

Análisis de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras: La importancia de la narrativa en la gamificación

Jaume Batlle Rodríguez

Departament de Educació Lingüística i Literària i DCEM
Universitat de Barcelona
Barcelona (España)
jaumebatlle@ub.edu

M^a Vicenta González Argüello

Departament de Educació Lingüística i Literària i DCEM
Universitat de Barcelona
Barcelona (España)
vicentagonzalez@ub.edu

Resumen—En el marco de la didáctica de lenguas extranjeras, la gamificación está convirtiéndose en una herramienta didáctica cada vez más utilizada. Con el objetivo de conocer en profundidad cómo se desarrollan las propuestas didácticas gamificadas, esta investigación se centra en conocer cómo se han desarrollado las narrativas propuestas en una serie de acciones gamificadas y qué características mantienen cada una de ellas. El análisis de unas propuestas didácticas desarrolladas tras un curso de formación de profesores centrado en la gamificación muestra cómo la mayoría de propuestas tratan la narrativa como una situación a partir de la cual se desarrolla la acción gamificada, mientras que son pocas las que tienen en consideración una narrativa con valor argumental.

Palabras clave—enseñanza de lenguas extranjeras; narrativa; propuesta didáctica; gamificación profunda; gamificación superficial

I. INTRODUCCIÓN

Nuestro interés, como miembros del grupo RealTIC (proyecto EDU2015-67680R), se centra en el estudio de los efectos de la gamificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en adultos en centros de idiomas. Tal estudio, que sigue una metodología basada en el diseño, permite la elaboración, la implementación y la posterior evaluación de diversas intervenciones didácticas gamificadas. El artículo que presentamos con estas líneas se enmarca, pues, en estos parámetros. Concretamente, el siguiente trabajo se centra en el análisis del uso de la narrativa en secuencias didácticas gamificadas. En concreto, se van a analizar las narrativas propuestas en una serie de acciones didácticas gamificadas con la intención de observar y entender qué conceptualización de este elemento mantiene un grupo de profesores de lenguas extranjeras. Para este cometido, en primer lugar, se

especificará qué se entiende por narrativa, especificando su significado en la gamificación, para, posteriormente, analizar las narrativas propuestas por los profesores en una serie de acciones didácticas derivadas de un curso de formación de profesores en el ámbito de la gamificación.

II. MARCO TEÓRICO

Este estudio se enmarca en los trabajos centrados en el uso de la narrativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. En ellos, se parte de los postulados de Todorov [1], teniendo en cuenta también el uso de la narrativa en la enseñanza de lenguas extranjeras [2] [3] en la gamificación [4]. En consecuencia, en el siguiente marco teórico se va a proponer una definición de narrativa que permita, posteriormente, detallar qué aspectos más sobresalientes se han determinado para con la idea de narrativa tanto en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas como en la gamificación.

A. Narrativa

Los estudios centrados en la narrativa existen casi desde el inicio de los estudios del lenguaje, porque algo que caracteriza a los humanos es su capacidad de narrar lo que acontece a su alrededor; pero en este trabajo partimos de la teoría de Todorov [5] en el que se define al texto narrativo como el que representa una sucesión de acciones en el tiempo. A lo largo de esta sucesión temporal se producen cambios, transformaciones desde la situación que se plantea en el inicio hasta llegar al final a un estado nuevo, en el que se puede ver la progresión derivada de los componentes del relato. “Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo.” [6]

Todorov [7] caracteriza la secuencia narrativa prototípica a partir de 5 proposiciones:

- una *situación inicial*, que presenta un espacio y un tiempo determinados, los personajes y los antecedentes de los que surge la acción;

Nota: Este artículo se enmarca en el proyecto “La gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras en adultos: un estudio basado en diseño” (EDU201567680R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.



- un *nudo* o *complicación*, que consiste en una progresión ascendente de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga del relato;
- las *reacciones* o *evaluación*, en que los sucesos pueden ser valorados por el narrador o por otros personajes;
- el *desenlace*, que introduce el cambio de situación y la resolución del conflicto; y
- la *situación final*, que muestra el nuevo estado que resulta de las acciones sucedidas.”

B. Narrativa y enseñanza de lenguas extranjeras

Como afirma O. Cruz, “Los relatos siempre han estado ligados al ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Mucho antes de que surgieran la pedagogía o la retórica la oralidad era el medio a través del que transmitían los saberes tradicionales fundamentales, como la educación sentimental o la religión, y los relatos, historias imaginativas o parábolas constituían la principal vía de transmisión de estos conocimientos.” [8]

Lo mismo sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, los textos narrativos constituyen las secuencias textuales a partir de los cuales se va construyendo ese proceso. Textos narrativos (orales o escritos) son las primeras secuencias a las que se han de enfrentar los alumnos para interpretar y producir desde los primeros niveles de aproximación y dominio de la lengua. Estas secuencias narrativas se erigen en un modo de organizar las experiencias previas y por vivir, ya sean reales o imaginadas; son junto con la conversación, la forma más primitiva y universal de expresión e interpretación del mundo y del lugar de uno mismo en ese mundo. En este sentido nos sumamos a la afirmación del DTCELE “Las implicaciones cognitivas, sociales y estilísticas de este planteamiento son muy rentables didácticamente. Por ello, en la enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua las prácticas centradas en el diálogo y en la conversión, con base narrativa, son muy significativas para los aprendientes.” [9]

C. Narrativa y gamificación

Janae Phillips [10] afirma que la mayoría de experiencias gamificadas giran en torno al uso de insignias y puntos que los participantes pueden obtener al finalizar con éxito las tareas; pero siguiendo con sus ideas, para muchos jugadores lo más importante no es coleccionar puntos sino la historia que encuentran en el juego. “Unfortunately, a connective narrative is often the piece most lacking in implementation of gamification elements”. Afirmaciones de este tipo son las que nos han llevado a indagar sobre los diferentes tipos de gamificación, las que pueden enmarcarse en la clasificación de gamificación superficial y gamificación profunda [11], pero, especialmente, las que se caracterizan por tener una narrativa que acaba convirtiéndose en el eje vertebrador de la secuencia de enseñanza.

La distinción entre gamificación superficial y profunda [12] parte de la base de que se pueden establecer diferentes tipos de gamificación en función de los elementos que intervienen en

ella [13] [14]. En consecuencia, se considera una propuesta gamificada superficial o de capa fina aquella en la que únicamente se utilizan puntos, insignias y tablas de clasificación, elementos que son los más habituales en las propuestas gamificadas, como se muestra en el reciente estudio de Meaghan Lister [15], y que se relacionan con una motivación extrínseca por acercarse al juego [16]. Por el contrario, las gamificaciones consideradas profundas se fundamentan en el uso de más elementos que implican una motivación intrínseca, esto es, elementos que desarrollan la autonomía, las relaciones sociales, el control sobre el juego por parte del jugador y una mayor vinculación con el objetivo que tiene el juego y con su logro. El uso de una narrativa implica la posibilidad de ahondar en la motivación intrínseca de los jugadores y, en consecuencia, está implicada en el desarrollo de propuestas gamificadas comprendidas como gamificaciones profundas.

No es el momento de entrar en la discusión, que parece ya superada, sobre el papel de la narración en el juego [17], pero sí que entendemos que la narrativa puede ser un elemento intensificador de la motivación en el juego, además de un elemento cohesionador de la secuencia didáctica. Es por todo ello por lo que no incorporamos el concepto de *storytelling* [18] y hemos optado por el concepto de narración: las secuencias didácticas analizadas son mayoritariamente analógicas (aunque algunas puedan incorporar alguna herramienta digital) tanto en su implementación en el aula por parte del profesor como en las actividades que los alumnos han de llevar a cabo.

III. OBJETIVOS

El objetivo que se pretende alcanzar con este trabajo es comprender cómo se plantea la narrativa en propuestas didácticas gamificadas para, posteriormente determinar su incidencia en tales propuestas. Para este cometido, el análisis se va a fundamentar en detallar cómo se representan los elementos propios de la narrativa aplicados a la realidad de la gamificación. Así, como se expondrá en el siguiente apartado, se han tenido en consideración una serie de categorías de análisis que parten de las propuestas teóricas derivadas de la noción de narrativa (situación inicial, nudo o complicación, reacciones, desenlace y situación final), además de las categorías extraídas del contexto de la gamificación (avatares, competición, evaluación o *feedback* y objetivo final). Cabe destacar que los datos que se van a analizar se caracterizan por ser propuestas didácticas y que es un material que los profesores posteriormente desarrollarán en el aula. En consecuencia, no pretendemos analizar cómo los profesores de lenguas extranjeras implementan acciones gamificadas sino que únicamente nos fijaremos en las propuestas didácticas que ellos desarrollaron y que, posteriormente, llevarían a la práctica en sus respectivos contextos.

IV. METODOLOGÍA

Las propuestas didácticas objeto de análisis se han extraído de un curso semipresencial de formación de profesores de



lenguas extranjeras cuyo objetivo es introducirlos en la gamificación como enfoque didáctico. Para ello los alumnos trabajaron en el entorno Moodle (40 horas) en una propuesta formativa gamificada, con una narrativa como eje vertebrador del curso; además los alumnos tienen dos sesiones presenciales (4 horas cada una). En el curso se inscribieron 34 alumnos, pero solo 19 presentaron la actividad final: su propia propuesta didáctica gamificada.

En la plantilla para la elaboración de las propuestas didácticas que utilizaron los participantes en el curso, se estableció un apartado específico para que los participantes describieran la narrativa que planteaban. Como se ha dicho anteriormente, el análisis que se va a llevar a cabo a continuación se centra en ver qué narrativas planteaban los participantes y en determinar cómo se implementaban estas en la secuenciación de actividades posterior, en la misma plantilla. Este hecho es importante, puesto que es posible que, a pesar de que se plantee una narrativa determinada, luego, en la secuenciación de actividades, tal narrativa quede difuminada o no se tenga en consideración lo suficiente como para que, realmente, se siga en la propuesta.

A partir de los objetivos perseguidos, estas son las categorías (extraídas de la teoría de la narrativa y de la gamificación presentadas en el marco teórico) que se han aplicado al análisis de las propuestas didácticas gamificadas.

- **Análisis de la Situación inicial:** contextualización y presentación personajes (o **avatares**) si los hubiera
- **Nudo** o complicación: Tipo de actividad centrada en la **competición** y/o en la **complicación** de la trama
- **Reacciones** o evaluación: *feedback* inmediato que posibilita recompensas (puntos, insignias, subir de nivel).
- **Desenlace:** El objetivo se consigue tras superar una serie de actividades, todas encaminadas hacia el **objetivo final**.

Situación final: nuevo estado de las acciones previas.

V. RESULTADOS

En las 19 propuestas didácticas gamificadas que los alumnos, profesores en ejercicio, desarrollaron indicaron en el apartado específico para explicar su narrativa que todas ellos insertaban su propuesta en una narrativa. En este apartado, los participantes plantearon una gran cantidad de narrativas, algunas de las cuales se pueden considerar como narrativas fundamentadas en argumentos y en una determinada historia, mientras que otras se pueden considerar como únicamente la descripción de una situación en la cual se llevarán a cabo las acciones. Para poder determinar cuáles de ellas pueden considerarse narrativas plenas y cuáles no, se ha partido de la presencia/ausencia de las categorías presentadas en el apartado de Metodología. En la tabla que se presenta a continuación (véase Figura 1.) puede observarse que aunque casi todas las

propuestas plantean una *Situación inicial*, *Competición* y *Reacciones* (a modo de *feedback*), solo 3 de las propuestas reúnen 6 de las categorías; y una de las categorías, la de *Situación final*, no ha sido incluida en ninguna propuestas. ES por todo ello que no en todas las propuestas puede afirmarse que haya narrativa propiamente dicha (a pesar de que así lo afirman sus autores) puesto que carecen de los elementos básicos a partir de los cuales se crea y estructura este componente.

En la siguiente figura, puede observarse qué elementos propios de la narrativa estuvieron presentes en las propuestas didácticas presentadas. Tales resultados se analizan en el siguiente apartado, centrado en un análisis cualitativo de las narrativas propuestas.

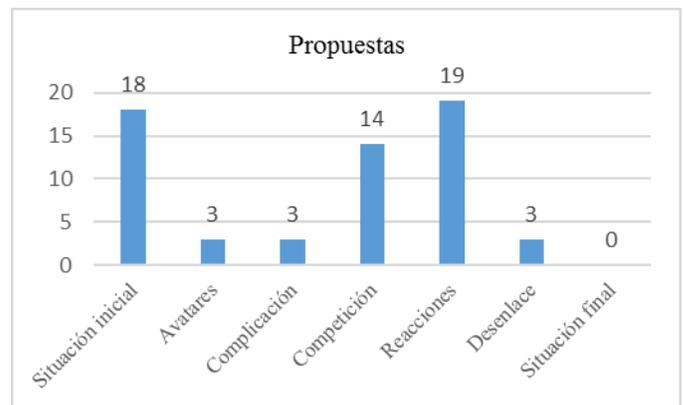


Fig. 1. Elementos propios de la narrativa en las propuestas gamificadas.

VI. ANÁLISIS

Si en la anterior tabla se aprecian las diferencias entre los elementos considerados en las propuestas didácticas, con respecto de la narrativa, en este apartado se analizan las diferentes narrativas para observar cómo se plantean y cómo se tratan los diferentes elementos.

El análisis cualitativo permite observar dos diferentes tratos hacia la noción de narrativa. Por un lado, la mayoría de propuestas didácticas establecen una narrativa que solo se ve contemplada como una propuesta de situación en la que se enmarca la acción didáctica. Estas propuestas gamificadas pueden incorporar otros elementos propios de la gamificación, pero no tienen en cuenta cuestiones como el desarrollo del contexto situacional a partir de un argumento que se elabore a partir de diferentes actividades entendidas como niveles. Las propuestas gamificadas que sí incorporan una narrativa establecida a partir de un nudo en forma de complicación argumentativa y un desenlace incorporan niveles en forma de diferentes pruebas, lo que provoca un desarrollo argumental que tiene como colofón la consecución de un objetivo final. Por el contrario, la gran mayoría de propuestas incorporan el elemento competición, aunque, como se verá a continuación, es un

elemento que se nutre principalmente de la propuesta de concursos como elemento central de la gamificación.

A. La narrativa como situación: concursos y gamificación superficial

Como se observaba en la tabla, el establecimiento de una situación, de la creación de un ambiente ajeno a la realidad del aula, es común a la gran mayoría de propuestas gamificadas. En total, 18 de las 19 propuestas indican una narrativa que se comprende como una situación, la representación de un contexto ajeno a la realidad de enseñanza-aprendizaje. Esta es el elemento de la narrativa más común en todas las propuestas.

Por ejemplo, en (1) se observa que el foco de atención está en el establecimiento de un concurso. Se propone una situación, ante lo cual la acción didáctica se acerca más a un *rol play* que no a una acción gamificada. A pesar de que se pretende que los alumnos establezcan un avatar, en realidad, lo que asumen es un rol, puesto que la caracterización en personajes por parte de los alumnos no tiene ningún tipo de implicación para con el desarrollo de la acción gamificada.

Los alumnos, simplemente asumen un papel que les otorga una relación con el juego propuesto, pero tal caracterización no es condición sine qua non para que puedan participar en la acción didáctica. Además, no se observa ninguna argumentación, sino que se observa solo una situación: el establecimiento de un contexto ajeno al del aula no se desarrolla en un argumento a partir del cual los participantes puedan llevar a cabo acciones. El hecho de que los alumnos asuman el rol de unos personajes que han perdido la memoria no es el leitmotiv que hace avanzar el juego, sino que es la situación a partir de la cual se establece el concurso. En consecuencia, se estaría planteando una situación en lugar de una narrativa.

(1)

La propuesta va relacionada con las UD del libro de texto en las que se aprenden los imperativos y se trata el tema de la cocina. Los alumnos, divididos en 5 equipos de 4 miembros cada uno, son cocineros. Se presentan al concurso / competición MasterChef Italia, en el que serán sometidos a tres pruebas diferentes (3 niveles): cocina de autor, cocina étnica y cocina tradicional. En cada fase deberán redactar una receta. Se podrán obtener hasta 5 puntos, premios e insignias (bonus). También se podrán realizar actividades voluntarias para obtener puntos extra. El equipo vencedor será el que consiga mayor número de puntos al finalizar el concurso.

Por su parte, el hecho de plantear un concurso determina que, a pesar de que se incluyen mecánicas y componentes del juego, como la competición, puntos, insignias y tablas de clasificación o premios, la propuesta didáctica gamificada sea superficial. Las pruebas, que no determinan el establecimiento de tres niveles que puedan interrelacionarse con una narrativa, se entienden como tres actividades diferentes dentro de un mismo concurso: una no lleva a la otra y, en consecuencia, no establecen una narrativa.

Otro ejemplo de similares características es el que encontramos en (2). Esta propuesta establece un concurso a partir del cual los alumnos, en grupos, preparan una ruta por Rusia con el Transiberiano. En la actividad, se debe elegir una serie de ciudades e indicar algunos aspectos interesantes de las mismas desde el punto de vista turístico. La actividad se fundamenta en el hecho de que la mejor propuesta, ganará. El hecho de que solo se realice una actividad para llegar al objetivo de la actividad hace que no se establezcan niveles ni pasos a partir de los cuales construir un posible argumento.

(2)

L'agència de turisme de Catalunya (Rússia) organitza un concurs entre les agències de viatge, quina agència organitza el viatge més interessant al llarg del Transsiberià. L'agència guanyadora rebrà un... Han de visitar 5 ciutats, hauran de justificar la tria de les ciutats, què visitaran, perquè han escollit aquestes ciutats.

Como se puede observar, la propuesta gamificada se acerca mucho a las características de una actividad diseñada bajo los parámetros del enfoque por tareas [20]. A pesar de que se incorpora el elemento competición a la actividad, puesto que se establece un vencedor, la propuesta gamificada no va más allá: se establece un concurso. Los alumnos deben realizar una tarea y el hecho de simular que forman parte de una agencia de viajes es un pretexto para llevar a cabo la actividad. En consecuencia, la narrativa propuesta no se puede considerar como tal. Desde el punto de vista del tratamiento de los componentes propios de la gamificación, se observa una carencia de niveles que permitan desarrollar una argumentación. Además, los alumnos, a pesar de que pueden identificarse con una agencia de viajes, no presentan ningún tipo de avatar: la propuesta carece de un elemento a partir del cual los alumnos puedan avanzar a lo largo de una determinada historia.

En estos ejemplos puede observarse que las propuestas de narrativas, a pesar de que en ocasiones parezca que establecen una argumentación compleja y propia de una acción gamificada profunda, de hecho, establecen únicamente una situación para las actividades propuestas. Tales actividades, que engarzan insignias, puntos y tablas de clasificación, no se fundamentan en un argumento para la consecución de los objetivos. Los alumnos no adoptan roles participantes como personajes de la ficción de una narrativa fundamentada en el desarrollo de un argumento y con un objetivo final que se debe conseguir tras superar una serie de niveles.

B. La narrativa con valor argumental: la gamificación profunda

En tres de las acciones gamificadas propuestas por los participantes, no obstante, encontramos una narrativa que incorpora los elementos necesarios para que la propuesta didáctica se desarrolle a partir de una historia clara. Estas narrativas, además de ser expuestas con mayor detalle que las

anteriores en el apartado correspondiente de la plantilla, también se desarrollan en la propuesta de secuencia de actividades posterior. Este hecho es fundamental para lograr engarzar un argumento sólido, puesto que cada una de las actividades de la propuesta viene ligado a un momento determinado de la narrativa.

Este hecho se demuestra en (3), una narrativa que no se desarrolla en relación a un concurso.

(3)

En el año 2112 se produce una guerra mundial con consecuencias tan devastadoras que los extraterrestres más cercanos se deciden a intervenir. En su reconstrucción de Europa toman como modelo los países más pequeños, tendencialmente más pacíficos. Es así como toda la región de habla alemana termina dividida en distritos inspirados en Lichtenstein. Con el fin de evitar futuras guerras o levantamientos aíslan los distritos entre sí. Además usan la cerveza de Lichtenstein (Lichtensteiner Brauhaus, variantes Pils y Alkoholfrei) para que todo el que la beba no recuerde el pasado europeo anterior a la reconstrucción extraterrestre y la implantan como única bebida aparte del agua en todo el territorio de habla alemana, llamado Bierrepublik. Los Lichtensteiner, sin embargo, no están conformes con esta uniformidad porque echan de menos las variedades cerveceras y las particularidades de sus vecinos. Con el tiempo, consiguen infiltrarse en los diferentes distritos y comienzan a sustituir la fórmula cervecera de Lichtensteiner Brauhaus por las fórmulas de las especialidades locales. En el momento actual, las antiguas Austria y Suiza alemanoparlante y 6 distritos del Sur de la antigua Alemania ya han recuperado sus cervezas preferidas y su memoria histórica.

Mientras Suiza, Austria y Lichtenstein defienden el frente sur, ustedes, los antiguos alemanes liberados, se unen en equipos mixtos de 6-7 personas para ayudar al resto de distritos, empezando por el número 5, a recuperar sus cervezas y convertir así a la Bierrepublik en Biere-Republik.

En este ejemplo, se puede observar que los alumnos inician la acción gamificada con un objetivo final: recuperar las cervezas de las distintas regiones alemanas. Si consiguen el objetivo, se considera que habrán ganado el juego. Para este cometido, los alumnos, en grupos, deberán superar una serie de pruebas, especificadas en cada una de las actividades. Cada prueba, es decir, cada actividad, constituye un nivel, al que se accede una vez se ha superado el anterior. No obstante, la superación del nivel es inexorable: no está previsto que si un grupo no supera el nivel se quede ahí o tenga que volver a comenzar. A diferencia de los videojuegos, en los que el jugador puede estancarse en un nivel un tiempo indeterminado por no ser capaz de superarlo, en las acciones gamificadas en el aula de lenguas extranjeras se aprecia que las acciones están pensadas para ser superadas. Existe un programa de curso y unos objetivos de aprendizaje que se deben cumplir y, a diferencia de los videojuegos, los alumnos que no logran

superar un nivel pueden expresar una frustración que les haga desistir en el aprendizaje. Una acción, tanto en el videojuego como en el aula, debe ser lo suficientemente motivadora y poco frustrante para que el jugador lo siga intentando; sin embargo, el tiempo de clase en el aula está limitado por un programa y por un contrato didáctico previamente establecido, por lo que se tiende a ofrecer alternativas para que los alumnos no se estanquen en un determinado nivel. Por esta razón, no se concibe esta acción gamificada como una secuencia de actividades que no pueda verse realizada.

Asimismo, la narrativa está mucho más especificada en relación a su situación inicial. Se ha podido observar que en las propuestas didácticas que desarrollan una narrativa con valor argumental la situación inicial está desarrollada profusamente. Este hecho, sin embargo, no es exclusivo de este tipo de propuestas didácticas: en algunas de las acciones gamificadas cuya narrativa se considera únicamente una situación, la descripción de la situación también se realiza de manera pormenorizada, por lo que no se puede determinar que esta sea una característica de las propuestas con una narrativa con valor argumental.

Cabe señalar que la propuesta gamificada no implica que los alumnos tengan que asumir un determinado rol o avatar a partir del cual se introduzcan en el juego: son los propios alumnos los que se asumen como personajes dentro de la ficción. En consecuencia, se observa que se pueden proponer narrativas con valor argumental cuyos protagonistas sean los mismos participantes en la acción didáctica. A diferencia de los videojuegos, en los que, aunque se pueda personalizar, siempre será un avatar el que desarrolle las acciones, en el aula el profesor puede pensar en los alumnos como protagonistas de la acción, de la narrativa. Este hecho determina que no es necesario crear avatares para desarrollar acciones gamificadas con una narrativa con valor argumental, aunque en otras propuestas así se demuestra: se opta por que los alumnos asuman un personaje dentro de la historia.

En cuanto a la incorporación de una competición, se debe destacar que no se especifica, aunque, por la cantidad de datos que se manejan en este estudio, no se puede determinar que las propuestas gamificadas con una narrativa con nudo y desenlace no aporten algún elemento que determine una competición entre los participantes. En este caso, se podría especificar un vencedor, el equipo que lograra llegar antes al objetivo final. El hecho de que no sea así no significa que sea una narrativa incompatible con la competición como elemento de la gamificación.

Como se puede comprobar, los elementos que se introducen en esta propuesta didáctica gamificada difieren de los anteriores. Ahora, el foco de atención y objetivo de la actividad no radica en el establecimiento de un concurso sino en la consecución de un objetivo final o desenlace al que se llegará a partir de la superación de diferentes pruebas. En consecuencia, la narrativa expuesta en este fragmento se construye a partir de una situación inicial de una historia más o menos compleja y de

un objetivo final que se debe lograr inexorablemente. Una serie de personajes, encarnados en los alumnos, tienen que llevar a cabo una serie de acciones, que conformarán el nudo de la narrativa. Estas acciones se pueden asemejar a los niveles o fases a partir de los cuales se establece el juego: para superar un nivel, se debe superar al anterior y, por lo tanto, para llegar al último nivel, se debe pasar por todos los anteriores. No obstante, es interesante destacar que las narrativas que incorporan un nudo en forma de complicación argumentativa y aportan un desenlace tienen especificado claramente un objetivo final: llegar al final del juego y, por lo tanto, al desenlace, establecerá que los participantes habrán logrado llegar al objetivo final.

Antes de proceder a llevar a cabo la pertinente discusión acerca de los resultados obtenidos, se debe destacar el hecho de que en ningún caso se haya percibido en las narrativas una situación final. La noción de situación final, desde la narratología, se entiende como un cambio de estado en los personajes tras el desenlace de la trama. Sin embargo, en ninguna de las narrativas presentadas se establece un tipo de cambio de estado. La narrativa finaliza con la consecución del objetivo final. Este hecho presenta las acciones didácticas gamificadas como unas acciones que finalizan en sí mismas y que no dan pie a que el personaje continúe “con vida”. Una vez acabado el juego, se acaba la realidad del mismo juego.

VII. DISCUSIÓN

El análisis de las narrativas desarrolladas en las propuestas gamificadas de una serie de profesores en un curso de formación centrado en la gamificación permite observar que una tendencia hacia la comprensión de la narrativa como un elemento que contextualiza la propuesta didáctica, pero que no tiene implicaciones para con su desarrollo. La gran mayoría de propuestas se centran en determinar la narrativa como una situación, sobre todo en propuestas gamificadas fundamentadas en el desarrollo de concursos. A pesar de que se podrían plantear concursos con una narrativa basada en una narrativa con argumento y desenlace final, la mayoría de los planteamientos gamificados no han seguido este parámetro.

Por otra parte, se han podido observar propuestas gamificadas que se aproximan en gran medida a actividades de aula propias de un enfoque por tareas. En algunas ocasiones, las propuestas gamificadas han determinado una situación como narrativa a partir de la cual los alumnos deben realizar una serie de actividades de aprendizaje que han sido gamificadas por el hecho de establecerse un concurso, a veces adoptando roles específicos (*role play*). En muchas ocasiones, en el aula de lenguas extranjeras se proponen actividades que implican la realización de una determinada producción lingüística por parte de los alumnos, como puede ser la realización de un producto discursivo de carácter real fuera del aula (enfoque por tareas). Tales producciones pueden ser sometidas a votación para determinar cuál ha sido la mejor. Como se puede observar, la realidad de la práctica docente determina en gran medida las

características de las propuestas gamificadas. Creemos, pues necesario establecer claramente cuáles son los límites entre trabajo por tareas, trabajo por proyectos, *role play* y acciones didácticas gamificadas para poder determinar hasta qué punto tales acciones didácticas se asemejan a las propuestas derivadas de la idea de gamificación y qué elementos se deben utilizar para gamificar acciones didácticas ya establecidas bajo otros parámetros.

Por otra parte, las narrativas analizadas demuestran que no es necesario que los alumnos asuman un avatar para integrarse como protagonistas de la historia. A diferencia de los videojuegos, que, por mucho que se personalice el personaje, este nunca podrá llegar a ser el jugador *per se*, las narrativas de las propuestas didácticas gamificadas pueden permitir que los personajes sean los mismos estudiantes. A partir de este estudio no se puede determinar qué implicaciones tiene el hecho de que los alumnos asuman un avatar o sean ellos mismos los que se impliquen en la narrativa desde el punto de vista de la potenciación del aprendizaje, la motivación y el compromiso de los estudiantes para con la propuesta didáctica.

VIII. CONCLUSIONES

El estudio que se ha llevado a cabo ha mostrado que las narrativas propuestas en una serie de acciones gamificadas por parte de los participantes en un curso de formación de profesores de lenguas extranjeras centrado en la gamificación se caracterizan, mayoritariamente, por ser narrativas utilizadas para situar a los participantes en el juego. Pocas han sido las narrativas que se fundamentan en un argumento, aunque cabe destacar que la posibilidad existe. En futuras investigaciones, pues, podrá ser pertinente establecer cuáles son los factores que invitan a que una serie de profesores propongan narrativas como situación mientras que otros opten por elaborar narrativas fundamentadas en una complicación como nudo.

En consecuencia, en los cursos de formación y talleres se ha de incidir más en la narrativa y los elementos que la componen, entendiendo que la narrativa ayuda al progreso de la secuencia didáctica y establece un hilo conductor de la secuencia didáctica más allá de la suma de actividades; por tanto, también podría ayudar a la progresión en los procesos cognitivos del alumno y, específicamente en el establecimiento de niveles que conformen una secuencia de actividades que vayan más allá de lo que se considera una gamificación superficial.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] T. Todorov, Grammaire du Decameron, The Hague, Mouton, 1969.
- [2] E. Martín Peris (coord.), Diccionario de Términos Clave de ELE, Centro Virtual Cervantes, 2003. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- [3] O. Cruz, “Relatos digitales en la clase de ELE: una propuesta para el aprendizaje significativo en un entorno multimodal” in C. Gregori Signes y M. Alcantud-Díaz, Experiencias con el relato digital, Valencia: Universitat JMP Ediciones, 2013.



- [4] J. B. Phillips, *Beyond Badges: Changing the Gamification Narrative*, UA Campus Repository, 2015. Disponible en <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/556586>
- [5] T. Todorov, *Grammaire du Decameron*, The Hague, Mouton, 1969.
- [6] E. Martín Peris (coord.), *Diccionario de Términos Clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, 2003. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- [7] T. Todorov, *Grammaire du Decameron*, The Hague, Mouton, 1969. [8] Cruz, O. (2013). "Relatos digitales en la clase de ELE: una propuesta para el aprendizaje significativo en un entorno multimodal", en C. Gregori-Signes y M. Alcantud-Díaz (2013), *Experiencias con el relato digital*, Valencia, Universitat JMP Editores.
- [9] E. Martín Peris (coord.), *Diccionario de Términos Clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, 2003. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- [10] J. B. Phillips, *Beyond Badges: Changing the Gamification Narrative*, UA Campus Repository, 2015. Disponible en <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/556586>
- [11] A. Marczewski , "Thin Layer vs Deep Level Gamification", Gamified UK, 2014 Disponible en: https://www.gamified.uk/2013/12/23/thinlayer-vs-deep-level-gamification/#.Uzmkxah_vvh
- [12] A. Marczewski , "Thin Layer vs Deep Level Gamification", Gamified UK, 2014 Disponible en: https://www.gamified.uk/2013/12/23/thinlayer-vs-deep-level-gamification/#.Uzmkxah_vvh
- [13] K. Werbach and D. Hunter, "For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business", Philadelphia, Wharton Digital Press, 2012.
- [14] M. Lister, "Gamification: the effect on student motivation and performance at the post-secondary level", in *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2): 1-22, 2015 Disponible en: <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/18661/18409>
- [15] M. Lister, "Gamification: the effect on student motivation and performance at the post-secondary level", in *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2): 1-22, 2015 Disponible en: <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/18661/18409>
- [16] A. Marczewski , "Thin Layer vs Deep Level Gamification", Gamified UK, 2014 Disponible en: https://www.gamified.uk/2013/12/23/thinlayer-vs-deep-level-gamification/#.Uzmkxah_vvh
- [17] J. Simons, "Narrative, games and theory", *Game Studies. The International Journal of Game Research*, vol. 7(1), 2007. Disponible en <http://gamestudies.org/07010701/articles/simons>
- [18] C. Salmon, *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*, Barcelona, Península, 2008.
- [19] J-T. Pujolà, A. Berriós and C. Appel, "Applying DMC in a gamified teacher training course on gamification" (*en preparation*)
- [20] R. Ellis, *Task based language learning and teaching*, Oxford, OUP, 2003.

