motivación del alumnado.
- d) Existencia de intercambios *telecolaborativos* de diverso tipo (lingüístico, intercultural, etc.) a través de las TIC (plataformas educativas o redes sociales), que permitan la comunicación entre alumnos japoneses y nativos de español.
- e) Información a disposición del estudiante sobre recursos y herramientas digitales, fácilmente accesibles (p. ej. aplicaciones móviles o web) y relativas a cada asignatura específica, que le permitan practicar el español de forma voluntaria y por cuenta propia, fomentando, así, su autonomía.
- f) Un sistema de evaluación centrado en el progreso de aprendizaje y no en el resultado, en el que se recoja el desempeño y la actitud diaria del estudiante a lo largo del curso, y que entienda el error como un factor de desarrollo de la competencia.
- g) La creación de un puesto de experto en TIC, con ciertas nociones de gamificación, que aconseje y guíe en tareas relacionadas con estas materias, así como un grupo de investigación especializado.

- h) Inclusión de las TIC y la gamificación en los objetivos del departamento.
- i) Coordinación y colaboración del departamento de español (o de aquel encargado de ofrecer sus clases) con otros, como por ejemplo el de informática, en el supuesto de crear un EVA, aplicaciones específicas, etc.

1.5.2. Características de las infraestructuras y de los recursos

- a) Disponibilidad de wifi gratuito en toda la universidad, así como de un ordenador portátil por estudiante en todas las clases.
- b) Presencia de un ordenador por aula para uso del docente, con conexión a Internet, proyector o pizarra digital y posibilidad de disponer de otras herramientas digitales.
- c) Actualización constante de recursos tecnológicos, tanto físicos (ordenadores, tabletas, etc.) como digitales (programas específicos de aprendizaje de ELE/L2), que permitan ofrecer la máxima calidad y eficiencia en la enseñanza.
- d) Existencia de un EVA (Manaba, Blackboard, Moodle, Edmodo, etc.) que permita la intercomunicación entre alumnos y docentes, la subida de archivos (documentos de texto, audio, vídeo, etc.), la posibilidad de ofrecer una retroalimentación del trabajo realizado dentro y fuera del horario lectivo, y la presencia de medidores (barras de progreso, puntuación, niveles, etc.), que hagan consciente al estudiante de su propio avance en el aprendizaje de español.

2. Metodología

Las premisas metodológicas de la presente investigación toman como referencias principales, por un lado, el enfoque y propuesta de trabajo del Grupo de Investigación para la Didáctica del Español (en adelante GIDE) (2015) y las observaciones sobre el tipo de estudiante meta y el EVA de la profesora Prieto (2014, pp. 68-69); y, por otro, las encuestas realizadas para este proyecto a profesores, jefes de departamento y alumnos. La elección de los dos primeros estudios se debe a que los resultados de estos trabajos se consideran actuales, coherentes y fácilmente aplicables a la enseñanza universitaria de ELE en Japón.

Sin embargo, se requería una visión más detallada y a mayor escala que englobara los factores que caracterizan la situación de las TIC y la gamificación en dicho contexto para ofrecer unas líneas de acción como las detalladas en el apartado quinto. A continuación, se procede a especificar los principales puntos necesarios para integrar las TIC y la gamificación:

2.1. Enfoque didáctico

Como sostiene GIDE (2015, p. 15), es preciso un nuevo enfoque didáctico de los objetivos para así poder establecer el modelo de contenidos más adecuado para el contexto de la enseñanza de español en el país nipón. Tales objetivos dirigen la atención hacia cuatro preguntas específicas: para qué y qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo.

2.2. Contenidos didácticos

Los citados modelos de contenidos del grupo GIDE (2015, pp. 15-16) se basan fundamentalmente en el Marco Común Europeo de Referencia (2002) y el Marco de Aprendizaje de Idiomas Extranjeros (2013) (en japonés 外国語学習のめやす o *Gaikokugo Gakushu no Meyasu*, en su transcripción). Con el objetivo de evitar la tendencia a centrarse en la enseñanza de la gramática y el desequilibrio que se deriva de las múltiples diferencias lingüísticas entre los idiomas japonés y español, se han creado los contenidos lingüísticos en función de los objetivos comunicativos (GIDE, 2015, p. 20), enfoque que se adopta en la presente investigación. En última instancia, el modelo resulta de la siguiente manera: contenidos comunicativos, muestras de lengua, contenidos gramaticales, contenidos léxicos, contenidos culturales y contenidos pragmáticos.

2.3. Características del alumnado

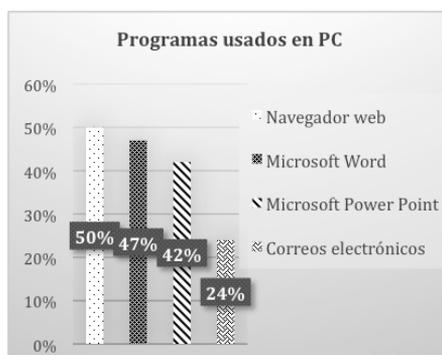
Como bien expone el Grupo GIDE (2015, p. 18), la baja motivación de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de ELE (debida, en parte, a las escasas oportunidades de comunicación con hispanohablantes) provoca que no consigan ver con claridad la correlación directa entre el esfuerzo que les supone aprender una lengua y aplicarla en contextos reales. Uno de los agravantes de esta situación podría ser el empleo de una metodología que no capta suficientemente la atención del alumnado, centrado casi exclusivamente en el aprendizaje de la gramática, evitando el desarrollo cognitivo y el enriquecimiento resultante en sus vidas diarias. De igual modo, el docente ve amenazados su interés y ánimo en el aula debido al encasillamiento, poco margen de maniobra y rigidez de los materiales y programas didácticos de las asignaturas de español.

Asimismo, Prieto (2014, pp. 68-69) señala de manera explícita que, debido al bajo nivel de competencia digital, el desaprovechamiento de los recursos de Internet para la interacción requiere que el contexto educativo actual se reforme urgentemente. Otros factores mencionados por la autora son la impuntualidad, el absentismo, la carencia de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, el miedo al error y a destacar sobre el grupo y el aprendizaje centrado en los resultados y no en el proceso.

Aproximadamente el mismo escenario se percibe, aunque con marcados matices y especificaciones, en la encuesta realizada por el departamento de español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto a un total de 110 de sus estudiantes entre el primer y el cuarto año, de la cual se extraen las siguientes conclusiones.

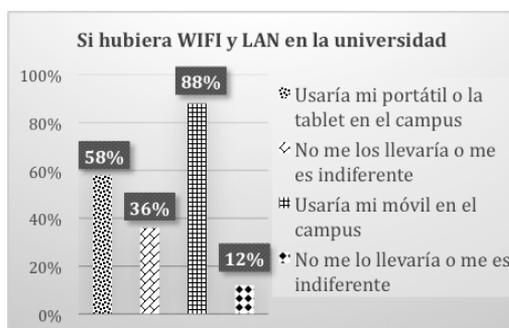
Como se puede apreciar en la Gráfica 1, casi la totalidad de los estudiantes cuenta con un ordenador con acceso a Internet en casa con el que trabajar y un teléfono inteligente. Las aplicaciones y programas que más se usan en las computadoras, de mayor a menor grado, son navegadores de Internet, Microsoft Word, Microsoft Power Point y correos electrónicos. Lamentablemente no se especifica si los estudiantes dan a sus aparatos tecnológicos un fin académico, como podría suponerse del alto grado de uso de programas como Microsoft Word o Power Point. En el caso de los móviles, el uso más extendido, de nuevo enumerado de manera decreciente, son los navegadores web, seguidos de aplicaciones de la cámara, videojuegos, descarga de música y mails.

Gráfica 1. Programas usados en PC



En la Gráfica 2 se observa que la universidad contara con conexión Wifi o LAN de acceso libre y gratuito, se aprecia una clara predilección por llevar el ordenador portátil y la tableta al centro educativo; aun así, un porcentaje considerable de los encuestados, un 36% aproximadamente, se decanta por no traer sus periféricos o señala que les es indiferente, incluso si esta condición se cumpliera.

Gráfica 2. Si hubiera WIFI y LAN en la universidad



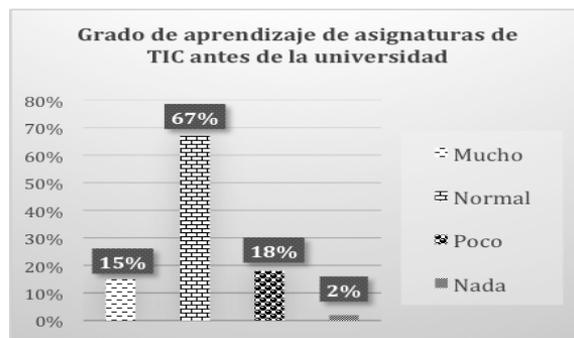
En cuanto a los teléfonos, la situación es ligeramente distinta, pues casi el total de encuestados manifiesta su disposición a usarlo en el campus si este dispusiera de acceso libre a la red.

Acerca de las plataformas digitales educativas e informativas de la web de la universidad, el cuestionario refleja, por un lado, una disposición relativamente positiva a usar recursos digitales como Manaba y Web Campus; no obstante, por otro lado, herramientas como AmiVoice Call o E-learning, así como NINJA, un centro de estudios integrado en la universidad que promueve la práctica de lenguas extranjeras, son poco o muy poco utilizadas, posiblemente debido al desconocimiento generalizado por parte de los estudiantes. Además, se podría afirmar que las redes sociales suponen, sin lugar a duda, la principal inversión de tiempo por parte del alumnado y, en todos los casos (Facebook, Twitter, Line, Instagram y YouTube), muestran un elevado uso como medio de comunicación habitual, excepto en lo referente a los correos electrónicos, cuya frecuencia de uso es sustancialmente inferior.

Es ciertamente llamativo el hecho de que el alumnado, por lo general, domine ciertos programas de edición de contenidos y aplicaciones de interacción, pero que apenas unos pocos sean capaces de utilizar herramientas digitales diferentes a esas tan populares. Se aprecia, por lo tanto, una alarmante falta de interés o una carencia de recursos para poder ampliar sus conocimientos en este campo, tendencia que, si se corrigiera adecuadamente, sin duda les llevaría a descubrir otros medios para conseguir sus metas y explorar sus inquietudes (académicas u ociosas), o simplemente para aumentar su rango de competencia digital con otros usos distintos.

Para terminar de enumerar los datos más relevantes de la encuesta a los estudiantes, cabe mencionar que la gran mayoría de los alumnos ya habían estudiado asignaturas de TIC en años anteriores a su etapa universitaria. No obstante, como se refleja en la Gráfica 3, en respuesta al grado de aprovechamiento de dichas clases de TIC, pudiendo escoger entre los siguientes cuatro niveles: *mucho*, *normal*, *poco* o *nada*, se aprecia que la mayoría de los alumnos considera *normal* el aprendizaje recibido.

Gráfica 3. Grado de aprendizaje de asignaturas de TIC antes de la universidad



2.4. Características del profesorado

Los resultados del cuestionario realizado por los autores de este artículo a 37 docentes de español (Apéndice 2) reflejan que existe una diversidad de nacionalidades entre los encuestados, que las TIC y la gamificación gozan de una buena imagen entre ellos y que conocen bastante bien estos recursos. Sin embargo, el uso que le han dado en sus investigaciones académicas ha sido escaso, a pesar de que, cuando se han llevado a cabo, se han obtenido resultados positivos.

Gráfica 4. Nacionalidad



Por otra parte, existe una considerable variación en la frecuencia de uso de elementos de gamificación y de las TIC en el aula, siendo los docentes de entre 30 y 50 años los que más se valen de estos recursos y los que suelen crear sus propios materiales con herramientas digitales.

No obstante, llama la atención la aparente contradicción entre la buena disposición del profesorado a usar estos dos recursos y la escasa puesta en práctica dentro del aula. Más acusada aún es la diferencia entre los centros formativos, como se puede comprobar en el apartado 3.5 «Características del departamento y las universidades» y en la Gráfica 5.

Gráfica 5. Presencia de las TIC y la gamificación en el aula



Si, además, a este dato se le suma la poca promoción y planificación que reciben las TIC y la gamificación, el resultado es poco esperanzador para que se integren en el aula como una rutina representativa.

Por último, habría que destacar que la utilización de herramientas digitales en el aula requiere, en la mayoría de los casos, que el centro educativo disponga de ordenadores con Internet para el uso de blogs, webs, redes sociales y Microsoft Office, proyectores y reproductores de DVD y CD para la utilización de audios y vídeos de los materiales didácticos.

2.5. Características de los departamentos y las universidades

De acuerdo con las respuestas del cuestionario elaborado por los autores de este artículo (Apéndice 1), los seis centros encuestados y sus departamentos con enseñanza de ELE (donde el 43% de los profesores que realizaron el cuestionario imparte clases) cuentan normalmente en las aulas con proyector, reproductores de DVD y CD y, en menor medida, con ordenadores, siendo lo normal carecer de ordenador o que haya uno por clase. Sin embargo, el alumnado sí dispone de salas con computadoras que, en algunas ocasiones, ofrecen programas específicos para el aprendizaje de español.

Con todo, cuando el departamento incluye asignaturas de aprendizaje de español mediante las TIC en su oferta docente, a los profesores no se les exige formación más allá del nivel de usuario. De la misma manera, los alumnos no reciben ningún tipo de instrucción específica en este campo, lo que puede explicar que el medio más común de interacción entre estos dos colectivos sea el correo electrónico.

Así, en el resto de asignaturas de aprendizaje de español, son los propios docentes los que deciden si van a emplear recursos tecnológicos, pues no se les incentiva tampoco a explorar otras alternativas a los materiales didácticos tradicionales, cuyas herramientas digitales se centran únicamente en el formato auditivo y audiovisual.

Finalmente, cabe destacar que los factores por los que se recompensa al estudiante para aumentar su motivación son, por una parte, la realización de tareas fuera del horario lectivo, y, por otra, la buena conducta, la participación y la colaboración entre compañeros durante la clase; aunque los buenos resultados y la asistencia también influyen, pero en menor medida.

3. Contexto y propuesta educativos

Tomando como punto de partida otros estudios similares al presente, los resultados de las encuestas realizadas y el análisis de los distintos factores que integran la enseñanza de ELE en las universidades japonesas, se perciben varias líneas de mejora, implantación e incluso investigación a distintos niveles en el supuesto de contar con un contexto idóneo de recursos ilimitados.

No obstante, como este trabajo no pretende tal fin, para evitar una considerable inversión de dinero, esfuerzo y tiempo, se propone una propuesta educativa dividida en cuatro apartados. En primer lugar, se presentan varias directrices de actuación más asequibles, prácticas y realizables adaptadas al contexto actual educativo japonés. En segundo lugar, se ofrece una metodología didáctica, basada en ciertas características determinadas de una plataforma digital, cuyas mecánicas y dinámicas juegan un papel fundamental para conseguir un alumno motivado y comprometido con el aprendizaje. En tercer lugar, se advierte de posibles dificultades que pueden

presentarse a la hora de aplicar tal propuesta en el contexto educativo nipón. Finalmente, se muestra una posible vía de investigación con el fin de detallar cómo debería aplicarse la plataforma y la manera de comprobar si es o no efectiva dicha propuesta de aprendizaje y, en caso afirmativo, qué resultados podrían obtenerse y en qué medida afectarían a los distintos factores que la cimientan.

3.1. Contexto educativo (alumnado, docentes, universidades y departamentos)

Se detallan a continuación todos aquellos factores que facilitan la integración de las TIC y la gamificación en la enseñanza universitaria de ELE en Japón:

- a) Fomento, facilidades y recompensas a los docentes para mejorar su formación y la aplicación de la gamificación y las herramientas digitales en sus clases más allá del ordenador y los reproductores de CD y DVD.
- b) Estímulo de la motivación y el compromiso del alumno con el aprendizaje, así como del docente con la enseñanza a través de un sistema gamificado.
- c) Integración gradual de las TIC y la gamificación en las asignaturas de aprendizaje de ELE con profesores con formación específica y, a ser posible, con experiencia.
- d) Cursos gratuitos o asignaturas optativas para que los alumnos mejoren su competencia digital.
- e) Adaptación de aulas para que haya, al menos, un ordenador por alumno, una pizarra digital y un proyector cuando se utilicen las TIC en las clases de español.
- f) Promoción del trabajo voluntario y extracurricular del alumnado mediante el uso de las TIC, poniendo a su disposición programas y aplicaciones informáticos de aprendizaje de lenguas en aulas de informática o en ordenadores portátiles que puedan llevarse a casa.
- g) Establecimiento de un centro de promoción de lenguas extranjeras con un sistema de eventos culturales y encuentros regulares donde alumnos japoneses e hispanohablantes puedan conocerse e interactuar, poner en práctica lo aprendido en clase a nivel oral y escrito, ya sea en persona, mediante las redes sociales u otro EVA con recursos digitales como chats, emails, etc.
- h) Wifi gratuito en toda la universidad u ordenadores conectados a Internet durante las clases para que, en caso de no disponer de programas informáticos específicos de aprendizaje de ELE, puedan acceder a otras plataformas y herramientas en línea.
- i) Comprensión por parte del alumno de su propio proceso de aprendizaje, evitando actitudes nocivas como la valoración de su progreso únicamente en función de los resultados obtenidos, el miedo al error o a destacar entre los demás compañeros.

3.2. Propuesta de metodología didáctica

3.2.1. Concepto y contenidos de la plataforma digital

Con el objetivo de describir el EVA que se ofrece, a continuación, se detallan sus características más generales:

- a) Concepto general: esta herramienta de aprendizaje digital en línea daría cabida

- a los contenidos y ejercicios de ELE deseados y sería accesible durante la clase y fuera del aula, ya sea en casa o en las salas de informática de la universidad.
- b) Creación de ejercicios: una vez que el profesor ha explicado la materia, el EVA ofrecería ejercicios para practicar de acuerdo con varios niveles de dificultad que se generarían de forma automática y aleatoria para evitar la monotonía y la memorización de las respuestas correctas por parte del estudiante.
 - c) Retroalimentación inmediata: animando en todo momento al alumno por el esfuerzo realizado, señalando en un recuadro con texto el motivo del error y la respuesta correcta o, en caso contrario, recordando la razón de dicho acierto.
 - d) Progresión de la dificultad: conforme las actividades se van superando de manera satisfactoria (p. ej. con un 85% de acierto), un sistema basado en el porcentaje de respuestas correctas haría aparecer más ejercicios con un nivel de complejidad mayor, para que el alumno que quisiera practicar por su cuenta o terminara antes que sus compañeros, pudiera invertir su tiempo de manera provechosa. Para tal fin se emplearía alguna de las muchas herramientas de algoritmos de repetición o aprendizaje espaciado como Anki, Mnemosyne o Teach2000, entre otras.
 - e) Contenido contextualizado: algunos contenidos de la plataforma se adaptarían a un contexto histórico, cultural, artístico, literario, etc. para poder trazar cierta línea común en el desarrollo de los mismos y, de paso, ofrecer otros que no sean puramente lingüísticos.

3.2.2. Mecánicas y dinámicas de la plataforma

Por descontado, tal plataforma se concibe como gamificada, lo que conlleva que las dinámicas y mecánicas supongan dos de sus ejes centrales de funcionamiento. Seguidamente se exponen los principales elementos con los que debería contar:

- a) Barra de progreso: el alumno podría comprobar su progresión según un indicador de nivel basado en sus puntos de experiencia ganados al hacer ejercicios.
- b) Comprensión de la plataforma: a través de un tutorial explicado por el profesor, el alumno sería capaz de asimilar las dinámicas y mecánicas del EVA.
- c) Comprobación de lo aprendido: los ejercicios con niveles de dificultad ya superados estarían disponibles en todo momento; así, el estudiante podría volver a realizar alguna actividad y comparar el resultado actual con los intentos anteriores.
- d) Control del docente a través de la plataforma: el profesor podría comprobar la progresión del curso; por ejemplo, pudiendo ver cuánto tiempo ha invertido cada alumno en los ejercicios, el porcentaje de aciertos, los intentos en cada actividad, etc. De esta manera, podría localizar fácilmente a alumnos rezagados o con dificultades en el aprendizaje de algún área en particular y motivarles o repasar algún contenido específico de manera individual.
- e) Encuestas de autoevaluación inicial y final: mediante unas sencillas preguntas, el alumnado debería no solo recapacitar en cuanto a su motivación, horas de estudio, atención en clase, etc., sino comprobar si son capaces de mejorar en tales campos.

3.2.3. Motivación y compromiso del estudiante

Una propuesta didáctica por sí sola no puede basarse únicamente en un recurso educativo, no es suficiente, y por ello se hace necesario estimular ciertos rasgos de la actitud del alumnado para conseguir un aprendizaje de calidad. A continuación se reflejan los puntos clave para conseguir tal fin:

- a) Sistema de puntuación: los alumnos conseguirían puntos de experiencia según su cometido en los ejercicios del EVA, pudiendo ampliar dichos resultados con retos especiales propuestos por el profesor al margen de la plataforma o ayudando a otros compañeros.
- b) Barra de progreso: como se ha explicado en el apartado anterior, el estudiante sabría en todo momento cuánto ha mejorado y podría hacerse una idea de lo que le queda para llegar al siguiente nivel, promoviendo, de esta manera, el esfuerzo y la superación.
- c) *Rankings*: según el sistema de puntuación y la información que ofrece el EVA sobre los estudiantes, se diferenciarían las clasificaciones de los estudiantes a partir de cuatro categorías: i) individuales: pudiendo ver en qué posición se encuentra cada uno en comparación con sus compañeros según el porcentaje de aciertos, la progresión de mejora, etc.; ii) de clase: si hay varios grupos de alumnos, se aplicarían los mismos criterios, pero a mayor escala, potenciando el trabajo en grupo y el compañerismo, al compartir un mismo objetivo común; iii) mensuales: para dar tiempo a todos los alumnos a mejorar sus puntuaciones, pues el margen temporal de una semana podría ser insuficiente; iv) totales: referido al programa completo de la asignatura.
- d) Trabajo continuado: para evitar que los estudiantes pospongan los trabajos de la plataforma durante el último periodo del curso, el docente propondría retos semanales o mensuales que serían obligatorios y estarían activos únicamente durante dicho periodo de tiempo.
- e) Trofeos y medallas: según los desafíos semanales o mensuales y los datos de la herramienta digital de aprendizaje propuesta, los alumnos recibirían insignias al «más trabajador», «el mejor compañero», «el que más ha mejorado en un mes», etc.
- f) Estatus: dependiendo de los *rankings* mensuales, los mejores alumnos serían condecorados con una titulación acorde al contenido de la plataforma. Por ejemplo, si el contexto es «artistas hispanos famosos», se tendría que elegir a los tres alumnos con mejores resultados en el EVA como una «Frida Kahlo», un «Dalí» y un «Goya».
- g) Recompensas: al completar retos especiales, recibir insignias o conseguir cierto estatus, los estudiantes podrían disfrutar de pequeños detalles por su esfuerzo, como por ejemplo poder preguntar tres dudas durante un examen, elegir donde sentarse durante una semana, etc.

3.3. Posibles inconvenientes con el alumnado japonés

Una vez planteada la metodología didáctica, cabe mencionar los posibles inconvenientes que podrían presentarse a la hora de implantar dicha propuesta en las aulas universitarias japonesas, pues el estilo de aprendizaje y el comportamiento de

sus alumnos podrían requerir un reajuste o suponer cambios más profundos en las líneas de aplicación.

En este sentido, se deberían tener en cuenta ciertos rasgos determinantes de algunos estudiantes japoneses, que, si bien no son aplicables a la totalidad, se pueden manifestar en mayor o menor grado. A continuación se destacan los más comunes de acuerdo a la propia experiencia de los autores: la timidez, el rechazo a competir entre ellos, la baja participación activa causada por el miedo al liderazgo o a ofrecer una respuesta distinta a la de sus compañeros, el aburrimiento o la frustración al no poder desenvolverse apropiadamente con herramientas digitales debido a su bajo nivel de dominio, la falta de comunicación a la hora de expresar problemas concretos relacionados con el aprendizaje y la reticencia a verbalizarlo delante de otros alumnos.

3.4. Líneas de investigación futuras

Una de las principales vías de desarrollo del presente estudio sería la de poner en marcha la plataforma digital gamificada, aplicando las directrices del apartado 3.2. en un contexto donde se pretenda probar y analizar el «impacto positivo» (Chapelle, 2001) en la competencia comunicativa de los estudiantes, ya sea a nivel de una sola clase o universidad, o en varios centros educativos.

En cualquier caso, para un estudio significativo con un docente como coordinador, se requeriría la división de los estudiantes participantes en grupos con un nivel aproximado de competencia del idioma; y, a partir de ahí, establecer, como mínimo, por una parte, un grupo de control que no utilice el EVA y otro experimental que sí lo use.

Una vez el docente, el EVA y los grupos estén organizados y en condiciones de comenzar el curso, se sugiere la realización de cuestionarios de motivación y evaluación de conocimientos al principio y al final del proyecto. Estas fases permitirían conocer el nivel de dominio y el grado de motivación de los estudiantes respecto al aprendizaje de ELE, las TIC, su disposición a comunicarse con hispanohablantes, etc., antes y después de la prueba, lo que sería fundamental a la hora de comprobar la repercusión del estudio y localizar los beneficios y los factores que hay que mejorar.

Más allá del plano teórico, en lo referente a la aplicación y adaptación de la propuesta, será labor de cada profesor o centro educativo tomar decisiones en caso de ambigüedad, inviabilidad o necesidad de adición de cualquier otro elemento con el fin de implementarlo en el curso.

Conclusión

Para llegar al objetivo principal de este estudio, es decir, establecer posibles vías de integración de las TIC y la gamificación en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en las universidades japonesas, se ha detallado previamente el presupuesto teórico, el contexto educativo actual y la situación idílica.

Por supuesto, tales directrices no son invariables ni obligatorias, sino que, con el objetivo de evitar elevados costes monetarios y de tiempo al departamento, se conciben como la ruta más eficiente para conseguir la meta expuesta. De esta manera,

dicha propuesta de actuación le podría servir a cada universidad de base para decidir la manera más adecuada de proceder en función de su potencial, planes de desarrollo que pudieran tener con anterioridad y situaciones específicas de cada centro.

Por último, cabe recalcar que las vías de actuación formuladas se han planeado y expuesto para utilizarse como un conjunto, pues en la mayoría de los casos, la aplicación de una requiere o repercute positivamente en las demás, produciendo un efecto sinérgico. Por este motivo, la variación o supresión de alguna de estas ideas podría afectar de manera negativa en el resultado final, por lo que se aconseja que se valore el impacto que pudiera producir tal cambio.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los docentes que de forma voluntaria y desinteresada participaron en las encuestas, a la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto y a la Prof.^a Reiko Tateiwa por el apoyo y por facilitarnos los resultados del cuestionario sobre el nivel de competencia digital de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes-MEC. 2002. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The Psychology of Happiness*. New York: Random House.
- Deterding, S. (2011). *Gamification: Toward a Definition*, Vancouver: CHI 2011, mayo 7–12. Recuperado de: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Foncubierta J. M. y Rodríguez, C. (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 de: https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Grupo de Investigación de la Didáctica del Español. (2015). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Tokio: Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencias y Tecnología de Japón.
- Hunicke, R., LeBlanc M., Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research, en *AAAI Workshop on Challenges in Game AI*. Recuperado de: <http://www.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>
- Jakubowski, M. (2014). Gamification in business and education – project of gamified course for university students, en *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, vol. 41, pp. 339-342.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. New York: Pfeiffer: An Imprint of John Wiley & Sons.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pelling, Nick. (2011). *The (short) prehistory of gamification*. Recuperado de: <http://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-shortprehistory-of-gamification/>
- Prensky, M., 2001, *Digital Game-Based Learning*, McGraw-Hill, New York
- Prieto, P. (2014). La aplicación de la ludificación y las TIC a la enseñanza de español en un contexto universitario. *Cuadernos Canela*, 25, 65-83. Recuperado de: <http://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/15>
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial UOC.
- The Japan Forum. (2013). *外国語学習のめやす*, Tokio.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. California: O'Reilly Media.

Perfil de los autores

Joan Antoni Pomata García es profesor de español en Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto y la Universidad Ryukoku. Es diplomado en Turismo por la Universidad de Alicante, Máster Universitario en Enseñanza de Español e Inglés como Segundas Lenguas o Lenguas Extranjeras por la misma universidad y Máster Universitario en Innovación Tecnológica de la Educación por la Universidad Católica de Valencia. Su labor investigadora se centra en la metodología de la enseñanza de ELE mediante las TIC, los videojuegos educativos y la gamificación.

Juan Manuel Díaz Ayuga es profesor adjunto en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, Japón. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla y tiene un máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Salamanca. Se especializa en la investigación de las aplicaciones didácticas de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. Sus últimas publicaciones incluyen: *Cómo integrar las TIC en la clase de E/LE y no morir en el intento: Google Hangouts*, *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 10, 2014.

Abstract

The current research, developed in the context of Spanish as a SL/FL teaching in Japanese universities, aims to establish new ways of improving on the teaching-learning process by using a Virtual Learning Environment (VLE) that efficiently combines Information and Communication Technologies (ICT) with the aims and elements of gamification. In order to adapt the proposal to a real scenario of application, the present didactic context of the higher education in Japan where Spanish is taught has been analysed and established, mainly in accordance with the available digital infrastructure, the professor's experience and professional training of ICT, the degree of motivation and digital competence of the students, as well as the promotion and support by the departments towards the integration of digital aims and gamification in the Spanish class. Finally, the next lines of research have been detailed in this regard.

Keywords

University, Japan, Spanish as a FL, ICT, gamification

要旨

本研究は、日本の大学における外国語もしくは第二言語としてのスペイン語教育であらたな実践方法を提案することを目的とする。それは、情報通信技術(TIC)とゲーミフィケーションのリソースと要素を統合した仮想現実学習環境(EVA)を用いた方法である。この提案を実際の教育現場に応用するため、日本でスペイン語を教える6つの高等教育機関における現在の教育環境を分析し明らかにした。その際、特に、デジタル機器の設置状況、新技術に関する教員の知識や経験、学生の学習意欲とデジタルスキル、デジタルリソースやゲーミフィケーションをスペイン語の教育現場に組み込むための学科による働きかけや支援に注目している。最後に、本研究の今後の発展性について詳述する。

キーワード

大学、日本、第二言語としてのスペイン語、情報通信技術(TEC)、ゲーミフィケーション

Apéndice 1

Uso de las TIC y la gamificación en la enseñanza universitaria de ELE en Japón (Departamentos de español en universidades de Kansai)

El siguiente formulario forma parte de una investigación llevada a cabo por los profesores Joan Pomata (joanpomata@gmail.com) y Juan Manuel Díaz (j_diaz@kufs.ac.jp) de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto. Por favor, le rogamos que responda a las preguntas en español. Le agradecemos su participación en la encuesta, que estará disponible hasta el día 5 de agosto.

Si tiene cualquier duda, puede contactar con nosotros.

1. Nombre del centro en el que trabaja.
2. Nombre del departamento en el que trabaja.
3. ¿Los alumnos tienen ordenadores en las aulas de ELE de su universidad?
 - a) Un ordenador por clase
 - b) Un ordenador por alumno
 - c) Un ordenador para varios alumnos
 - d) Ninguno
4. ¿Hay aulas de ordenadores donde los alumnos puedan utilizarlos fuera de su horario lectivo?
 - a) Sí
 - b) No
5. Además del ordenador, ¿qué otros recursos TIC hay en el aula? (Puede seleccionar varias respuestas)
 - a) Proyector
 - b) Pizarra digital
 - c) Televisión
 - d) DVD
 - e) Reproductor de CD
 - f) Tablets
 - g) Ninguno de los anteriores
6. Los ordenadores de la universidad, ¿qué programas hay instalados para el aprendizaje de una L2?
 - a) No
 - b) Sí, ¿cuáles?
7. Los libros y materiales de ELE utilizados, ¿qué recursos TIC utilizan?
 - a) Audio
 - b) Vídeo
 - c) Programas de ordenador
 - d) Aplicaciones móviles (*smartphone* y *tablets*)
 - e) Ninguno

-
8. ¿Hay algún sistema de comunicación fuera del aula entre alumnos y docentes?
 - a) Plataforma educativa
 - b) Redes sociales
 - c) Correo electrónico
 - d) Ninguno
 - e) Otros: ¿cuáles?

 9. ¿En qué medida se integran las TIC en las asignaturas de ELE del departamento?
 - a) En todas las asignaturas, ya que está estipulado en las directrices generales del departamento
 - b) En algunas asignaturas, ya que así consta en su programación
 - c) Depende del docente

 10. ¿Existe alguna asignatura específica de aprendizaje de ELE a través de las TIC?
 - a) Sí
 - b) No

 11. ¿Los alumnos reciben algún tipo de formación en las TIC?
 - a) Sí
 - b) No

 12. ¿Se utiliza algún tipo de elemento motivador? (Puede seleccionar varias respuestas)
 - a) Sí, por buenos resultados
 - b) Sí, por realizar tareas fuera del horario lectivo
 - c) Sí, por buena conducta, participación y colaboración con los compañeros
 - d) Sí, por asistencia

 13. ¿A los docentes se les exige algún tipo de formación específica en el uso de TIC?
 - a) Conocimiento usuario
 - b) Curso formativo de menos de un año
 - c) Curso formativo de más de un año
 - d) Estudios superiores relacionados con las TIC
 - e) No

 14. ¿Se incita al profesorado a crear recursos y materiales de ELE con el uso de las TIC?
 - a) Sí
 - b) No

 15. ¿Existe algún proyecto o estudio realizado por el departamento en relación con el uso de las TIC y la gamificación en la enseñanza de ELE?
 - a) No
 - b) Sí, ¿cuáles?

 16. ¿Se ha comprobado alguna mejora en los resultados del estudio?
 - a) Sí
 - b) No

Apéndice 2

Uso de las TIC y la gamificación en la enseñanza universitaria de ELE en Japón (Docentes de español en universidades japonesas)

El siguiente formulario forma parte de una investigación llevada a cabo por los profesores Joan Pomata (joanpomata@gmail.com) y Juan Manuel Díaz (j_diaz@kufs.ac.jp) de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto. Por favor, le rogamos que responda a las preguntas en español. Le agradecemos su participación en la encuesta, que estará disponible hasta el día 5 de agosto.

Si tiene cualquier duda, puede contactar con nosotros.

1. Edad
2. Sexo
 - a) Hombre
 - b) Mujer
3. Nacionalidad
4. Centro en el que trabaja
5. Campo de especialización
6. ¿Está familiarizado con los términos “TIC” (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y “gamificación / ludificación” en la enseñanza?
 - a) Sí, conozco qué son las TIC y la gamificación
 - b) Solo conozco qué son las TIC
 - c) Solo conozco qué es la gamificación
 - d) No conozco ninguno de los dos
7. ¿Qué presencia tienen las TIC en sus clases de ELE?
 - a) 0%
 - b) 0-20%
 - c) 20-40%
 - d) 40-60%
 - e) 60-80%
 - f) 80-100%
8. ¿Crea sus propios materiales de enseñanza con las TIC?
 - a) Sí
 - b) No
9. ¿Qué recursos TIC utiliza en el aula? (Puede seleccionar varias respuestas)
 - a) Ordenador
 - b) Proyector
 - c) Pizarra digital
 - d) Televisión

-
- e) DVD
 - f) Reproductor de CD
 - g) Tablets
 - h) Internet (a través de PC o *smartphones*)
 - i) Otro:
10. ¿Qué programas y aplicaciones ha utilizado en sus clase de ELE? (Puede seleccionar varias respuestas)
- a) Windows Office: Word, Power Point, Excel...
 - b) iWork Mac: Pages, Keynote, Numbers...
 - c) Programas de creación y edición de vídeos: Windows Movie Maker, iMovie...
 - d) Recursos online: blogs, Youtube, Facebook, Twitter...
 - e) Aplicaciones móviles
 - f) Otro:
11. ¿Está de acuerdo con el uso de las TIC en la enseñanza de ELE?
- a) Estoy totalmente de acuerdo
 - b) Estoy de acuerdo
 - c) No estoy de acuerdo
 - d) No estoy nada de acuerdo
12. ¿Ha realizado algún proyecto o estudio en relación con las TIC y la gamificación?
- a) No
 - b) Sí. ¿Cuál es el nombre del estudio?
13. ¿Se ha comprobado alguna mejora en los resultados del estudio?
- a) Sí
 - b) No