



Universitat
Oberta
de Catalunya

Máster universitario Educación y TIC (e-learning)

Especialidad: Docencia

**La gamificación en el aula china de
ELE: favorecer el desarrollo de las
competencias sociopragmáticas**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Modalidad teórica

Modelos pedagógicos y tecnologías digitales

Autora: Maya Pérez Tamayo

Tutor: Armando Cortés Ordóñez

Valencia, febrero de 2022

Resumen

En la actualidad, el contexto educativo chino en materia de ELE sigue siendo un espacio de reproducción de metodologías de carácter tradicional y mecánico, lo que dificulta los esfuerzos aislados por introducir otras estrategias y herramientas que movilicen al alumnado y eviten que la lengua sea aprendida como un conjunto de normas gramaticales y vocabulario preestablecido. Se identifica como norma general en estos estudiantes, un error de tipo sociopragmático, justificado por algunos argumentos estereotipados en el contexto sociocultural que les rodea y limita. El presente trabajo, mediante una revisión y análisis de la literatura previa, busca cuestionar esta visión determinista y defender el papel moldeador que una metodología innovadora puede tener en dichos alumnos, apoyándose en la gamificación como aquella tendencia pedagógica previamente explorada en el ámbito de ELE, motivadora de actitudes positivas hacia el aprendizaje y reductora de esas posibles barreras socioculturales que afectan al desarrollo global de la lengua extranjera. Se llega a la conclusión de que el contexto educativo en el que se encuentra el alumnado determina sus estilos de aprendizaje, si bien las metodologías innovadoras pueden moldear los roles que se adoptan en el aula a favor de una mayor calidad educativa. Así, esta labor de indagación pretende abrir espacios de reflexión y debate dentro de la enseñanza de ELE en contextos educativos chinos, refutando fundadamente los estereotipos asociados a este perfil de estudiante y analizando de qué formas se puede materializar la gamificación para dar respuesta el error sociopragmático detectado.

Palabras clave: ELE, gamificación, error sociopragmático, China, innovación educativa.

Abstract

Nowadays, the educational Chinese context in terms of ELE is still reproducing traditional and mechanical methodologies, which difficulties the individual efforts for introducing other strategies and tools that mobilize the student body and avoid that language is learnt as a combination of grammatical norms and preestablished vocabulary. Within these students, we can identify a certain sociopragmatic failure, justified for some stereotyped arguments on the sociocultural context that surround and limit them. The current work, through the review and analysis of the previous literature, pretends to question this deterministic view and stand up for the shaping paper that an innovative methodology can take over those students, basing on gamification as the pedagogical tendency previously explored in the field of ELE, motivating the growth of positive attitudes towards learning and reducing those possible sociocultural barriers that affect the global development of a foreign language. We get to the conclusion that the educational context in which the student body is located, determines their learning styles, although the innovative methodologies can shape the roles that are taken in the classroom in favor of a higher educational quality. Thus, this inquiry labor pretends to open spaces for reflection and debate within the field of ELE teaching in Chinese educational contexts, refuting with grounds the stereotypes associated to that student profile and analyzing in which ways the gamification can materialize to satisfy the detected sociopragmatic failure.

Key words: ELE, gamification, sociopragmatic failure, China, educational innovation.

Índice

1.	Introducción	1
2.	Planteamiento del problema y justificación	2
3.	Objetivos y preguntas de indagación	4
4.	Antecedentes y marco teórico	5
4.1	Antecedentes	5
4.2	La enseñanza de ELE en China	7
4.3	El contexto educativo chino	8
4.4	El error sociopragmático en una segunda lengua	9
4.5	La innovación educativa en la enseñanza de segundas lenguas	10
4.6	Perspectiva teórico-metodológica del aprendizaje de ELE basada en la innovación	12
4.7	La gamificación como pedagogía disruptiva	12
5.	Análisis y discusión del tema	15
5.1	El error sociopragmático en el aula de ELE: problemática subsanable	16
5.2	Papel del docente de ELE como motor del cambio	17
5.2.1	Comprendiendo el contexto	17
5.2.2	Atendiendo al papel moldeador de las metodologías educativas	20
5.3	La gamificación en respuesta a esta problemática	20
5.3.1	Recomendaciones y líneas de actuación generales	20
5.3.2	Herramientas de gamificación innovadoras para el aprendizaje de una L2	22
5.3.3	Potencial en el aula china de ELE	25
6.	Conclusiones	27
7.	Limitaciones	28
8.	Líneas futuras de trabajo	28
9.	Bibliografía	29

1. Introducción

El aprendizaje de segundas lenguas es una realidad que traspasa fronteras, fines y edades. La globalización, incrementada por el avance desenfrenado de las nuevas tecnologías, pone en relieve el valor que el lenguaje tiene para la interacción entre culturas y la construcción de redes entre ellas (D'Andrea *et al.*, 2012). Sin embargo, la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para los individuos no se limita a estos fines comunicativos, puesto que numerosos estudios de la neurolingüística demuestran que conocer más de una lengua te predispone a utilizar zonas del cerebro habitualmente subdesarrolladas (Albert y Obler, 1978, citado en D'Andrea *et al.*, 2012), así como a alcanzar una mayor capacidad de abstracción lingüística según estudios psicolingüísticos (Dulay *et al.*, 1982, citado en D'Andrea *et al.*, 2012).

En consonancia con el protagonismo que el aprendizaje de segundas lenguas (L2) tiene en los currículos educativos de las diferentes etapas académicas, se publica en 2002 el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) y empieza a crecer el sentimiento general de la necesidad de reflexionar sobre la metodología y el enfoque que se le da a la enseñanza de las L2.

Se produce un cambio de tendencia y el paradigma de enseñanza-aprendizaje de lenguas reclama una mayor atención a los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos, tradicionalmente etiquetados como secundarios a favor del aprendizaje del componente léxico-gramatical. Este nuevo paradigma pretende priorizar el uso de la lengua en sus diferentes contextos, lo que no implica abandonar la enseñanza de la gramática y el léxico, sino más bien acompañarla de dichos contextos en los que aparece. Y es que, efectivamente, una concepción de la gramática o del vocabulario desligada de la comunicación, resulta inoperativa para el usuario (Robles, 2017, p. 3).

Bajo esta perspectiva del aprendizaje de lenguas desde su función comunicativa, el grueso docente del español como lengua extranjera (ELE), va ganando conciencia sobre la importancia de reestructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esta mirada atenta a la funcionalidad y a la comunicación. Y, si bien en el contexto europeo en el que ubicamos el MCER, este sentimiento está extendido y las metodologías más tradicionales están siendo desplazadas, este no es el caso para el contexto educativo chino en el que la enseñanza de carácter cognitivista y memorística aún tiene una fuerte presencia (Galloso, 2014).

Maestros y maestras de ELE en dichos entornos educativos, perciben con frecuencia la dificultad de los estudiantes chinos para desarrollar sus competencias pragmáticas y sociolingüísticas y esto viene determinado en gran medida por las metodologías reinantes en el sistema educativo chino. Se hace necesaria la inclusión de medidas innovadoras que amplíen las

fronteras del uso del lenguaje más allá de la memorización del vocabulario y el uso mecanizado de la gramática.

No obstante, introducir la innovación como estrategia docente en un aula, pertenezca al contexto que pertenezca, es una tarea compleja y llena de matices en la que nunca se ha de perder de vista las características y necesidades concretas del alumnado al que se pretende ayudar. Los estudiantes del contexto educativo chino están rodeados por una serie de factores que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar y programar la enseñanza. Hablamos de factores muy variados y de raíz sociocultural que, como docentes, nos llevan a determinar que una posible metodología con potencial para salvar estas distancias existentes entre el sistema educativo chino al que los alumnos están acostumbrados y las tendencias más innovadoras, es la gamificación.

De este modo, en el presente trabajo abordaremos la problemática a la que se enfrentan con frecuencia los estudiantes chinos de ELE a la hora de desarrollar sus habilidades sociolingüísticas y de aprender el español desde su vertiente pragmática, analizando los motivos por los que esto se puede ver dificultado y reflexionando sobre el papel moldeador que una metodología innovadora como es la gamificación puede tener en dichos contextos educativos.

Para ello, el informe comienza con la delimitación de la problemática detectada, planteando a continuación los objetivos y preguntas de indagación que orientan el análisis. Posteriormente, se presenta una visión general del panorama previo en la literatura existente y se desarrollan los ejes temáticos del trabajo. Seguidamente, se le da forma a una discusión del tema, conectando la realidad del contexto educativo chino con la labor docente y la gamificación como pedagogía innovadora. Por último, se ofrecen las conclusiones a las que nos lleva esta indagación, se especifican las limitaciones encontradas y se proponen líneas futuras de trabajo para darle continuidad a la investigación.

2. Planteamiento del problema y justificación

El aprendizaje de segundas lenguas, tal y como analiza la lingüista Jenny Thomas (1983) es un proceso complejo, cuyo desarrollo puede estar acompañado de una serie de errores. Estos, los divide en cuatro tipos: el error gramatical, el pragmalingüístico, el sociolingüístico y el social (p. 99). Entre todos ellos, el error más fácilmente reconocible (y por tanto, subsanable), sería el gramatical. Sin embargo, el resto supone un gran reto para la docencia de lenguas extranjeras, que ha de mirar más allá de las producciones lingüísticas de un determinado alumno e indagar sobre una realidad más amplia e incontrolable: el contexto sociocultural.

Si bien la autora analiza estos errores desde la lengua inglesa, otras intervenciones en la misma línea han transportado esta tipología del error lingüístico al español. Hablamos de autores como Azpiroz (2013) o Gibert y Gutiérrez-Colon (2014), quienes han contribuido a analizar la

brecha sociolingüística en el aprendizaje de ELE en los contextos educativos chinos. Todas estas aportaciones materializan el problema latente de los estudiantes sinohablantes a la hora de aprender el español como lengua extranjera. Y es que, efectivamente, existe una necesidad real de reducir y eliminar en la medida de lo posible, esos errores lingüísticos que afectan a la operatividad comunicativa del alumnado chino.

Los aspectos sobre los que se construye el contexto educativo chino, fuertemente influenciado por unas características socioculturales determinadas, limitan en gran medida unas prácticas educativas que permitan desarrollar la competencia sociopragmática de ELE. El docente, en este sentido, tiene una doble obligación si toma como objetivo salvar estas dificultades:

- a) Debe conocer y comprender en profundidad estas características, lo que le permitirá orientar su toma de decisiones pedagógicas de forma fundamentada.
- b) Debe movilizarse y aspirar a la implementación de otras metodologías, basadas en la innovación, que sean aplicables en dichos contextos y verdaderamente produzcan cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, según los principios que sustentan el Máster de Educación y TIC (e-learning), las tecnologías emergentes y sus pedagogías asociadas pueden ser potentes herramientas de cambio educativo. Dentro del inmenso corpus de opciones de las que disponemos en la actualidad, el presente trabajo se centra en la gamificación como metodología disruptiva.

Como se presentó con anterioridad, los factores socioculturales que envuelven al estudiante chino pueden predisponerle hacia la adopción de determinados estilos de aprendizaje, pero estaríamos cayendo en la reproducción de estereotipos si negáramos el papel moldeador que tiene el contexto educativo por sobre estos factores.

Es por ello que el docente de ELE ha de replantearse el acercamiento y metodología que emplea en su práctica, apostando por una tendencia educativa que motive e implique al alumnado de forma que el aprendizaje pase de ser un trámite a una vivencia. Y aquí es donde entra en juego la gamificación y su potencial innovador.

De este modo, este TFM busca contribuir a la comunidad educativa de ELE, aportando un análisis detallado del frecuente error sociopragmático que acompaña a los estudiantes chinos e indagando sobre la pertinencia de incluir técnicas de gamificación en las aulas. Para ello, se estudiarán ambas dimensiones (el contexto educativo chino y la gamificación como pedagogía) de manera conjunta y entrelazada, tratando de esclarecer la repercusión de la una sobre la otra. Asimismo, se mantendrá una mirada crítica hacia los estereotipos que sorprendentemente aún acompañan a gran parte de la literatura previa en materia de ELE en contextos sinohablantes. Estos estereotipos, que se desarrollan en mayor profundidad en el próximo apartado, no se ignorarán, sino que se visibilizarán y se contrastarán con argumentos de otros autores/as.

Asimismo, para elaborar la presente investigación, se ha aplicado una serie de criterios de tipo ético, con el fin de garantizar la calidad, la sostenibilidad y la responsabilidad social del trabajo. Se trata de una aproximación a la temática desde la visibilización de los estereotipos discriminatorios que acompañan a la figura del estudiante chino de ELE, reflexionando de forma fundamentada cómo dicha desigualdad puede ser atajada mediante una visión pedagógica puesta en la innovación educativa.

3. Objetivos y preguntas de indagación

Objetivo general:

Indagar acerca del uso de la gamificación en contextos educativos chinos para lograr aumentar el aprendizaje de ELE reduciendo el error sociopragmático, con el fin de satisfacer la necesidad formativa detectada.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar las características generales del sistema educativo chino y los aspectos socioculturales que lo determinan.
 - ¿Qué factores determinan el contexto educativo chino y cuál es su naturaleza?
 - Entre dichos factores, ¿cuáles pueden estar limitando el desempeño de los alumnos a nivel sociopragmático en una segunda lengua?
- 2) Disponer de un marco orientativo sobre las características generales del alumnado chino de ELE y los principales retos a los que se enfrenta, alertando sobre los estereotipos que les acompañan.
 - ¿Cuáles son los estereotipos que definen a este perfil de estudiante? ¿Qué roles invitan a adoptar tanto al alumnado como al profesorado?
 - ¿En qué medida dificultan la implementación de metodologías más innovadoras por parte de profesorado extranjero?
- 3) Conceptualizar la introducción específica de la gamificación en un contexto de L2 atendiendo a los factores que intervienen en su implementación, para un adecuado desarrollo del componente sociopragmático.
 - ¿Cuáles son las características de la gamificación? ¿Qué técnicas y estrategias la definen?
 - ¿A qué puntos se debe atender especialmente durante la aplicación de la gamificación para fomentar su efectividad?
 - ¿Qué actitudes y competencias puede fomentar en el estudiante para favorecer este desarrollo sociopragmático de la lengua?
- 4) Representar la correspondencia que existe entre la gamificación y la innovación

educativa, determinando los retos y dificultades asociados a dicha metodología.

- ¿Qué aspectos determinan que una metodología sea innovadora?
- ¿Cuáles son los retos y dificultades que potencialmente pueden impedir una verdadera gamificación.

4. Antecedentes y marco teórico

4.1 Antecedentes

Atendiendo a los argumentos de Azpiroz (2013, p. 41), el cuerpo de literatura actual sobre la educación en China es de carácter determinista. En otras palabras, hablamos de una visión que infravalora el potencial del sistema educativo y las metodologías para moldear y modificar de forma tangible los medios educativos chinos. Este determinismo, se apoya en una convicción estereotipada de que culturalmente existe una “limitación insalvable”. Sin embargo, si observamos la experiencia individual de los estudiantes, vemos que muchos fácilmente se adaptan a otros tipos de metodología más centrados en el alumno, siempre y cuando esta sea llevada adecuadamente al aula. Muestra de ello son las experiencias de estudiantes chinos de intercambio en Uruguay retratadas por Azpiroz (2013, p. 45-49).

Estudios como este, confirman que un estudiante chino puede beneficiarse de igual modo de un método de enseñanza innovador y activo, a pesar del bagaje cultural que le acompaña. Del mismo modo, el análisis de Littlewood (2000, p. 2) indica que esa visión estereotipada del alumno asiático como “oyente obediente” no responde a los verdaderos roles que tomarían si se les da la oportunidad (citado en Azpiroz, 2013, p. 49).

Las creencias culturalmente formadas sí tienen un impacto en el desarrollo y desempeño del estudiante pero, ¿hasta qué punto son insalvables? Dicen Zhang *et al.* que “los estilos de aprendizaje son maleables como respuesta al contexto educativo” (2012, citado en Azpiroz, 2013, p. 42). Por tanto, frente a estos estereotipos que se identifican en varias líneas de investigación previas a la presente, es pertinente preguntarse si las diferencias entre los grupos culturales se reflejan en los estilos de aprendizaje y si estas son estáticas o, por el contrario, son potencialmente maleables y dependientes de la pedagogía de la que se nutren.

En este punto, volviendo a las aportaciones de Azpiroz (2013), aún en el presente existe muy poca literatura que indaga sobre la posibilidad de que se produzca un verdadero cambio en estos estilos de aprendizaje tradicionales de los contextos chinos. Existe un vacío temático en el asunto de la interacción entre la predilección por un estilo de aprendizaje y el contexto de enseñanza en el que se ubica. Y esta ausencia de investigación científica al respecto, sumada a la inexistencia de estudios estadísticos que plasmen el problema latente y ampliamente observado por varios docentes de ELE, en relación a esa pobre competencia sociopragmática del alumnado, actúa en

detrimento de la calidad educativa.

Los mitos y estereotipos en torno a cómo aprenden los estudiantes chinos siguen resonando, impidiendo que se abran espacios de reflexión y debate para el cambio educativo que justamente podría favorecer un aprendizaje significativo y funcional de la lengua extranjera. Lejos de existir una predeterminación por parte del contexto sociocultural del alumno, el modo en el que este se aproxima a una determinada asignatura, depende ampliamente del contexto educativo en el que esta tenga lugar.

Por dicho motivo, el presente trabajo ahondará en esta relación, analizando críticamente los mencionados estereotipos y buscando argumentos que los refuten. En ese sentido, además de la aportación de Azpiroz (2013), hay otras líneas de investigación que resultan clave y que pueden esclarecer la cuestión. Son obras que se introducen en el asunto del aprendizaje de ELE en contextos sinohablantes desde una mirada puesta en el poder de la innovación educativa para aumentar la efectividad de la enseñanza. Por ejemplo, Galloso (2014), habla de la motivación de los estudiantes como factor principal para generar experiencias significativas. En la misma línea, Luo (2019) argumenta la necesidad de atender a la identidad del estudiante chino, influida socioculturalmente, pues de ella en gran medida dependerá la motivación que sienta por su aprendizaje.

Hasta este punto, podemos apreciar a grandes rasgos dos principales características de la literatura existente:

- a) Gran parte se encuentra estereotipada.
- b) El resto se centra en el factor de la motivación como punto de partida para el aprendizaje significativo.

Conectando de nuevo con la temática original del presente trabajo, podemos observar la carencia de estudios centrados en el error sociopragmático que se desprende de esta ineficacia educativa. Se hace necesario tender puentes de sentido entre la motivación y esta necesidad de asegurar un aprendizaje funcional de ELE. Ahora bien, no debemos olvidar que la propuesta de este trabajo es visibilizar el potencial de la gamificación como metodología que pueda justamente motivar a dicho alumnado y hacer posible este aprendizaje sociopragmático. En este sentido, sí que existen innumerables obras que desarrollan el concepto de la gamificación y sus características. Especialmente pertinentes para este trabajo serán los argumentos de Kapp (2012), Lee y Hammer (2011) y Perrotta *et al.* (2013), quienes exponen no solo el funcionamiento de las técnicas de gamificación, sino que analizan su naturaleza atendiendo a las posibles dificultades y retos que puede conllevar su aplicación en el aula. Asimismo, también hay aportaciones previas específicas de la aplicación de la gamificación en una L2, las cuales actúan como precedentes prácticos de las inferencias ya planteadas entre la gamificación y el aprendizaje significativo y

funcional. Hablamos de Ceruti (2016), Dalmases (2017), Manzanares (2021), Rodríguez (2015) y Trejo-González (2020).

Especialmente interesante es la aportación de este último autor, quien elabora un estudio cualitativo y cuantitativo sobre la implementación de la gamificación en un aula de francés como L2. A través del rediseño de un curso sobre los géneros textuales, se integró un sistema de compras y recompensas asociado a la entrega de tareas, con el fin de reconocer el esfuerzo académico del alumnado y garantizar mejores resultados académicos (Trejo-González, 2020, p. 618-619). Este estudio pone en relieve la necesidad de una extensa y detallada planificación sobre cómo, en qué momentos y bajo qué formas se va a implementar la gamificación, lo que inspira al presente trabajo para extrapolar todo este proceso trazado e inferir relaciones con el contexto chino de ELE.

Según todo lo anterior, la tarea final que atañe a este trabajo será estudiar la aplicabilidad de esta pedagogía en los contextos educativos chinos, pudiendo finalmente analizar la cuestión atendiendo a: 1) las características de dicho contexto, 2) las necesidades específicas que se desprenden de este, 3) las limitaciones que suponen a la hora de desarrollar la competencia sociopragmática del español y 4) las formas de materializar ese potencial de la gamificación en el panorama descrito. En otras palabras, se trata de abrir espacios de debate e investigación para que el profesorado se movilice y deje atrás cualquier visión determinista.

4.2 La enseñanza de ELE en China

Desde finales de los años 50, gracias a las incipientes relaciones entre China y otros países hispanohablantes, comienza la andadura de la enseñanza del español (Gallosó, 2014, p. 123). En el año 1966, con motivo de la Revolución Cultural, el funcionamiento de escuelas y universidades se puso en pausa hasta el 1972. Pero un año después, significativamente China y España establecieron relaciones diplomáticas por primera vez, lo que impulsó nuevamente la enseñanza del español en el país, en algunas escuelas secundarias y fundamentalmente universidades (Gallosó, 2014, p. 124).

Aun con una ausencia de uniformidad curricular entre las diferentes instituciones, el alumnado chino de ELE tiene acceso a contenidos tanto teóricos como prácticos, con el objetivo de desarrollar las competencias orales, escritas, auditivas y de lectura. Sin embargo, el enfoque de “preparación laboral” que tiene el aprendizaje de ELE en China radica en que estas competencias se apoyan frecuentemente en un planteamiento puramente basado en el método de la gramática-traducción (Azpiroz, 2013, p. 45). No es de extrañar que la herencia metodológica que a día de hoy aún se aprecia en las aulas, determine a los estudiantes y su modo de concebir el aprendizaje.

Y, si bien no podemos negar que el rendimiento general del sistema educativo chino es

elevado, según demuestran los informes PISA (Schleicher, 2018), el método de la clase magistral tradicional, basado en la memorización, la repetición y apoyado en roles indiscutiblemente jerarquizados, dificulta en gran medida que el estudiante de ELE aprenda la lengua de un modo distinto a la aplicación de una fórmula matemática (Galoso, 2014, p. 116-120).

Esta general (aunque no total) ausencia de motivación intrínseca por aprender el español, se ve acrecentada por el hecho de que usualmente las asignaturas más prácticas ponderan significativamente menos en términos de créditos ECTS (Manzanares, 2020, p. 275). Añadido a esta realidad, para aquellas asignaturas que componen el grueso del grado, nos encontramos con un manual reinante, “El Español Moderno”, el cual carece de un enfoque comunicativo y sigue el patrón anteriormente descrito (Manzanares, 2020, p. 274).

Llegados a este punto podríamos preguntarnos, ¿cuál es el resultado de este contexto educativo? Lo que podemos apreciar en las clases de ELE es un alumnado acostumbrado a una forma de hacer y enfrentarse a sus estudios, temeroso de intervenir por miedo al error, lo que hace imposible que interactúen o se involucren de forma más significativa y personal con esta segunda lengua.

4.3 El contexto educativo chino

Identificando esta desconexión entre la teoría del lenguaje y su pragmática, así como a grandes rasgos los perjuicios que tiene en la adquisición de estrategias y herramientas comunicativas, es necesario analizar el contexto educativo en el que estas prácticas suceden.

Antes de entrar en detalle, es pertinente destacar que el título de este apartado no es “contexto sociocultural” sino “educativo”. El énfasis de esta investigación está en determinar cómo el contexto educativo y las prácticas que alberga, son las que van dando forma a diferentes estilos de enseñanza. Obviamente este contexto educativo mostrará fuertes influencias socioculturales pero es importante analizarlo desde la convicción de que no son una misma realidad sino dos interrelacionadas y mutuamente influenciadas. En otras palabras, se trata de entender que el contexto educativo no es algo fijo, estático o predeterminado culturalmente.

En China, la idea de Educación se ha nutrido de tres corrientes espirituales: taoísmo, budismo y confucianismo (Azpiroz, 2013, p. 43). De forma muy resumida, el alto valor que se le atribuye a la educación según estas tres tendencias se apoya en aspectos como el esfuerzo personal, la resistencia frente a la dificultad, el respeto, la perseverancia o la humildad entre otros (Li, 2012, citado en Azpiroz, 2013, p. 40). Lejos de tratarse de un medio para adquirir determinados conocimientos, la propia palabra en chino que designa a la educación, “jiaoyu”, habla de la “crianza”, lo cual expresa que el fin educativo no es solo formar en vistas del futuro profesional del individuo sino hacerlo a nivel personal (Galoso, 2014, p. 116). Esto justifica que la civilización china le haya dado una gran importancia a la educación y desde los tiempos de la

China Imperial (606-1905), los exámenes fueran los medios de distribución y acceso entre los distintos estratos sociales.

De este modo, el contexto educativo chino del presente, posee unas características en las que se sigue apreciando la presión a nivel familiar y social que tiene el rendimiento académico (Azpiroz, 2013, p. 40). Escuetamente, son los siguientes:

1) La metodología de tintes cognitivistas y de repetición mecánica/memorística: El motivo por el cual esta sea la metodología reinante en el sistema educativo chino se encuentra en que los fines y medios de la educación en general responden más a una motivación extrínseca que a una intrínseca. Esto es, ulteriormente, hacer frente a unos exámenes orientados a plasmar unos conocimientos fijos e inflexibles. Si estas pruebas de nivel son de tipo memorístico, es predecible que las metodologías empleadas en el aula preparen al estudiante a desempeñar adecuadamente ese papel, el de reproductor de un contenido.

2) Los roles del estudiante y el docente en el aula: En estrecha conexión con el anterior punto, si el alumno se involucra en tareas de repetición, el papel que toma en el su aprendizaje es más bien pasivo, receptor, estático (Azpiroz, 2013, p. 42). Por otra parte, si se concibe al docente como transmisor de un conocimiento preestablecido dentro de un manual determinado, es complicado que se den oportunidades para hablar, disertar y, ulteriormente, elaborar un aprendizaje propio en conjunto.

3) La relación maestro-alumno: Ahora bien, el asunto de los roles educativos no es tan simple y esto se puede apreciar en la compleja relación que se establece entre profesor y alumno. Si bien en teoría esta relación está basada en el respeto por autoridad y jerarquía, ha habido estudios que analizan si el respeto que se tiene a la figura del maestro se debe solo una cuestión de obediencia. Xiao (2006, citado en Azpiroz, 2013, p. 43) afirma que no es necesariamente así y que cada vez más, los estudiantes valoran el desempeño del maestro según la calidad de su labor y su consideración hacia ellos mismos como estudiantes. No obstante, esto no implica que se deba obviar la tendencia a la jerarquización en los roles y relaciones docente-estudiante, puesto que el profesorado, está situado indiscutiblemente por encima del estudiante.

4.4 El error sociopragmático en una segunda lengua

Existe cierta disparidad de argumentos sobre el concepto de error sociopragmático, fundamentalmente causada por la constante redefinición de la propia pragmática dentro de un mundo cada vez más multicultural y globalizado (McGuee, 2019, p. 73). No obstante, podemos definirlo como el error que se desprende de la falta de habilidad para reconocer la intención en el uso del lenguaje dentro de un determinado contexto sociocultural. Es por tanto, un tipo de competencia lingüística.

Para entender el concepto de 'competencia sociopragmática', debemos comenzar delimitando

lo que se corresponde con 'competencia lingüística'. Esta la podemos dividir en 'competencia gramatical' (conocimiento descontextualizado) y 'competencia pragmática' (la habilidad de usar el lenguaje para un objetivo determinado, así como entenderlo en contexto). En este sentido, es especialmente interesante la aportación de Leech (1983, citado en Thomas, 1983, p. 92), cuando habla de estas dos dimensiones pero refiriéndose a ellas como el "significado de la frase" y el "significado del orador". La competencia sociopragmática, se encontraría ubicada dentro de esta última.

El error sociopragmático ocurre cuando una persona, durante el aprendizaje y uso de una lengua extranjera, no es capaz de reconocer y reproducir los usos de la lengua socioculturalmente aceptados por sus hablantes nativos. En este sentido, Thomas (1983, p. 101) define dos niveles de significado durante el acto comunicativo: 1) la actitud del orador frente a la información que emite y 2) la actitud del orador hacia el oyente. Por ende, cuando un estudiante de una L2 reproduce estructuras léxico-gramaticalmente correctas pero falla en percibir las diferencias contextuales que pueden acompañar a esas mismas estructuras, se está produciendo un error sociopragmático.

A raíz de esta definición, podemos extraer una idea fundamental: el aprendizaje del componente sociopragmático de la lengua es algo más complejo que no se puede "absorber" con listas de gramática y vocabulario descontextualizadas. Este tipo de prácticas son las que propician que el estudiante de una L2 no sea capaz de detectar y reconocer las intenciones tras el uso del lenguaje desde su vertiente pragmática.

4.5 La innovación educativa en la enseñanza de segundas lenguas

En los anteriores apartados se identificó la problemática a la que la enseñanza de segundas lenguas se enfrenta cuando los medios y fines que la acompañan se centran en el componente teórico de la misma (aspectos léxico-gramaticales). Llegados a este punto, es conveniente preguntarse de qué formas podemos salvar estas distancias, acercar el aprendizaje de una L2 a su vertiente comunicativa. ¿Cómo favorecer que esa L2 sea abordada y aprendida como una "lengua viva"? (Silva, 2017, p. 98).

Lo que los diferentes autores y autoras en materia de ELE afirman, influenciados por las propias estrategias del MCER (Instituto Cervantes, 2002), es que el contexto de enseñanza-aprendizaje de cualquier L2 ha de estar acompañado de una reestructuración del paradigma educativo y de la innovación como herramienta de constante actualización y adaptación a las características y necesidades de nuestras sociedades.

Efectivamente, los discursos educativos del presente se construyen sobre la premisa de que innovar en el aula es una "necesidad pedagógica y didáctica que reconoce que el mundo está más

globalizado” (Cárdenas, 2021, p. 61). Del mismo modo, al hablar de innovación, la tecnología siempre es nombrada, independientemente de la etapa educativa en la que nos encontremos. Parece existir unanimidad a la hora de trazar una estrecha relación entre la innovación y las TIC. Sin embargo, estos mismos discursos educativos, dedican considerables esfuerzos a desmentir la falsa creencia de que la mera inclusión de un recurso o herramienta TIC va a traer la innovación a un aula. Por este motivo, si no comenzamos definiendo el concepto de innovación educativa, no podremos determinar qué implica realmente innovar.

Si acudimos a la definición propuesta por la RAE (s. f., definición 1), vemos que innovar implica “mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. En la segunda parte de la acepción es en la que, como docentes, debemos centrarnos para orientar nuestra labor pedagógica. No se trata solo de implementar, cualquier metodología, herramienta, recurso, etc., sino que ello suponga una novedad, un cambio. Esta definición, además, contiene latente una clara idea: no todo es innovación.

Especialmente ilustrativas son las palabras de Imbernón (2018) al respecto de este tema, quien advierte de que el amplio abanico de las innovaciones educativas del presente, puede llevarnos a olvidar lo que verdaderamente significa innovar en la educación. Analizando la aportación de este autor referente, podemos extraer las siguientes conclusiones en relación a la innovación educativa:

- Reproducir prácticas educativas tradicionales con procesos tecnológicos novedosos no es innovación.
- Hablar (y debatir) sobre la innovación educativa debe ir acompañada necesariamente del contexto educativo concreto en el que se pretenda aplicar. Esto implica que la innovación no sea vista como un producto de márketing que comercializar.
- No todo cambio es una innovación, ni tampoco lo es la resolución puntual de determinadas problemáticas en contextos educativos concretos.
- La innovación educativa puede tomar forma a través de algo ya existente, no debe ser obligatoriamente algo nuevo. De hecho, la innovación educativa con frecuencia implica reutilizar, rediseñar y recombinar elementos ya existentes, partiendo del conocimiento y las experiencias previas de todos aquellos maestros y maestras que los emplearon.
- Innovar no se trata de criticar lo “tradicional” sino de eliminar las prácticas educativas que estén impidiendo al estudiante avanzar, sean estas más o menos “antiguas”.

A la luz de estas palabras, se traza un concepto de innovación educativa que apuesta por un constante y situado replanteamiento y una búsqueda de sentido de lo que se hace en el aula y de cómo se hace. Imbernón (2018) y tantos otros autores y autoras, dibujan así la necesidad de pensar en términos pedagógicos, replanteándonos las metodologías y los enfoques que pueden resultar más adecuados para cada situación.

4.6 Perspectiva teórico-metodológica del aprendizaje de ELE basada en la innovación

En sintonía con el contenido de este trabajo e indagando brevemente en el ámbito del aprendizaje de una L2, la innovación desde el punto de vista procedimental-metodológico, que es el que nos interesa, muestra una clara tendencia hacia la dimensión comunicativa de la lengua ya previamente mencionada (Robles, 2017, p. 1). De esta forma, se constituye un enfoque, partiendo del socioconstructivismo y la teoría lingüística metacognitivista, que toma forma a través del modelo que el MCER (Instituto Cervantes, 2002) denomina como “enfoque orientado a la acción” (EOA). Este término “paraguas”, que actualiza y enriquece el previo “enfoque comunicativo” (EC) y el “enfoque por tareas” (ET), es sobre el que se apoya la presente investigación.

La decisión de apostar por este enfoque, está estrechamente relacionada con la conceptualización trazada sobre la innovación educativa, puesto que (Robles, 2017 p. 9):

- Es un enfoque centrado en la aplicación concreta, con un objetivo preciso en un contexto determinado.
- Concibe el aprendizaje de lenguas desde su dimensión social y sus elementos paralingüísticos.
- No se puede materializar sin un cambio en los roles de los agentes implicados, siendo el estudiante un protagonista activo y autónomo, y el docente, un guía y mediador.

En resumidas cuentas, habiendo delimitado lo que implica innovar en la educación y habiendo explorado aquella tendencia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas que más se adecua a esta definición, podemos avanzar cuestionándonos de qué formas podemos materializar este enfoque innovador en un aula. ¿Cómo podemos traer al aula china de ELE, este EOA, respetando y preservando su esencia innovadora?

4.7 La gamificación como pedagogía disruptiva

Si anteriormente trazamos un esquema sobre lo que implica innovar en la educación y nos preguntamos de qué forma podría materializarse en nuestro contexto concreto, llegamos al siguiente gran eje conceptual de este trabajo: la gamificación. Este término, hace referencia al conjunto de técnicas, dinámicas y herramientas propias de la naturaleza del juego. En forma de metodología y aplicada al campo educativo, tiene como objetivo aumentar la efectividad de la enseñanza y promover un aprendizaje más significativo y vivencial (Deterding, 2011, citado en Dalmases, 2017, p. 4). Se implementan mecánicas del juego en contextos ajenos a este, para aprovechar la predisposición humana de involucrarse en el juego y convirtiendo así tareas aparentemente menos atractivas para el usuario, en algo interesante e incluso placentero (Kapp, 2012, p. 10). Ahora bien, no se trata solamente de jugar, sino de emplear los elementos y

mecánicas del juego con la intención de alcanzar unos objetivos específicos (Dalmases, 2017, p. 7).

De esta forma, afirman Lee y Hammer (2011) que la gamificación puede favorecer que los estudiantes vivan de un modo distinto su aprendizaje y este signifique más para ellos. Mediante el acto de implicarle (engagement), se pretende dirigir o modificar determinados comportamientos del estudiante (Dalmases, 2017, p. 5). No obstante, no cualquier práctica de gamificación va a traer resultados positivos en un aula. Para diseñar una propuesta de gamificación el docente necesita más que intuición (Lee & Hammer, 2011, p. 1). Hace falta ser conocedor de lo que verdaderamente significa la misma, conocer sus beneficios y dificultades de aplicación. En definitiva, basar la gamificación en decisiones teórica y científicamente fundadas para que el resultado sea una intervención eficaz.

Dicen estos mismos autores, que las instituciones educativas ya albergan este esquema propio del juego, en el que los ‘jugadores’ (estudiantes), reciben una serie de ‘recompensas’ (calificaciones) y van subiendo de ‘nivel’ (grados) (Lee & Hammer, 2011, p. 2). Sin embargo, este claro ejemplo por sí solo demuestra que la gamificación, para ser verdaderamente una metodología de valor, ha de poner estas dinámicas del juego al servicio de la experiencia del usuario. De nada sirve disponer de un entorno gamificado si la implicación del estudiante no aumenta, y efectivamente la existencia de elementos propios del juego no asegura una mayor implicación (p. 2). La gamificación tiene como fin, por tanto, implicar y educar al mismo tiempo (Kapp, 2012, p. 10). Gamificar no significa superficialmente añadir puntos y recompensas en un aula.

Llegados a este punto, es conveniente preguntarse bajo qué circunstancias la inclusión de los elementos del juego conduce a actitudes que favorezcan un aprendizaje significativo. Ante esta cuestión clave, es primordial identificar la triple dimensión del individuo sobre la que un entorno gamificado debe actuar:

a) Cognitiva: a través de una experimentación activa, el alumno va descubriendo las diferentes formas de aproximarse a un reto y actuar ante el mismo. Destaca aquí la palabra “reto” porque si la tarea a la que se enfrenta el estudiante no es lo suficientemente compleja, su nivel de implicación e interés irá decayendo. Por tanto, a nivel cognitivo, la gamificación ha de transformar la perspectiva del alumno sobre lo que verdaderamente significa aprender, ayudando a que ponga en funcionamiento y desarrolle competencias cognitivas complejas de forma autónoma y genuinamente interesada (p. 3).

b) Emocional: ofreciendo una experiencia que suscita todo tipo de emociones, tanto positivas como negativas. Y aquí lo interesante está en que estas últimas van a ir transformándose en positivas conforme el alumno sigue involucrándose en el juego y avanzando. Persistir a través de

estas experiencias “negativas” cuando uno fracasa o comete errores es una actitud propia de la naturaleza del juego. De esta forma, se asocia el error como una fase válida y valiosa del proceso de aprendizaje (p. 3).

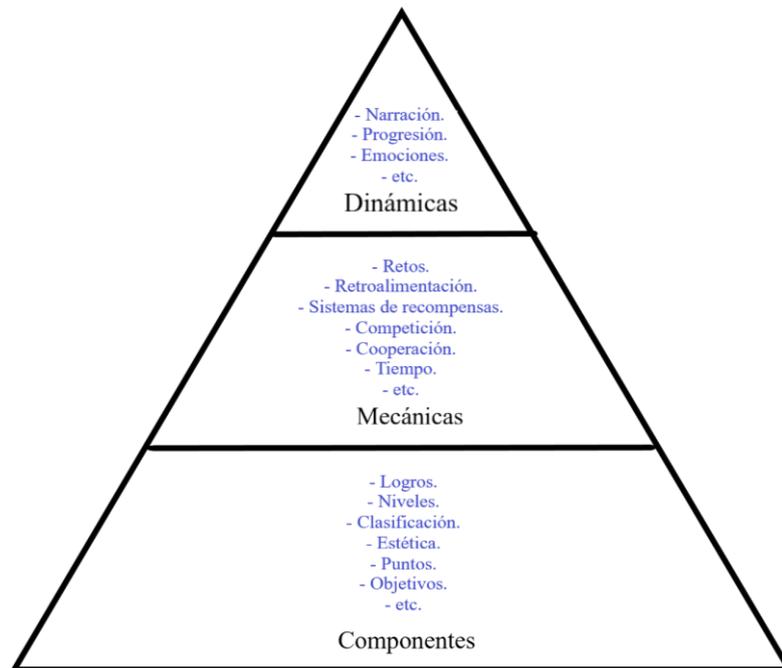
c) Social: bien sea a través de la toma de otros roles o identidades, o la misma exploración de la identidad propia dentro del contexto académico, la gamificación favorece el reconocimiento del individuo como persona con un potencial, el cual va entrenando y empleando por sí mismo para resolver diferentes retos (p. 3).

De lo anterior se extrae que pueden ser muchos los beneficios que traiga la gamificación, siempre y cuando sea aplicada con un criterio pedagógico y teóricamente fundamentado. En la literatura y los debates educativos, la cuestión de la motivación siempre va asociada al concepto de gamificación. Y, sin duda alguna, la motivación es clave para la construcción de entornos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Sin embargo, es pertinente analizar esta potencial relación entre ambos conceptos desde algunas de las teorías que los respaldan (Kapp, 2012, pp. 62-73):

- La teoría de John Keller sobre el modelo ARCS, que explica la motivación propia de los juegos según cuatro principios básicos: Atención (*Attention*), Relevancia (*Relevance*), Confianza (*Confidence*) y Satisfacción (*Satisfaction*) (1979, citado en Kapp, 2012, p. 53-54).
- La teoría de Malone sobre la instrucción desde la motivación intrínseca, que determinó que los factores que hacían de un juego una experiencia motivadora eran: el reto, la curiosidad y la fantasía (1980, citado en Kapp, 2012, pp. 55-57).
- Los principios instruccionales de Lepper para la motivación intrínseca, que defiende que aquello que hace motivadora a la gamificación es: el control, el reto, la curiosidad y el contexto (1973, citado en Kapp, 2012, pp. 57-58).

Estos tres marcos teóricos y otros tantos que han analizado el poder del juego dentro de la instrucción, listan diversos beneficios, como es el aumento de la implicación, el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y el contexto académico, la adquisición de una mayor seguridad y confianza en las propias habilidades e incluso la construcción de entornos de aprendizaje colaborativos. Sin embargo, para hacer esto posible, el docente no debe olvidar que la gamificación consta de una compleja red de elementos, organizados en tres niveles que van de mayor a menor abstracción: las dinámicas, las mecánicas y los componentes (Werbach & Hunter, 2012; Kapp, 2012). A continuación, se ofrece un posible esquema de la naturaleza del juego, en el que se incluyen sus principales elementos:

Figura 1. Elementos del juego.



Fuente: Reelaboración propia con base en datos de Werbach y Hunter (2012).

A partir de esta compleja naturaleza que se ha descrito, podemos concluir nuevamente enfatizando la importancia de no infravalorar el potencial de esta metodología y asumir que todo intento de traer la dimensión lúdica al aula es gamificación. Podemos conectar en este punto con la previa afirmación de que no toda implementación de algo “novedoso” en el aula es innovar. En este sentido, Silva (2019) habla de lo que verdaderamente significa innovar desde el punto de vista de la gamificación. Refiriéndose a la relación entre estos dos conceptos como una paradoja, por el hecho de que esta metodología ha sido recurrentemente utilizada en la educación durante siglos, defiende que la gamificación, concretamente en el ámbito del aprendizaje de lenguas, debe estar acompañada de un cambio de enfoque (p. 19). Se trata de combinar estratégicamente los elementos del juego mencionados para dar forma a una práctica educativa “disruptiva”, que modifique la estructura tradicional y haga espacio a otras dinámicas y roles.

5. Análisis y discusión del tema

Tomando como base el anterior marco conceptual, desde la especialidad de docencia del Máster universitario de Educación y TIC, es incuestionable la perspectiva que adopta el presente trabajo: atendiendo a las características concretas y singulares de un determinado contexto educativo, un docente debe reconocer las necesidades formativas en cada momento y orientar su

toma de decisiones con una visión puesta en la pedagogía. Es por ello que la problemática identificada de carácter competencial, se estudia desde una orientación pedagógica y atenta al papel que el maestro/a puede tomar en su resolución.

5.1 El error sociopragmático en el aula de ELE: problemática subsanable

Es innegable que existe una considerable disparidad entre las competencias lingüísticas de los estudiantes de segundas lenguas. Al igual que ocurre con el inglés, los alumnos chinos de ELE tienen un menor nivel oral y auditivo con respecto a sus competencias de lectura y escritura. En otras palabras, se le da excesiva importancia a la gramática por sobre el resto de componentes de la lengua (Gallos, 2014, p. 121).

En respuesta a esta realidad, que aprecian los mismos formadores de dichas lenguas, se contrata a profesorado extranjero, nativo de las mismas, para que interactúen con los estudiantes y estos tengan más oportunidades de desarrollar su competencia oral y auditiva, entre otras. Podríamos pensar que con esta medida, los problemas de los estudiantes quedan solucionados pero la realidad es que, aun teniendo oportunidades para conversar y escuchar de primera mano a una persona nativa, el asunto del aprendizaje de lenguas requiere mucho más que un simple contacto con extranjeros. Muy a grandes rasgos, podemos definir dos aspectos que, en numerosas ocasiones, no se tienen en cuenta a la hora de contratar a profesorado extranjero:

A) El conocimiento pedagógico de los mismos es insuficiente: por desgracia, pueden darse ocasiones en las que el maestro/a de ELE no ha recibido formación en materia pedagógica (o la misma es insuficiente y algo anticuada) y, bien es sabido que la docencia depende no solo del conocimiento que se tenga sobre una materia sino de los modos en los que la misma se instruye (Cabrera, 2014).

B) No son solo las competencias orales y auditivas las que están desatendidas: imaginemos a un estudiante chino que, en compañía de un maestro extranjero, es capaz de pronunciar perfectamente todos los fonemas de la lengua española y en ejercicios de audición, como los dictados, siempre obtiene la máxima nota. Sin embargo, cuando ese estudiante entra en contacto con otras personas hispanohablantes, se dan interferencias en la comunicación porque hay ciertos significados que no entiende. Significados de palabras que, fuera del contexto académico, dependen del interlocutor y el uso que hace de ellas. Este hipotético caso busca ejemplificar el gran problema del error sociopragmático que los mismos maestros extranjeros aprecian cuando interactúan con el alumnado. No es suficiente con pensar en las competencias orales y auditivas. Es necesario que se ponga el foco de atención en el componente sociopragmático de la lengua, básico para que el aprendizaje sea funcional y operativo.

Como se comentó durante el marco teórico y conceptual, el error sociopragmático es una realidad ampliamente extendida en los estudiantes de L2 que carecen de experiencias educativas

enfocadas al aprendizaje comunicativo. Sin embargo, justamente aquí es donde debemos detenernos y reflexionar sobre qué podemos hacer, desde la docencia, para remediar esta problemática. Porque sí, por mucho que esté ampliamente extendida y se aprecie en los testimonios de diversos profesores de ELE, no es una problemática inherente del estudiante chino, sino que es un error subsanable. Entonces, ¿qué podemos hacer? Para actuar frente a esta problemática, podemos conectar con esos dos factores que definen al profesorado extranjero antes mencionado: se debe disponer de un equipo docente formado en pedagogía y, además, que sea consciente del problema en sí, para poder dirigir esos conocimientos pedagógicos hacia prácticas educativas más favorecedoras de un aprendizaje sociopragmático de la lengua.

En este sentido, no es pertinente elaborar una prescripción de “buenas prácticas” para el desarrollo de esta competencia lingüística, fundamentalmente, porque la adecuación de las mismas va a depender del contexto concreto en el que nos ubiquemos. Y, si bien es cierto que en general existe un consenso sobre el potencial de un enfoque comunicativo a la hora de aprender lenguas extranjeras (Cabrera, 2014, p. 21), lo que este trabajo pretende defender es que la tarea original del docente va a ser conocer y comprender el paisaje profesional en el que trabaja, para posteriormente dirigir ese conocimiento pedagógicamente fundado hacia unas prácticas que den respuesta a dicho contexto.

5.2 Papel del docente de ELE como motor del cambio

Con esta investigación se pretende abrir espacios de reflexión y debate educativo, con el fin de que el grueso de profesorado de ELE asuma la gran responsabilidad de propiciar una mejora en la calidad educativa del alumnado. Así, a partir del cuestionamiento activo de los estereotipos a los que se enfrenta el estudiante chino y de un análisis e interpretación extensivo sobre las posibles causas y consecuencias de los mismos, se busca fomentar un esquema de enseñanza-aprendizaje más sostenible, afín a los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de la UNESCO (2017): inclusivo, equitativo y de calidad.

5.2.1 Comprendiendo el contexto

Como se ha planteado en los primeros apartados de este trabajo de indagación, existe una serie de estereotipos comúnmente asociados a la figura del estudiante chino, los cuales pueden ser desmontados y refutados con argumentos científicos. El papel del docente de ELE, en este caso, será el de adquirir una mirada hacia el contexto en el que opera sin caer en dichos estereotipos, sino más bien identificándolos y comprendiendo el efecto negativo que su existencia puede tener para sus estudiantes chinos.

De este modo, se presentan a continuación las ideas erróneas que giran en torno al estudiante sinohablante más repetidas en la literatura de corte determinista, planteando otra perspectiva más

profunda de las problemáticas a las que se refieren y reflexionando sobre el rol que el profesorado puede tomar ante los mismos:

- El estudiante chino es un “oyente obediente”:

En palabras de Sánchez Griñán (2009, citado en López, 2011, p. 26), se ha generado una imagen del estudiante chino como ser “pasivo, obediente, conformista y carente de las capacidades propias que caracterizan a los buenos estudiantes de lenguas”. Sin embargo, tanto testimonios de las experiencias de los propios maestros de ELE como estudios cuantitativos demuestran que el alumnado chino de ELE puede mostrar grandes dosis de motivación y entusiasmo en el aula (López, 2011; Azpiroz, 2013; Martínez, 2011).

En este sentido, podemos recurrir a la exposición de Zhao (UB Center for innovation, 2016), que como estudiante china, traza un cuadro general sobre las características de este grupo de estudiantes. En su intervención, Zhao señala el asunto del silencio en el aula como una realidad frecuente en el contexto educativo chino. Para explicar este fenómeno, alude principalmente al valor de la humildad como uno de los más apreciados en las aulas desde las primeras etapas educativas. Se espera del estudiante que no interrumpa, ni al maestro ni a sus compañeros, que no trate de alardear de sus conocimientos en público y que, además, planee muy bien sus preguntas e intervenciones antes de hacerlas, con el fin de no ridiculizarse.

Es apreciable que esta especie de “miedo al error” es un asunto con influencias socioculturales pero, si se fomentan otras dinámicas en el aula, ¿significará eso que los estudiantes chinos no serán capaces de adaptarse? Para refutar esta idea preconcebida sobre el “oyente obediente”, ya se han realizado múltiples estudios que demuestran que los estudiantes chinos en otros contextos educativos se pueden beneficiar de estas prácticas innovadoras como cualquier otro alumno occidental (Azpiroz, 2013).

Del mismo modo, esta pasividad frecuentemente asociada al estudiante chino está fuertemente relacionada con el rol que se adopta en el aula. No obstante, si se concibe la docencia de ELE desde el intento activo de desechar cualquier estereotipo en relación al perfil del estudiante, el rol que adopte cada individuo será visto como algo que evoluciona e incluso se aprende, no como algo predefinido que acompaña de por vida a cada estudiante. En otras palabras, se trata de comprender que el contexto educativo chino es afín a unos roles determinados, que dificultan en cierto modo el aprendizaje de una L2 desde su vertiente sociopragmática. Y para ello, la inclusión de otras metodologías educativas innovadoras puede ser la herramienta que los docentes tengan para ofrecerle al alumno otros modos de hacer y de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Otros modos que paulatinamente y con su debido esfuerzo, podrán hacer propios y combinar con sus propias ideas sobre lo que significa verdaderamente la Educación.

- El estudiante chino solo aprende mediante la repetición y la memorización, lo que

dificulta un aprendizaje significativo y real:

Este segundo estereotipo limita considerablemente las expectativas que se tienen sobre el estudiante chino, fundamentalmente porque: 1) asume que no es capaz de emplear otras técnicas de aprendizaje y 2) identifica sus estrategias de aprendizaje como procesos totalmente superficiales e inefectivos.

Indudablemente, existe una clara tendencia del alumnado chino al empleo de la memorización y la repetición como técnicas de estudio. Sin embargo, estas son claras respuestas a los métodos y a los fines del propio sistema educativo. Afirmar que al estudiante chino no le interesa el proceso y solo se centra en el resultado final, es culparle de una realidad mayor que potencialmente no está en su mano modificar. Obviamente el individuo se preocupa por el resultado, puesto que es el que va a determinar su futuro profesional y la imagen que la sociedad tiene de él. Pero, ¿significa esto que genuinamente no puede disfrutar y apreciar los medios por los que llega a ese resultado?

El sistema educativo chino está adaptado a las demandas de la sociedad y, obviamente, estas son innegables. El docente de ELE no va a poder obviarlas, ni debe pretenderlo. No se trata de intentar romper el sistema educativo en el que se opera sino que, en la medida de lo posible, en cada aula, buscar las formas más adecuadas para responder a las necesidades educativas concretas que nos encontramos. Estos esfuerzos individuales, progresivamente, son los que van a permitir que más individuos se beneficien de metodologías más centradas en el estudiante y su aprendizaje real. Y estas experiencias, que influenciarán positivamente a los estudiantes, pueden ir calando poco a poco en la sociedad, puesto que las expectativas que cada persona tiene sobre lo que es y debe ser la Educación, las van forjando sus propias experiencias.

Llegamos así a la conclusión de que un estudiante chino puede aprender de otras formas y que, sus preferencias en el aprendizaje, pueden ir amoldándose a lo que se espera de él en cada momento y a las herramientas que se ponen a su disposición. Ahora bien, habiendo refutado este estereotipo, hay otro asunto que debe ser recordado por cualquier maestro/a que se encuentre en este tipo de contextos educativos. Afirman Gibert y Gutiérrez-Colón (2014, p. 93) que “si las posturas frente a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y de los profesores no coincide y, además, estos últimos no saben orientarse correctamente, puede crearse un conflicto que perjudicará el objetivo que ambos comparten: el aprendizaje de la lengua”. Por tanto, ante esta disparidad de posturas, lejos de deber aferrarse a sus creencias metodológicas, por muy beneficiosas que estas puedan ser, el maestro de ELE debe tener en cuenta este contexto que define, no al estudiante, sino a las expectativas que tiene frente a su aprendizaje, para poder abrir espacios de negociación, siempre desde el respeto y las buenas prácticas.

5.2.2 Atendiendo al papel moldeador de las metodologías educativas

A lo largo de este trabajo, la línea argumental ha transitado por la problemática de la enseñanza de ELE en China, hacia las posibles causas de la misma, para llegar al papel de gran responsabilidad que tiene el docente como promotor del cambio educativo. En este sentido, es pertinente destacar que, cuando hablamos de la necesidad de modificar ciertos esquemas de enseñanza y movilizar a los agentes educativos, nunca debemos asumir que se ha de romper con todo aquello que no encaja íntegramente con nuestros esquemas de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, para el caso que nos concierne, debemos evitar referirnos a la enseñanza de ELE en China como un conjunto de métodos “desfasados” o “anticuados”, porque estas afirmaciones surgen de unas creencias de supremacía de las metodologías de contextos occidentales por sobre las orientales, solamente por el mero hecho de que estamos más familiarizadas con ellas (Sánchez Griñán, 2008, p. 479, citado en Ruiz, 2015, p. 29).

Ahora bien, adquirir una postura respetuosa frente a un contexto educativo ajeno no implica que no deba primar una mirada que priorice la experiencia del estudiante y trate de reducir las diferentes problemáticas que van surgiendo. En el caso del presente trabajo, nos centramos en la pobre competencia sociopragmática del alumnado chino desde la convicción de que, complementar sus técnicas de estudio con otras metodologías más centradas en el estudiante y en su participación activa en el aula, puede ser una estrategia adecuada para contrarrestarla.

5.3 La gamificación en respuesta a esta problemática

Como metodología, la gamificación ha sido ampliamente utilizada en el contexto del aprendizaje de segundas lenguas. Como se expuso en el marco teórico, la motivación juega un papel clave en el aprendizaje y en la implicación de los estudiantes, independientemente del contexto formativo que analicemos. Pero si nos centramos en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y en el aprendizaje de ELE en particular, encontramos infinidad de argumentos sobre la necesidad de priorizar la motivación del alumnado (Trejo-González, 2020; Díaz-Bravo, 2019; Manzanares, 2020; Cabrera, 2014; Guastalegnanne, 2019; Dalmases, 2017).

No obstante, debemos preguntarnos, ¿a qué factores se debe atender especialmente a la hora de implementar la gamificación en un contexto educativo como este? ¿Qué posibles retos pueden aparecer en el proceso? ¿De qué formas o a través de qué herramientas se puede materializar propuestas de este tipo? Y, finalmente, ¿cómo puede la gamificación en un aula china de ELE, dar respuesta a la problemática planteada?

5.3.1 Recomendaciones y líneas de actuación generales

Indudablemente, la efectividad de una propuesta de gamificación, en un primer lugar y como toda propuesta didáctica, va a depender de la adecuación a las características del alumnado

objetivo y al contexto concreto de aplicación (Dalmases, 2017, p. 5). Partiendo de esta premisa, podemos preguntarnos qué implica adecuarnos al contexto educativo chino en las clases de ELE.

Experiencias previas de implementación de estas estrategias metodológicas en los contextos chinos de ELE, sugieren que debemos tener muy claros los objetivos de aprendizaje sobre los que vamos a trabajar (Manzanares, 2020, p. 284). Asimismo, centrar nuestro diseño pedagógico en las singularidades y matices del alumnado, es la única vía por la que la gamificación puede llegar a tomar una forma innovadora. Ahora bien, coordinar los objetivos, contenidos y evaluación de una propuesta didáctica, con los elementos afectivos, pedagógicos e instrumentales de la gamificación, es una tarea compleja (Manzanares, 2020, p. 286).

Por este motivo, resultaría imposible (e inútil) definir un determinado número de pautas que el docente debe seguir ciegamente para una aplicación exitosa de la gamificación. En su defecto, este trabajo propone atender a una serie de factores que, tomando forma de determinados riesgos y obstáculos, debemos considerar para orientar nuestra toma de decisiones, en busca de la calidad educativa.

Por un lado, este tipo de prácticas, que no dependen tanto de unos materiales escritos a modo de manual y que requieren una implicación activa por parte del estudiante, pueden suponer un gran reto para todos los agentes implicados en el proceso: a) los estudiantes, acostumbrados a adoptar un rol más pasivo, probablemente se muestren reticentes mientras que b) los docentes tienen la gran responsabilidad de traer la gamificación al aula de forma que se convierta en una dinámica de valor para los estudiantes, efectiva y de genuino disfrute.

De lo anterior, extraemos que tanto el asunto de los roles como las actitudes, son factores que debemos tener en cuenta durante la implementación de la gamificación. Ambos dependen estrechamente el uno del otro. Para que una propuesta de este tipo implique realmente una innovación y de respuesta a la problemática educativa que nos concierne, el estudiante debe adoptar un rol muy distinto al tradicional receptor pasivo. Debe activamente convertirse en “experimentador” autónomo, dispuesto a asumir riesgos y a cometer errores (Dalmases, 2017, p. 9). Pero este cambio de roles, solo va a ser posible si el mismo alumno se enfrenta a la gamificación desde una actitud positiva. Aunque no son abundantes los estudios que exploran esta relación entre actitudes y efectividad de la gamificación, sí que podemos encontrar argumentos que trazan una conexión entre las actitudes positivas y el desempeño del alumnado (Vogel *et al.*, 2006, citado en Perrotta *et al.*, 2013).

En este sentido, un diseño inadecuado de una propuesta gamificada puede llevar a un sentimiento de insatisfacción por parte del alumno si este no siente que ha aprendido algo, llegando a considerar que el juego está actuando como distractor del verdadero aprendizaje (Dalmases, 2017, p. 6). Por ello, el objetivo del docente será, además de conocer en profundidad

el contexto en el que opera y sus características y necesidades concretas, ayudar al estudiante a desarrollar una necesaria actitud positiva que facilite su efectividad (Ceruti, 2016), comprendiendo y viviendo esa relación existente entre el juego y el aprendizaje. Al fin y al cabo, “jugar” y “aprender” son verbos que confluyen, en el momento en el que pensamos en la superación de obstáculos, avanzar por un camino, ir evolucionando, adivinando y en última instancia, ganando (Andreu Andrés & García Casas, 2000, citado en Dalmases, 2017, p. 10).

Por otro lado, el docente debe atender especialmente al modo en el que son vividos algunos elementos del juego habitualmente presentes en la gamificación. Este es el caso de la competición que, tal y como se expondrá en el próximo apartado, es una mecánica potencialmente motivadora pero que, mal entendida por los estudiantes, puede convertirse en elemento disgregador, haciendo que algunos estudiantes se impongan sobre los demás y el ambiente del aula se vea perjudicado (Ceruti, 2016). Del mismo modo, los sistemas de recompensas que también suelen acompañar a la gamificación educativa, pueden propiciar una excesiva dependencia del alumnado en la motivación extrínseca, esperando siempre, una recompensa a su esfuerzo y, además, de forma prácticamente instantánea (Lee & Hammer, 2011, p. 4).

Por último, y en estrecha relación con estos factores, está el asunto de la formación docente. Si un maestro/a no cuenta con la preparación necesaria, será prácticamente imposible que se pueda llegar a implementar la gamificación. Cualquier intento quedaría en una introducción aislada de algún elemento propio del juego que, ni cumpliría con un objetivo pedagógico claro, ni daría respuesta a una problemática o necesidad formativa determinada (Dalmases, 2017; Ceruti, 2016; Rodríguez, 2015; Manzanares, 2020).

Por todo lo anterior, podemos concluir con la siguiente afirmación: para que la gamificación pueda transformar su potencial en una mejora de la calidad educativa, ha de responder a un contexto determinado, estar diseñada para responder a las expectativas del alumnado, presentarse como una herramienta válida y ampliamente funcional y, además, ha de contar con un equipo docente conocedor de su compleja naturaleza, dispuesto a formarse constantemente, con el fin de evitar que la gamificación quede limitada por algunos obstáculos y retos definitivamente salvables.

5.3.2 Herramientas de gamificación innovadoras para el aprendizaje de una L2

El avance tecnológico de la última década ha favorecido el surgimiento de los videojuegos con fines educativos, abriéndose así las posibilidades de abordar diferentes temáticas y conocimientos desde unas plataformas virtuales generalmente más atractivas para los estudiantes (Barata, 2013, citado en Dalmases, 2017, p. 10). No obstante, a la luz de la problemática educativa que fundamenta esta propuesta, es importante incidir en que traer la gamificación a un aula no va a depender de la existencia de videojuegos que incluyan el contenido académico que se quiere

trabajar.

De hecho, no se debe confundir una experiencia de aprendizaje gamificada con la implementación de un juego o videojuego diseñado específicamente con fines educativos (Dalmases, 2017, p. 10). Un videojuego prediseñado es un producto acabado que podemos utilizar para gamificar la formación, pero será necesario que este se acompañe de actividades de aprendizaje a su alrededor que incorporen elementos y pensamiento del juego para que podamos considerarlo como gamificación (Foncubierta & Rodríguez, 2014, citado en Dalmases, 2017, p. 10).

Por ese motivo, hablar de herramientas de gamificación innovadoras implica pensar en términos del juego y su naturaleza, para lo cual, debemos recuperar el esquema trazado por Werbach y Hunter (2012). Aunque las posibilidades y combinaciones son inmensas, podemos destacar algunas de ellas, por haber sido ampliamente utilizadas previamente en el contexto educativo de ELE:

Dinámicas:

La primera y gran dinámica del juego que se suele emplear en infinidad de contextos formativos, a veces de forma algo desapercibida, es la narrativa. Rodríguez (2015, p. 180), da forma a una propuesta de gamificación para ELE en la que se utiliza un hilo argumental (el convertirse en “españoles adoptivos”), como medio para incrementar esa sensación de motivación e implicación. Otro claro ejemplo de dinámica del juego es el establecimiento de una progresión. Se trata de permitirle al estudiante apreciar su avance a través de un camino. Esto se puede conseguir, por ejemplo, diseñando una propuesta didáctica que desemboca en una tarea final mayor (Dalmases, 2017, p. 31) o mediante el uso de niveles en el aula que los estudiantes van alcanzando conforme completan determinadas actividades (p. 16).

Mecánicas:

Los desafíos y retos son una de las mecánicas que fomentan un mayor cambio en el comportamiento del alumnado (Barata, 2013, citado en Dalmases, 2017, p. 17). Establecer las tareas o actividades como retos que el estudiante debe superar, si dichos retos están diseñados para conectar con las necesidades e intereses del mismo, van a fomentar una mayor sensación de que el esfuerzo empleado ha servido para aprender. También debemos nombrar la competición que, bien llevada al aula, puede aumentar esa participación de los alumnos que a veces flaquea en el aprendizaje de una L2 (Dalmases, 2017, p. 17). La introducción en el aula de insignias y tablas de clasificación, lejos de necesariamente despertar disputas, puede favorecer que el individuo sienta interés no solo por superar al adversario, sino por superarse a sí mismo.

Del mismo modo, encontramos la cooperación como otra gran mecánica del juego, enfoque de los más ampliamente aceptados y valorados por el MCER (Instituto Cervantes, 2002). Al

diseñar propuestas de trabajo en equipo, idealmente en grupos heterogéneos, se crea la llamada “interdependencia positiva”, un compromiso entre los integrantes del equipo (Cassany, 2009, citado en Dalmases, 2017, p. 18). Y de la mano de las anteriores, está la prácticamente siempre presente retroalimentación, mecánica del juego que propicia el desarrollo de posturas autónomas, motivadas y participativas (Werbach & Hunter, 2012, pp. 902-913). Esta información sobre cómo le va al “jugador”, en las propuestas de gamificación, suele ir acompañada de sistemas de recompensas, que va recibiendo conforme alcanza determinados niveles o logros (Rodríguez, 2015, p. 180).

Componentes:

Las anteriores dinámicas y mecánicas del juego, se pueden concretar en varios componentes, de entre los cuales destacan los puntos y tablas de clasificación, que permiten al estudiante recibir un feedback sobre su progreso y estimular así su participación (Dalmases, 2017, p. 19). También las insignias y logros son componentes que representan visualmente el progreso del alumno y, no solo ayuda con la motivación sino que favorece que los estudiantes se identifiquen entre sí, al compartir determinadas insignias. Además, propician que a nivel individual, sean conocedores de lo que verdaderamente pueden hacer, aumentando el sentimiento de autoestima (Werbach & Hunter, 2012).

Los niveles, estratégicamente diseñados en una progresión basada en el reto, se pueden implementar durante el aprendizaje de una L2 para crear una perspectiva amplia en el camino que el estudiante debe recorrer, si bien se han de acompañar de objetivos a corto plazo, claros y de posible alcance (Dalmases, 2017, p. 20).

Otro de los componentes del juego que puede, en relación al objetivo de la presente investigación, favorecer un aprendizaje de ELE sociopragmáticamente funcional, es el uso de avatares, identidades ficticias que se construyen en el aula. Este elemento en concreto, puede convertirse en un medio que salvaguarde las reticencias del alumnado a implicarse y sentir miedo o inseguridad. Emplear una nueva imagen en el aula, puede ayudar a participar más activamente, sin sentirse desprotegido, con una mayor autoestima y sin tal miedo al error, puesto que el estudiante percibe que interactúa con un mundo “lejano al mundo real” (Jenkins, 2009, citado en Dalmases, 2017, p. 22).

Estos son solamente algunos de los elementos del juego que cada docente puede implementar en su práctica pedagógica. Pero, en definitiva, el objetivo de este trabajo no es determinar qué herramientas precisas debe aplicar un docente de ELE, sino ilustrar la gran variedad de elementos propios del juego que puede combinar para dar respuesta a una necesidad educativa determinada. No obstante, cabe destacar que una aislada inclusión de alguno de estos elementos no implica necesariamente gamificar un aula. De hecho, Werbach y Hunter (2012) afirman que se trataría de

una “gamificación superficial”.

5.3.3 Potencial en el aula china de ELE

Como se ha planteado con la presente investigación, la gamificación puede ser una estrategia que permita que el aprendizaje de ELE en contextos educativos chinos no quede relegada a la enseñanza descontextualizada de vocabulario y gramática. En este sentido, partimos de la afirmación de que los elementos del juego pueden influir en el comportamiento de los alumnos (Dalmases, 2017, p. 6). El factor de la motivación se hace eco en prácticamente todos los discursos formativos, resonando en las líneas sobre la enseñanza-aprendizaje de una L2. Pero, si profundizamos un poco en esta relación entre la gamificación y un mayor desarrollo de la competencia sociopragmática, llegamos a la conclusión de que no se trata solo de motivar al estudiante, sino de implicarle significativamente en el proceso (Werbach & Hunter, 2012, p. 33).

Un alumno con un mayor compromiso por su aprendizaje del español, gestionará la sensación de dificultad potencialmente mejor que aquel que no posea interés en el mismo. Y este es un punto clave en el aula china de ELE. Si volvemos a las palabras de Zhao (2016) sobre el panorama educativo chino en general, podemos apreciar que cometer errores en público es una característica con una fuerte connotación negativa. Esto puede llevar al estudiante chino a adoptar una postura pasiva y silenciosa en el aula, lo que ulteriormente implica ver la dificultad en el aprendizaje como un obstáculo, más que como un reto motivador. En este sentido, ¿cómo define la gamificación el error? ¿Cómo determina su vivencia?

Si consideramos que la naturaleza del juego ofrece al usuario la oportunidad de cometer errores y aprender de ellos, no podemos obviar el potencial beneficio que esto puede suponer para el aprendizaje de una L2 en general y de ELE en aulas chinas en particular (Jenkins, 2009, p. 38, citado en Dalmases, 2017, p. 9). Puede ayudar al estudiante chino de ELE a asumir riesgos y tomar una postura de experimentación, en la que sea tan importante resolver los problemas que se encuentran en el camino como llegar al resultado final (Dalmases, 2017, p. 9). Y es que, gracias a esa “experimentación repetitiva” del juego, nos encontramos habitualmente con una “repetición del fallo” seguida de una retroalimentación frecuente. Se trata, en otras palabras, de pequeños ciclos que necesariamente vinculan el error con una experiencia de aprendizaje positiva, de la que obtenemos conocimientos y aptitudes que nos impulsan a seguir intentándolo (Lee & Hammer, 2011, p. 3).

Añadido a este reducido sentimiento de riesgo que fomenta la gamificación, podemos identificar otro gran beneficio del empleo de la gamificación en este contexto formativo: la situación de “flujo” descrita por Csikszentmihalyi (1992, citado en Fernández, 2015). A grandes rasgos, este término se conoce en la psicología como el “estado mental en el que una persona está tan inmersa e implicada en algo que apenas sí percibe el pasar de los minutos” (Dalmases, 2017,

p. 12). Este fenómeno, para el estudiante chino de ELE, propiciará que la experiencia educativa se convierta en algo intrínsecamente gratificante, hacia la que se dirigirá la atención y la concentración con mayor facilidad y sin ser enteramente conscientes del esfuerzo que se realiza (Barata, 2013, citado en Dalmases, 2017, p. 12).

Una propuesta de gamificación bien planteada, que atiende a los factores previamente descritos, así como a las características concretas del contexto educativo y los posibles retos a los que deberá enfrentarse, tiene el potencial de traducirse en una serie de beneficios que van a fomentar un aprendizaje funcional del español. Estos son: el desarrollo de la autonomía, la mejora de la autoestima, la implicación de la emoción, el aumento de la motivación y la participación y la tolerancia al error (Dalmases, 2017, p. 13). Claramente, se establece un rol para el estudiante muy lejano a esa visión estereotipada del “oyente obediente”. Se ofrece al alumnado un panorama educativo en el que cada uno de ellos ha de implicarse personalmente para poder avanzar, en el que la retroalimentación va más allá de las cifras y la evaluación sumativa.

Y este nuevo rol del estudiante, activo, participativo y dispuesto a experimentar, sin miedo al error, es el que va a permitir que la lengua sea trabajada como una realidad compleja que hace falta vivir para comprender. Afirma Thomas (1983, p. 110), que el componente sociopragmático de la lengua se aprende en contextos de inmersión cultural. Y, si bien no existe un claro consenso sobre el método más adecuado para hacer esto posible (McGuee, 2019, p. 79), independientemente de si se opta por la inclusión de diálogos y teatralizaciones, o el trabajo sobre contenido multimedia con marcado componente sociocultural en la lengua meta, podemos afirmar que un estudiante no puede convertirse en intérprete funcional de una lengua sin una implicación y una predisposición a poner en práctica toda aquella teoría de la que originalmente depende.

Por ende, podemos concluir afirmando que la gamificación rompe activamente con los estereotipos asociados al estudiante chino de ELE, dándole la oportunidad de adoptar un rol más participativo y protagonista en su aprendizaje, abierto a la experimentación y que rechaza la visión del error como algo penalizable. Solo de esta forma, el aprendizaje de una lengua extranjera puede tomar formas alternativas al seguimiento indiscutible de un manual léxico-gramatical prediseñado. Asimismo, varias de las dinámicas, mecánicas y elementos del juego pueden encajar especialmente con la concepción del aprendizaje ligado al esfuerzo del contexto educativo chino en general. Darle al alumnado la oportunidad de que visualmente aprecie su evolución así como ofrecerle retos que verdaderamente le impliquen y requieran de su perseverancia, permitirá que adopte ese nuevo rol activo sin abandonar su idea de que la Educación tiene como objetivo, el aprendizaje.

6. Conclusiones

A modo de conclusión, mediante una labor de indagación en la literatura existente, se ha explorado el uso de la gamificación en contextos educativos chinos, valorando cómo metodologías basadas en la misma pueden ayudar a reducir ese error sociopragmático detectado. Reflexionando sobre la realidad del contexto educativo chino y cómo esta determina el aprendizaje de ELE, se ha llegado a la conclusión de que los estilos de aprendizaje están influenciados por el contexto educativo que los contiene. Así, podemos afirmar que no se trata de una cuestión invariable. Se ha trazado un marco orientativo sobre las características generales de este alumnado, atendiendo a los retos que potencialmente le acompañan, si bien se ha comprobado gracias a experiencias y estudios previos, que los estilos y preferencias de aprendizaje del mismo se nutren en última instancia de la metodología que se emplea en sus aulas.

De esta forma, en este trabajo se ha puesto de manifiesto que en la actualidad, resulta inadecuado y discriminador, seguir reproduciendo una imagen estereotipada sobre el estudiante chino, visto como un “oyente obediente” que única y exclusivamente aprende mediante la repetición y la memorización y que, además, lo hace de forma inefectiva. El análisis establecido sobre los argumentos fundamentados que refutan estos estereotipos es clave para suscitar la reflexión por parte del profesorado de ELE. Busca ser una invitación activa a cuestionarnos si nuestras decisiones pedagógicas pueden estar influenciadas por ellos, aunque sea de manera inconsciente.

Del mismo modo, se ha trazado la responsabilidad del docente como motor del cambio e innovación educativa, nuevamente tratando de visibilizar el potencial moldeador de una metodología dentro de un contexto educativo determinado. Estableciendo una correspondencia entre la gamificación y la innovación educativa desde un replanteamiento del papel del docente en el proceso de aplicación, se ha hecho hincapié en la necesidad de una adecuada formación pedagógica, consciente de la necesidad de comprender las características del contexto educativo en el que se opera y que, además, esté abierto a la experimentación e implementación de metodologías alternativas. Así, lejos de tratar de “romper” con la base de la que se dispone, se deben trazar caminos alternativos para dar respuesta a problemáticas subsanables. Este es el caso del error sociopragmático en el aula de ELE y la implementación de la gamificación como estrategia metodológica que pretende despertar la motivación del estudiante, implicarle activamente en su proceso de aprendizaje y darle las herramientas necesarias para tolerar el error y aprender del mismo.

En resumen, el valor de este trabajo reside en su intención de suscitar el debate y la reflexión de aquellos maestros y maestras que se encuentran en un contexto formativo similar y que, apreciando la problemática citada, tienen genuino interés por darle una respuesta adecuada.

7. Limitaciones

Aunque este trabajo de investigación ha resultado de gran utilidad para explorar y profundizar sobre una problemática determinada, ha habido ciertas limitaciones a la hora de materializar este análisis. La principal de las limitaciones que podemos identificar de este trabajo de investigación es el vacío temático existente en materia de error sociopragmático en el aula china de ELE. Esta realidad, nombrada por los diversos docentes cuyos argumentos se han empleado en este trabajo, no es identificada como tal ni, por ende problematizada. Esto, sumado a la inexistencia de datos estadísticos que científicamente puedan comprobarla, hacen del error sociopragmático una situación que pervive “desde las sombras”.

Del mismo modo, una gran limitación encontrada ha sido la cantidad insuficiente de experiencias previas que aporten testimonios de valor sobre la aplicación de la gamificación en contextos chinos de ELE. Obviamente, partimos de un total de cinco investigaciones previas que potencialmente han inspirado la línea argumental del trabajo pero, para que se pueda realmente producir una movilización del profesorado de ELE en China, sería necesario que se sigan elaborando investigaciones e hipótesis conscientes del contexto, con una fuerte base pedagógica y que susciten el debate educativo a favor de la innovación.

Finalmente, la longitud esperada para este trabajo académico también supone una limitación en sí, teniendo en cuenta la magnitud de la temática y la necesidad de indagar detalladamente en el ámbito de la formación para responder con coherencia a una problemática determinada.

8. Líneas futuras de trabajo

Sin duda, la gamificación es una de las metodologías innovadoras que más fuerza está ganando en los últimos tiempos. Tras esta labor de análisis, podemos determinar que lo primordial es dirigir estas inquietudes hacia la comprensión profunda de cómo la gamificación puede dar respuesta a ciertas necesidades formativas. De esta forma, es necesario que más docentes reflexionen sobre su papel como agentes de cambio, que dediquen recursos y esfuerzo a la identificación científica del aprendizaje superficial de ELE en China y que, además, lo hagan activamente rechazando los estereotipos asociados al alumnado chino.

Así, se espera que en el futuro se puedan resolver algunas cuestiones pendientes, como de qué formas se puede compatibilizar la gamificación con los requerimientos evaluativos del sistema educativo chino o qué estrategias podemos emplear para reducir las reticencias del alumnado a este tipo de prácticas. Es primordial que la investigación continúe y que cada docente, genere nuevas preguntas, ubicadas en el contexto y realidad formativa en el que se encuentra.

9. Bibliografía

- Azpiroz, M. C. (2013). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), pp. 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5367397.pdf>
- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. [Trabajo final de grado]. Universidad de Jaén. http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf
- Cárdenas, Y. M. (2021). Innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras: una perspectiva que va de lo tecnológico a lo humano. *Revista de la Universidad de La Salle*, 85, pp. 61-78. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2342&context=ruls>
- Ceruti, E. (2016). Ludolingüística y uso colaborativo de las TICs: competencias, creencias y actitudes de estudiantes y profesores en un colegio de alto uso de tecnologías didácticas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 20, pp. 22-39. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/261>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- D'Andrea, M. et al. (2012). Una lengua extranjera, ¿solo una herramienta para la comunicación? *Invenio*, 15(28), pp. 11-17. <https://www.redalyc.org/pdf/877/87724141002.pdf>
- Dalmases, A. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-eleando*, 4, pp. 1-67. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz-Bravo, R. (2019). Guadalinfo: aprendizaje experiencial de español LE/L2 en un entorno virtual gamificado. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), pp. 64-70. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2019.1613078>
- Fernández, I. (2015). Juego serio: gamificación y aprendizaje. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 281-282. [Juego serio: gamificación y aprendizaje \(centrocp.com\)](http://www.centrocp.com)
- Galoso, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1, pp. 115-132. <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f5fc0010-3121-40ae-8ad0-f61bd9dcfd38%40sessionmgr4006>
- Guastalegnanne, H. (2019). Juegos y actividades lúdicas para las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras. *Letras*, 79, pp. 104-120. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9589>

- Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Enseñanza, aprendizaje, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Imberón, F. (2018, 10 de diciembre). No es innovación todo lo que reluce. *Diario de la Educación*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166031/1/701880.pdf>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer. <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>
- Lee, J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), pp. 1-4. https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother/link/00b7d528d1656efcfd000000/download
- López, F. J. (2011). *LA ENSEÑANZA DE LÉXICO A ESTUDIANTES CHINOS. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE* [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df3ace25-4f4f-485c-bea9-8394b0804938/2012-bv-13-44francisco-javier-l-pez-tapia-pdf.pdf>
- Luo, C. (2019). *Un estudio correlacional sobre la motivación e identidad de los licenciados chinos de español y la propuesta didáctica de mejora para el ELE en China* [tesis de doctorado]. Repositorio institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55443/1/T41125.pdf>
- Manzanares, J. C. (2021). El reto metodológico de enseñar ELE en contextos universitarios sinohablantes: la gamificación como técnica de innovación pedagógica. *Publicaciones*, 50(3), pp. 271-290. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/15132>
- McGuee, P. (2019). Cross-cultural pragmatic failure. *TLC Journal*, 1(3), pp. 73-84. [https://rudn.tlcjournal.org/issues/3\(1\)-05.html](https://rudn.tlcjournal.org/issues/3(1)-05.html)
- Perrotta, C. et al. (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions (NFER Research Programme: Innovation in Education)*. NFER. <https://www.nfer.ac.uk/publications/game01/game01.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: (s. f.). Innovar. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado en 10 de diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/innovar?m=form>
- Robles, S. (2017). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera* [ensayo]. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/14618?show=full>
- Rodríguez, J. R. (2015). Mi pasaporte de español adoptivo. Gamificación de los contenidos socioculturales de un curso de ELE en inmersión para adolescentes. *redELE*, 27, pp. 1-188.

- <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20651/19/0>
- Ruiz, C. (2015). *La enseñanza de ELE en China: explorando la dimensión intercultural*. [Trabajo final de máster]. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/51303>
- Schleicher, A. (2018). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Silva, H. (2017). Play and games as foreign language teaching and learning tools: Historical Snapshots. *Signos Lingüísticos*, 13(26), pp. 88-112. <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/download/270/243>
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), pp. 91-109. https://rodas5.us.es/file/a26cd06f-d80f-47b8-a5f0fb23430aa5fc/1/thomas_failure_wimba_SCORM.zip/files/thomas_pragmatic_failure.pdf
- Trejo-González, H. (2020). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. *Educación y Educadores*, 23(4), pp. 611-633. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/14135/6247>
- UB Center for Educational Innovation. (2016, 22 de septiembre). *Teaching International Students: Class Participation* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Vt4r0w_WDDs&t=624s
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*, Wharton Digital Press. <https://fliphtml5.com/ndhs/wtqf/basic>