

---

# El reto metodológico de enseñar ELE en contextos universitarios sinohablantes: la gamificación como técnica de innovación pedagógica

Gamification, a novel pedagogical method to overcome the challenge of teaching Spanish in Chinese Universities

在中国大学环境中关于对外西班牙语教学的方法论：作为教学创新技术的游戏化

Методологическая задача преподавания испанского языка как иностранного в условиях китайскоязычного университета: геймификация как педагогическая инновационная методика

---

Juan Carlos Manzanares Triquet (Lector MAEC-AECID)

Universidad de Lengua y Cultura de Pekín (China)

[jcarlosmt88@hotmail.com](mailto:jcarlosmt88@hotmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-0488-6756>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2020-08-20

Aceptado: 2020-11-27

Publicado: 2020-12-31

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Manzanares. J. C. (2020). El reto metodológico de enseñar ELE en contextos universitarios sinohablantes: la gamificación como técnica de innovación pedagógica. *Publicaciones*, 50(3), 271–290. doi:10.30827/publicaciones.v50i3.15132

## Resumen

La República Popular China, el gigante asiático, es un país con una marcada identidad tradicional que, aunque en paulatino cambio, aún presenta un estrecho arraigo con los valores del pasado, la enseñanza magistral y una moral que condiciona, por lo tanto, su manera de concebir el aprendizaje. Esta circunstancia afecta tanto a los roles de los agentes participantes como a la metodología imperante en las aulas, lo que nos traslada a un contexto que puede resultar contradictorio para el profesorado extranjero. En un prisma contrario, en Occidente, se halla la gamificación, revulsivo pedagógico que presume elevar los niveles motivacionales del alumnado haciendo gala de una experiencia inmersiva que favorece y promueve el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de este artículo expondremos, a modo de contexto, la situación actual de la enseñanza de español en la China continental; abordaremos cómo se plantea su enseñanza en los estudios del Grado en Filología Hispánica; describiremos la metodología que pervive en las aulas y, por último, presentaremos la gamificación como alternativa pedagógica *en pos de* contrastar su posible implementación a la luz de una relación de casos de éxito.

---

Palabras clave: Gamificación; metodología; ELE; Filología Hispánica; República Popular China

---

## Abstract

A strong traditional identity pervades People's Republic of China, the Red Dragon. Nowadays, the country still shows deep-rooted teaching values as well as other moral standards that determine the Chinese conception of the learning process. Although there has been a gradual switch from old teaching techniques to adopting a variety of modern approaches in the classroom, the abovementioned facts yet affect the roles of both students and teachers, together with the prevailing methods used during lectures, generating a situation that might appear contradictory to foreign teachers. Conversely, in the West, Gamification – a new pedagogical strategy– has proved that immersive experiences not only increase the learner's motivation, but also foster the teaching-learning process.

This article reviews the current situation of teaching Spanish as a foreign language in mainland China and explores the frameworks of the country's undergraduate degrees in Spanish Studies. This essay attempts to introduce Gamification as an effective alternative to traditional Spanish lectures in the Asian giant, supporting this belief with exiting literature and case studies that have proved to be successful to this end.

---

Key words: Gamification; Methodology; Spanish as a foreign language; Hispanic Philology; People's Republic of China.

---

## 概要

作为亚洲巨人的中华人民共和国有着传统身份的烙印。尽管这个国家正在逐渐变化,但其学生的学习方式仍然与过去的价值观,传统教学方法及道德准则有着紧密联系。这种情况既影响教学过程的参与者,也影响课堂上采用的教学方法。对外教来说,这可能会使我们处于一个矛盾的境地。在西方,游戏化作为教学诱导方式,被认为可以提高学生的学习动机水平,通过一种沉浸式的体验促进教学过程。

在本文中我们将介绍中国大陆西班牙语教学的现状;阐述西班牙语语言学本科学位的教学计划;描述在课堂上使用的教学方法,最后介绍游戏化教学作为一种传统教学替代方法,并根据一系列成功案例来说明实施该方法的可行性。

## Аннотация

Китайская Народная Республика, азиатский гигант, - это страна с ярко выраженной традиционной самобытностью, которая, хотя и постепенно меняется, все же глубоко укоренилась в ценностях прошлого, в мастерском обучении и в нравственности, которая, таким образом, обуславливает ее образ мыслей по отношению к учебе. Это обстоятельство влияет как на роль участвующих актеров, так и на преобладающую в классе методологию, что подводит нас к контексту, который может быть противоречивым для иностранных учителей. С другой стороны, на Западе мы находим геймификацию, педагогическое отторжение, которое претендует на то, чтобы поднять мотивационный уровень учеников, предоставляя им иммерсивный опыт, который благоприятствует и способствует процессу преподавания-обучения.

В этой статье мы представим в виде контекста текущую ситуацию с преподаванием испанского языка в материковом Китае; расскажем о том, как он преподается в рамках обучения на степенях магистра латиноамериканской филологии; опишем методологию, которая сохраняется в классе, и, наконец, представим геймификацию как педагогическую альтернативу, чтобы противопоставить ее возможному применению в свете списка успешных примеров.

---

Ключевые слова: Гамификация; методология; Испанский язык и литература; Китайская Народная Республика.

---

## Realidad de la clase de ELE del Grado en Filología Hispánica en la China continental: situación global

La docencia de las asignaturas que componen el currículo de los estudios de Grado en Filología Hispánica recae sobre profesorado tanto nativo como hispanohablante –muy inferior en número respecto a los colegas locales–. Se aprecia una preferencia no escrita de la variedad del español peninsular pues tal y como sostiene Chen (2017) cerca del 70% del profesorado extranjero proviene de España. Este fenómeno también se manifiesta, siguiendo nuevamente a la citada autora, en dos momentos: uno, a la hora de elegir dónde realizar estudios de posgrado y otro, en virtud de la elección del material didáctico editado fuera de China. Sin embargo, esta condición preferente, poco a poco, se está equiparando entre los países latinoamericanos como consecuencia de las cada vez mejores relaciones existentes con China.

Como señalábamos anteriormente, esta división *a priori* “superficial” existente entre el perfil de ambos colectivos del profesorado constituye una escisión que entraña, generalmente, una barrera entre dos formas de entender el aprendizaje y, con ello, de trasladar al aula una u otra metodología. También lo son las materias asignadas a ambos grupos docentes. Para arrojar la máxima luz posible en este artículo, resulta interesante acudir al censo universitario de ELE que se llevó a cabo en Chongqing en el año 2011 y al que hacen referencia Alcaraz y Lanau (2012). De entre todas las constantes comunes en la mayor parte de centros universitarios sobresalen, especialmente, dos de ellas. La primera alude a que la gramática es impartida por parte del profesorado chino. Lectura Intensiva, la asignatura que pone el foco en la adquisición de esta área de la lengua, es la más importante y la que cuenta con una mayor carga

de créditos sobre el total curricular. En estas clases, una gran mayoría aboga por el empleo del chino como lengua vehicular, con lo que el uso del español queda relegado a un segundo plano apareciendo, casi en exclusividad, para abordar el tratamiento de los contenidos. La enseñanza se rige por el llamado método ecléctico descrito por Sánchez (2008) y que responde a la yuxtaposición de dos corrientes metodológicas tradicionales: el método gramática-traducción y el método audiolingual.

El arraigo de esta metodología estructural viene justificada por distintas causas que resumimos a continuación:

1. La mayoría de profesores, durante su periodo de formación, aprendieron la lengua española a partir de esos mismos principios metodológicos. No cuestionan su validez y, por consiguiente, los alumnos tampoco. A veces, desconocen alternativas<sup>1</sup>.
2. La fidelidad hacia *Español Moderno*, canon didáctico y modelo avalado por los más grandes y respetados hispanistas chinos del siglo XX-XXI (Dong Yansheng, Lu Jingsheng o Liu Jian).
3. El rol que la memorización juega en el aprendizaje de su lengua materna confiere un valor añadido a la hora de seleccionar qué estrategia/s de aprendizaje tomar como referencia en la adquisición de esta nueva lengua.
4. El examen como fin primordial y el aprendizaje como entidad secundaria. Esta circunstancia tiene su génesis en el curso de la Historia de China, dado que es en este país donde surge el examen como sistema de evaluación. Sucedió en la época Chunqiu (600-900 a.C.) y tenía su razón de ser en la elección de los funcionarios del Estado (Song, 2015). Esta dinámica perduró durante siglos, cobrando gran relevancia durante la época imperial y se extendió hasta el año 1905 (Sánchez, 2008). El gran peso de los exámenes favorece lo que Suen (2005) ha denominado "efecto batuta" que, en otras palabras, viene a designar aquella experiencia de aprendizaje centrada en la instrucción y en el entrenamiento selectivo de las destrezas y contenidos susceptibles de ser evaluados en las pruebas formales. Resultado de ello es la desigual atención prestada a determinadas parcelas de la lengua, en especial, aquellas que tienen que ver con lo comunicativo. Este hecho es corroborado, por ejemplo, por He (2008) "como la enseñanza de lenguas en este país no tiene como objetivo principal formar la competencia comunicativa de los alumnos, no hay motivaciones ni de los profesores ni de los alumnos para establecer una interacción dinámica" (p. 14).

Si nos remitimos a la estructura del examen nacional EEE-4<sup>2</sup>, podemos ver qué tareas son evaluadas:

---

1 Con la llegada de las nuevas generaciones asistimos a una inversión gradual de esta tendencia. La *Apertura*, la bonanza económica del país y la gran competitividad de acceso existente en los programas de máster en estudios Hispánicos ofrecidos en el país se ve traducida en que una importante parte del talento nacional emigre y continúe sus estudios en el exterior. Esto permite a los graduados especialistas chinos experimentar una aproximación hacia nuevos modelos de enseñanza con un cariz mucho más comunicativo e innovador.

2 Como enuncian Vázquez & Moreno-Arrones (2017) se trata del sistema de evaluación promovido por el Comité Nacional de Español del Ministerio de Educación de China. Tiene carácter obligatorio para el alumnado de segundo curso del Grado en Filología Hispánica, validez indefinida y supone una referencia acreditativa del nivel de los estudiantes para las empresas estatales.

Tabla 1

*Estructura del examen EEE-4*

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Parte I  | Gramática y vocabulario<br>Comprensión lectora<br>Traducción | Examen 2015, 8 tareas, 80 puntos<br>Examen 2016, 5 tareas, 70 puntos |
| Parte II | Comprensión auditiva<br>Dictado                              | Examen 2015, 2 tareas, 20 puntos<br>Examen 2016, 2 tareas, 30 puntos |

Nota. Recuperado de "Exámenes de certificación: comparación entre EEE-4, DELE B2 y SIELE," por De la Fuente & Wei, 2017, *SinoELE*, 16, p.71.

La brecha existente entre la parte primera y la segunda es muy significativa, como también lo es la ausencia absoluta de una prueba en la que se mida la destreza productiva oral. He aquí una primera evidencia que denota la credibilidad y significación depositada en la comunicación como herramienta de adquisición lingüística en este contexto. La prueba como conjunto, los ítems que la componen y el valor otorgado a cada una de las partes constitutivas del examen nos ofrecen indicios suficientes para entender la vigencia de la tradición en la concepción del aprendizaje de la lengua en las aulas universitarias de ELE en China.

El segundo factor que se repite a lo largo y a lo ancho de los centros universitarios del país revela que el profesorado hispanohablante es el encargado de enseñar las materias de Audición –en sus distintas modalidades– y Conversación. Si observamos el plan de estudios de la carrera de Filología rápidamente observaremos cómo ambas y, sobre todo conversación, tiene un papel residual tanto en presencia –con una enseñanza restringida tan solo a los cursos primero y segundo del grado– como en volumen –con apenas dos lecciones seguidas de 50 minutos cada una–. La atención destinada a esta destreza por parte del plan de estudios es mínima y, en muchas ocasiones, inconsistente en la práctica, por distintas razones que aquí se enumeran:

1. La propia naturaleza de la asignatura choca directamente con el paradigma estructural que forma a sus aprendices, sinófonos, procedentes de una cultura completamente opuesta a la panhispanica.
2. La ausencia de materiales de referencia recomendados por los departamentos así como de programaciones accesibles al profesorado extranjero nativo en lengua española a fin de trazar un itinerario didáctico coherente con los objetivos y contenidos tratados en otras materias enseñadas en paralelo por docentes chinos. La ausencia de esta guía base provoca, con frecuencia, una sensación de "deriva" del profesorado extranjero nativo de español, que se encuentra con situaciones en las que, por ejemplo, los contenidos de aula se solapan con el de otros colegas de departamento.
3. El escaso "valor" de la asignatura, de un solo crédito que, recordemos, no es parte del examen nacional EEE-4, por lo que supone una motivación extrínseca menor, en comparación de otras que pueden reparar mayores beneficios tangibles.
4. El equipamiento del espacio para el aprendizaje dotado o no, de las infraestructuras digitales mínimas –proyector, ordenador, conexión a Internet<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> El acceso a la red no es total dado que existen ciertas restricciones gubernamentales para el acceso a algunos contenidos. Esta barrera informativa puede solventarse mediante la conexión a las llamadas VPN (*Virtual Private Network*) ofrecidas por muchas universidades españolas y em-

5. Y, por último, la disposición del aula que, de entre todas las opciones posibles, a veces viene dada en filas horizontales e inamovibles lo que obstaculiza la creación de un entorno más dinámico, cooperativo y flexible para actividades grupales de índole comunicativa.

Por todo lo expuesto podemos hacernos una idea de cuál es el rol que, en líneas generales, desempeña el profesorado extranjero, qué se espera de ellos, y cuál es el impacto que ejercen enfoques de corte más comunicativo dentro de su paradigma educativo.

## Pasado y presente metodológico en el aula de ELE en contextos universitarios sinohablantes

En la China tradicional, como nos cuenta Bega (2015) “el alumno debía escuchar al docente en todo momento, y no podía alzar la voz (...)” (p. 233). En la China actual “(...) lo único que se espera de ellos durante las sesiones es que asimilen todos los conceptos que les han transmitido” (Bega, 2015). Estas líneas vienen a explicar, al menos parcialmente, ese tan extendido *shock* que se produce entre el profesorado extranjero a la hora de inculcar entre estudiantes sinohablantes dinámicas de clase comunicativas. Así lo asegura Santos (2011) “los profesores extranjeros que intentan aplicar otras metodologías que propicien más la comunicación, notan la gran dificultad que tienen los alumnos chinos para adaptarse a ellas” (p. 65), dado que posiblemente “en ningún momento a lo largo de sus años de estudiantes jamás hablaron en clase”. Galloso (2014), por otra parte, corrobora la vigencia de esta fuerte tradición en las clases universitarias del Grado en Filología Hispánica de la China continental. Para ello, pone énfasis en el modo en que se gestiona la transmisión de los conocimientos y en los dos pilares que arman el proceso de aprendizaje: el léxico y la gramática. Hace hincapié, asimismo, en el desajuste entre el nivel de competencia del discente –especialmente en niveles iniciales– y el grado de exigencia impuesto por el docente pues se enseñan oraciones de gran dificultad y listas de palabras que no siempre responden a una necesidad y/o frecuencia práctica “se ofrece una gran cantidad de información, aunque no todos los alumnos la entiendan, de ahí a que se ‘conformen’ con la memorización” (p. 119). Por último, nos describe cuál es la mecánica habitual en las clases cuyo curso emana directamente de la metodología tradicional:

Generalmente, el instructor expone y analiza el contenido en clase a partir de la siguiente estructura: primero, un repaso del conocimiento anterior; antes de la clase, el alumno debe repasar la nueva lección que el maestro va a explicar; en la clase, el maestro se encarga de exponer el contenido de la nueva lección. Y en la explicación, el alumno toma muchos apuntes y, si hay dudas, puede preguntar. Sin embargo, en China, los alumnos son tan tímidos y el respeto al magisterio es tal que no se atreven a hacer preguntas a los maestros, y esta es otra causa de la falta de interacción en las aulas. (Galloso, 2014, p.119)

Los profesores Alcaraz y Lanau (2012), partiendo de la premisa de esta separación existente entre los docentes chinos y los docentes nativos de español en su trabajo

---

presas privadas en la propia China continental. Sin embargo, las autoridades locales empezaron a perseguir estas prácticas desde 2018. Más información en la noticia adjunta:[https://www.eldiario.es/theguardian/China-bloqueara-completamente-internet-censura\\_0\\_664233769.html](https://www.eldiario.es/theguardian/China-bloqueara-completamente-internet-censura_0_664233769.html)

de campo, elaboraron cuestionarios entre su alumnado para así poder medir “desde dentro” sus impresiones relativas a las actitudes –y aptitudes– del profesorado, las dinámicas de clase, los recursos empleados o el ya citado contraste metodológico. Las encuestas desarrolladas arrojan aspectos tanto positivos como negativos de ambos agentes:

Tabla 2

*Diferencias entre el profesorado chino y el profesorado extranjero hispanohablante*

| Profesorado chino   | Profesorado extranjero nativo hispanohablante   |
|---|---|
| Presta más atención a la gramática                                | Prestan más atención a hablar y a comunicar   |
| Más estrictos/exigentes/conservadores                             | Menos estrictos, más relajantes   |
| Ponen más deberes   | Ponen menos deberes   |
| Aclaran las dudas sin saber si es correcto                        | A veces no logran solventar dudas   |
| El profe siempre es el profe                                      | El profe es más que profe, puede llegar a ser un amigo  |
| Más atención al léxico  | El vocabulario aprendido es más útil para el día a día  |
| Hablan más chino en clase   | Mejor nivel de español hablado  |
| Aburridos   | Más alegres/divertidos/interesantes/abiertos  |
| No dan oportunidades para hablar o improvisar                     | Dan clase de una manera más reflexiva, abierta y novedosa, dando oportunidad para hablar e improvisar |
| Lo más importante es la nota                                      | Prestan más atención al ambiente en clase/al proceso/al uso de la lengua                              |
| Sus clases resultan aburridas por el tema en cuestión (gramática) | No prestan atención a la gramática  |
| Nos hacen escuchar  | Nos hacen intervenir  |
| Deberes que no precisan creatividad                               | Deberes que precisan creatividad  |
| Se limitan al material  | Gran variedad de material   |
| Menos interactivos  | Más interactivos  |

Nota. Adaptado de “Especulaciones y realidad del profesor nativo de E/LE para sinófonos en contexto,” por C. Alcaraz & A. Lanau, 2012, pp. 51-63

Si bien la muestra obtenida a partir de los cuestionarios tan solo nos da una imagen relativa y muy aproximada de realidad global, resultan obvias las diferencias que encierran ambos perfiles del profesorado. Por un lado, el profesorado chino queda caracterizado como un agente actitudinalmente rígido, clásico en su rol, altamente concienciado de la importancia de la gramática y de cómo gestar su aprendizaje. Por contra, el profesorado hispanohablante se muestra como la parte dinámica, creativa e interactiva del proceso aunque, de algún modo, con una mayor limitación en cues-

tiones gramaticales, sea por desconocimiento, sea por una mala interpretación del enfoque comunicativo.

Con respecto al docente local, Lu (2015) asevera que: “por sus experiencias de aprendizaje de español, conocen los elementos comunes y distintos entre los dos idiomas y las dos culturas y por consiguiente saben el qué y el porqué de las dificultades de sus alumnos” (p. 76). Efectivamente, el hecho de haber experimentado en primera persona los lances derivados del estudio de la lengua compartiendo, a su vez, el mismo código, conllevará un mejor asesoramiento de cara a la superación de obstáculos y a la concesión de herramientas eficaces. Sin embargo, el profesor Lu es consciente de que este proceso no puede culminar en plenitud sin la colaboración de profesores hispanohablantes nativos, de quienes destaca un mejor dominio de los saberes tanto culturales como lingüísticos, en un sentido amplio. Describe, también, el ideal prototípico del docente de ELE para contextos sinohablantes, insistiendo en la necesidad de conocer la lengua china así como los valores culturales y éticos de su sociedad. Por lo tanto, a pesar de las diferencias que podemos encontrar entre el profesorado chino y el profesorado hispanohablante, reitera la obligación de orquestar el trabajo de sendos agentes sacando el máximo provecho de las virtudes y competencias que estos pueden aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

## Implicaciones en el aula de la cultura china del aprendizaje

Como narra Kissinger (2011) “China no debe tanto su supervivencia milenaria a los castigos impuestos por sus emperadores como al conjunto de valores que se han fomentado entre su población y su gobierno de funcionarios eruditos” (p. 33). Para entender el funcionamiento de la Educación actual en China y cómo su colectivo ha forjado una identidad basada en unos rasgos, tradicionalmente aferrados a su milenaria Historia, es de ineludible revisión lanzar una mirada al pasado y, más concretamente, al confucianismo.

Según la filosofía de Confucio, el orden social viene dado por el establecimiento de reglas morales que pueden focalizarse en dos polos principales: el respeto a la jerarquía y la prevalencia del favor colectivo en detrimento del bien individual (Song, 2015). Como dice Kissinger (2011) su pensamiento “buscaba la redención del Estado por medio de la rectitud en el comportamiento individual” (p. 35).

Otro elemento digno de reseña es el rol que juega el aprendizaje en el modelo moral confuciano. Entendido como revulsivo en busca de una sociedad regida por la armonía, Confucio, entre otras muchas citas, dejó esta visión sobre el eco que emana del aprendizaje como instrumento. Lo rescatamos de Kissinger (2011):

El amor a la bondad, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la insensatez. El amor al conocimiento, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la especulación imprecisa. El amor a la honradez, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la perjudicial candidez. El amor a la franqueza, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la opinión mal encauzada. El amor a la osadía, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la insubordinación. Y el amor a la fortaleza de carácter, sin amor al aprendizaje, queda enturbiado por la intransigencia. (p. 35)

Se entiende, por lo tanto, que el aprendizaje y el cultivo de la moralidad interior, conforman una entidad indivisible conducente al equilibrio social, individual y colectivo.



Visto y expuesto el confucianismo como corriente ético-moral del paradigma chino, surge otro concepto de igual importancia, interrelacionada con la influencia del pensamiento de esta primera en el corazón del aprendizaje: la *cultura china del aprendizaje*. Esta corriente identitaria “describe las expectativas, valores, creencias, preferencias, actitudes y comportamientos de la sociedad china en relación a la enseñanza y el aprendizaje” (Cortazzi & Jin, 1996 citados por Sánchez, 2008, p. 56).

Desprende, por tanto, una filosofía sobre lo que debe ser y cómo deben proceder los agentes que integran la institución educativa. Del docente, se presupone una elevada erudición en su ámbito de dominio, solventa las dudas de sus pupilos y es, al mismo tiempo, una referencia moral. En relación con este último atributo, se erige la dualidad confuciana padre-profesor (Vázquez, 2018) de acuerdo al rol paternalista que se le ha conferido desde la antigüedad al docente como guía ético.

Sánchez (2008) efectúa un riguroso retrato de la representación que, de forma general, ha sido asociada al alumnado sinohablante por parte de voces de Occidente, profesores e investigadores, a partes iguales. Vamos a recuperar parte del sentir que la literatura recoge, para comprender en una dimensión holística qué se ha dicho hasta ahora y, también, para dibujar un primer escenario que, subrayemos, en la actualidad, podría resultar estereotipado. Así, Ballard (1989) caracteriza al aprendiente chino como un agente trabajador, pasivo en el aula, sumiso a la autoridad del docente y reticente a exteriorizar sus opiniones. Según el autor, el aprendizaje tiene una base estrictamente reproductiva que anularía el pensamiento en su vertiente más crítica y/o analítica. En cuanto a la importancia del esfuerzo en el proceso de aprendizaje, Lee (1996) revela que se encuentra directamente relacionado con el deber filial y es necesario en tanto que contribuye al desarrollo moral del individuo para ser en plenitud. Una descripción que trae implícita la asunción de los principios que definen la moral confuciana y que, por ende, a su vez constata su sentir en el aula. Sobre la forma idónea de adquirir el aducto de lengua, Brick (1991 citado por Griñán, 2008) apunta que “los aprendices deben dominar los conocimientos básicos primero, ya que solo después se encuentran en condiciones de usar lo que han dominado de una forma creativa” (p. 58). Una metodología con un cariz tradicional que va, en consonancia, con lo que recalca Lu (2015) “Hay que hacer muchos ejercicios estructurales y en gran dosis morfosintácticos. Apreciamos el valor del método comunicativo, pero debe ser moderado en la aplicación” (p. 73). Una idea que viene a reforzar lo ya expuesto por Rao (1996) “(...) Chinese tend to associate games and communicative activities in class with entertainment exclusively and are skeptical of their use as learning tools” (p. 467). De estas palabras podemos extraer la preponderancia y vigencia que metodologías más tradicionales ostentan en el seno de la enseñanza de ELE actual china donde se observa cierto recelo al abrigo de enfoques alternativos –que no novedosos– como puede ser, por ejemplo, el caso del enfoque comunicativo, que surgiera en la década de los años 70 del siglo XX o el juego, en su vertiente más tradicional.

En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje preferidas por los discentes de este país, este aspecto puede encontrar respuesta tras una breve reflexión en torno a la lengua origen del alumnado sinohablante. Esto es debido a la gran distancia que la lengua española y la lengua china poseen entre sí. Si atendemos al plano léxico, como argumenta Lu (2015) “la semejanza (...) es casi nula debido a la escritura básicamente pictográfica e ideográfica” (p. 67). Este último punto, nos lo aclara Bega (2015) al recordarnos que el mandarín se compone de miles de caracteres cuyo aprendizaje requiere, obligatoriamente, ejercitar constantemente la memoria pues no existe una regla tipo a la que recurrir. La naturaleza de la lengua de partida, como vemos, podría

justificar el peso que juega la memoria como una de las estrategias de aprendizaje preponderantes entre esta clase de alumnos. Lejos de constituir una barrera que impida la creatividad discursiva, autores como Biggs (1999) han valorado el potencial de la memorización como bien estratégico, para alcanzar un mejor conocimiento del significado y no una mera repetición estática de la realidad de sus conceptos.

Hu (2002) describe qué clase de actitud adoptan con relación al grupo. Según el autor, prevalece el bien colectivo en detrimento del individual como máxima, anteponiendo siempre la preservación de una atmósfera armoniosa que rehúsa el debate y/o las críticas que perturben el equilibrio del colectivo. He (2008) en homóloga línea, justifica y vincula esos roles de aula a la huella que, tanto el confucianismo como el taoísmo, han impreso en la sociedad. Lo explica así:

Ni el confucianismo ni el taoísmo ofrecen a la gente la posibilidad de gozar de una libertad completa, ni siquiera del derecho a buscar su personalidad, a perseguir sus intereses, a realizar sus ambiciones, etc. De manera que no es una virtud el sobresalir respecto a la gente común y corriente expresando sus ideas personales sin escrúpulos, pero sí lo es el permanecer en el anonimato. (p. 12)

Por todo lo dispuesto, el alumnado sinohablante queda representado como un agente pasivo, colectivista, entregado al sacrificio de un aprendizaje de base memorística, motivado por la consecución de unas metas con las que rendir pleitesía a su familia. Sin embargo, como recoge Sánchez (2008) surgen voces contrarias que responden, en oposición, a estas concepciones, posible reflejo de un irreal panorama. Este desfase en su interpretación puede deberse a un desajuste derivado de los cambios de la nueva sociedad china. Una lectura que oxigena y confiere el beneficio de la duda a nuevas estrategias didácticas que lideren la enseñanza de ELE de este siglo, pues las nuevas generaciones evolucionan en paralelo con los cambios que subyacen a toda sociedad. Cabe preguntarse, en este sentido, la aceptabilidad que técnicas emergentes como la gamificación pueden experimentar en este particular contexto a partir de una apuesta pedagógica que puede suponer una revolución que sacuda y cuestione los pilares morales, actitudinales y metodológicos de su alumnado.

## De la tradición a la gamificación: la disyuntiva de dos modelos de concebir el aprendizaje

Los presupuestos teórico-prácticos que definen y condicionan la enseñanza tradicional china, como acabamos de ver, colisionan en el seno de la enseñanza de ELE con los principios metodológicos que constituyen, en esencia, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas europeas. Tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) conciben el aprendizaje de lenguas como un ejercicio de interacción activa al servicio de la comunicación, donde los interlocutores son agentes activos en un marco de significancia y acción. El enfoque comunicativo, primero, y el enfoque por tareas, después, comandaron la redefinición de los roles de los agentes educativos hacia un *saber ser* que puede suponer un obstáculo para el estudiante sinohablante, en especial, en las primeras fases de exposición.

La brecha metodológica que encierra la implementación de dinámicas comunicativas con alumnos sinohablantes y la viabilidad de su aplicación ha sido ampliamente

estudiada (Sánchez, 2008; Cortés, 2010; Blanco, 2011). Sin embargo, existen dos circunstancias de necesaria reseña. Por un lado, la ausencia de estudios recientes que puedan evidenciar la permeabilidad de la sociedad educativa china derivada de los cambios actuales. Y, por otro, la afluencia de nuevos modelos de innovación pedagógica que, en oposición, en Occidente, plantean la incorporación de nuevos elementos con los que hacer efectiva una mejor experiencia de aprendizaje tanto en la enseñanza de ELE, como en otras áreas que van más allá del ámbito educativo. La llegada del *flipped classroom*, los beneficios del aprendizaje basado en juegos o la gamificación, entre otros, suponen respuestas y, al mismo tiempo, nuevas preguntas de aprendizaje e investigación de necesario contraste.

Una de las herramientas que más ha proliferado en los últimos años es la llamada gamificación, calco de la voz inglesa *gamification* que, a su vez, deriva del anglicismo *game* –juego–. Al contrario de lo que pudiéramos intuir a partir de esta primera traducción, la gamificación no traslada al aula un juego en su más cruda expresión, va mucho más allá. La gamificación adopta los elementos que constituyen y caracterizan a los juegos –sean de la naturaleza que sean– para promover en los estudiantes un estímulo equiparable al que experimentamos cuando jugamos por placer. Dicho de otra forma, trata de reproducir la sensación que nos incita al juego voluntario, disfrazando los contenidos para así maximizar la implicación del alumnado al tiempo que se trabajan las competencias de aula.

A pesar de que el juego como tal haya estado y siga estando presente en otras etapas educativas, como la Educación Infantil o la Educación Primaria, la propuesta que emana de la gamificación como innovación experiencial sí que es novedosa, sobre todo, en estadios superiores como la Educación Superior como veremos más adelante. Pese a todavía no constar en el *Diccionario de la Real Academia Española*, el mundo académico es consciente del impacto generado por esta nueva herramienta pedagógica. Prueba de ello son las cada vez más numerosas investigaciones realizadas en torno a esta práctica. Tomemos por referencia Google Académico, en 2008, aparecen únicamente dos entradas relativas a gamificación. En 2014, esta cifra pasa a 617 y en 2019 alcanza a un total de 5280 resultados. Todo esto contando, únicamente, con investigaciones en el mundo Hispánico. Si contemplamos la producción científica existente en inglés, la búsqueda arroja 25.300 trabajos que versan sobre esta estrategia. Sin embargo, no es su única denominación dado que Fundéu, en una línea más conservadora, sugiere como alternativa equivalente a nuestro sistema lingüístico la forma ludificación<sup>4</sup>. La variante castellanzada –respecto a gamificación– cuenta con una presencia cinco veces menor en la literatura vigente y ostenta 1.220 apariciones registradas en 2019. En cualquier caso, independientemente de la terminología preferida, estas cifras globales reflejan la enorme eclosión que suscita la gamificación –o ludificación– tanto en la Educación en general, como en los otros ámbitos en los que su aplicación es de éxito: el mundo de los negocios, la publicidad, el ámbito sanitario, etc.

---

4 Tourón (2015), que prefiere la traducida gamificación, se hace eco de otras realizaciones posibles como *jugueterización* en el prólogo del libro *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula* (Rodríguez & Santiago, 2015).

## Origen y definición del término

La gamificación aparece por primera vez en el año 2008<sup>5</sup> a efectos de uso y documentación según Contreras y Eguía (2016). En cuanto a su definición, la revisión de la literatura nos ofrece multitud de opciones, muchas de ellas coincidentes, centradas en la idea de que gamificar consiste en recrear en contextos no lúdicos la realidad propia de un juego mediante la incorporación de los elementos que los constituyen –“the use of game design elements in non-game contexts”–, (Deterding, Khaled, Nacke, & Dixon, 2011; Werbach, 2014).

Kapp (2012) desde un prisma más amplio, propone entender la estrategia como “el uso de las mecánicas del juego, su estética y el pensamiento de juego para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 10). Como vemos, además de la inserción de elementos estructurales relativos al juego, Kapp (2012) deja patente cuáles son las ventajas derivadas de la gamificación en lo que a la modificación de la conducta de los participantes se refiere. Esta idea de motivar e involucrar a los estudiantes-jugadores forma parte del ideario de diseño más extendido entre la práctica totalidad de autores e investigadores del ámbito como, pongamos por caso, Marczewski (2013) al explicar que la gamificación nos servirá para “(...) influir en el comportamiento, mejorar la motivación y fomentar la implicación en dicha tarea” (p. 4).

En el ámbito español, encontramos estudios que amplían y matizan, con detalle, el alcance y las posibilidades que nos brinda la inclusión de la gamificación en el ámbito educativo. Una de las propuestas más completas la encontramos en Marín y Hierro (2013) con la definición que sigue:

La gamificación es una técnica, un método y una estrategia a la vez. Parte del conocimiento de los elementos que hacen atractivos a los juegos e identifica, dentro de una actividad, tarea o mensaje determinado, en un entorno de NO-juego, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en juegos o dinámicas lúdicas. Todo ello para conseguir una vinculación especial con los usuarios, incentivar un cambio de comportamiento o transmitir un mensaje o contenido. Es decir, crear una experiencia significativa y motivadora. (p. 15)

O la aportación realizada por Teixes (2015):

aplicar recursos propios de los juegos, como el diseño, las dinámicas o los elementos de los juegos, en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos. (p. 18)

Radiografía de la propuesta conceptual de la gamificación

Como acabamos de comprobar, cita a cita, hay una serie de claves que se reproducen en torno a la configuración de la gamificación. Vamos a reseñar, individualmente, las más importantes para aportar la mayor concisión posible a su término.

- a. Inclusión de elementos de juego: radica en los infinitos beneficios promovidos por la acción de jugar. ¿Y a qué se debe esto? Nos lo explica Marín (2018): “(...)

---

<sup>5</sup> Sin embargo, el término surge originariamente en 2003 cuando Nick Pelling realizó un informe de consultoría para una empresa informática.

jugar es una acción libre y espontánea, una de las fuentes más importantes de progreso y aprendizaje a lo largo de nuestra vida. Una fuente inagotable de placer y satisfacción” (p. 38). Esta afirmación resalta un factor clave: las emociones subyacentes a su práctica. Aunque manifestadas con enorme disparidad entre los individuos son fácilmente reconocibles por todos: la adrenalina de saborear una victoria, el dolor de experimentar una derrota, la satisfacción de superar retos, el deseo de obtener un determinado reconocimiento, etc. Como establece González (2016):

(...) todos estos principios tienen una explicación fisiológica (...) generada por la segregación de dopamina, la cual tiene muchas funciones en el cerebro, incluyendo papeles importantes en el comportamiento y la cognición, la actividad motora, la motivación y la compensa, el sueño, el humor, la atención y el aprendizaje. (p. 6)

El conjunto de sensaciones que experimentamos cuando formamos parte de un juego es, en esencia, el motor que rige nuestro comportamiento de cara a una determinada actividad. Y he aquí, por lo tanto, una de sus potencialidades. Sin embargo, no es su única virtud. González (2016) atribuye al juego otras tantas fortalezas que resumimos:

- Incrementa la autonomía de los aprendientes.
  - Confiere a los jugadores-estudiantes cierto poder de decisión a la hora de afrontar de las tareas encomendadas.
  - Ofrece retroalimentación con una gran frecuencia.
  - Asume el fallo como parte del aprendizaje.
  - Es, por lo general, divertido.
  - Al implicar activamente al alumnado, su aprendizaje es mucho más significativo que en las clases de corte más tradicional.
  - Fomenta tanto la competición como la colaboración de sus participantes.
  - Es altamente motivador.
- b. En espacios de no-juego: si bien esta cuestión podría ser matizada, si tenemos en cuenta que la presencia de juegos puede ser más o menos frecuente en determinados niveles educativos como estrategia de aula, la escuela no deja de ser un espacio donde la presencia de tales prácticas no representa el fin mismo de la institución.
- c. Para incentivar un cambio de comportamiento de los alumnos: bien sabido es por la comunidad docente que una de las grandes problemáticas de la nueva generación de estudiantes es su falta de atención. El uso ininterrumpido de sus dispositivos móviles como “ventana” permanente hacia un entretenimiento sin límites eleva el nivel de indisciplina de muchos discentes que se evaden del aula con notoria asiduidad. El empleo de la gamificación como herramienta interventiva podría corregir o, cuanto menos, mitigar los efectos negativos concernientes a su actitud en el aula.
- d. Mejorar su motivación: cuando hablamos de motivación, en términos generales, hablamos de predisposición, de deseo y, también, de las ganas necesarias para acometer determinadas acciones que implican un esfuerzo que no siempre estamos dispuestos a realizar por su, a veces, inversa relación de proporcionalidad

entre el binomio costo-recompensa. En el aula, así como en la vida, nos movemos por impulsos y nos sentimos atraídos en diferente medida por intereses y saberes que responden a necesidades tan individuales como subjetivas.

Para ello, tendremos que investigar cuáles son las necesidades educativas, preferencias y características de nuestros alumnos. Esta cuestión es vital, de lo contrario, es muy probable que no seamos capaces de diseñar adecuadamente el sistema de gamificación que mejor se ajuste a nuestro contexto. Reeve (1994, citado por Crivillés, 2017) hace hincapié en la importancia de focalizar el punto que origina que la motivación irradie y libere en el individuo la necesaria satisfacción de su deseo. Será imprescindible, también, que actuemos sobre las dos motivaciones que regulan el comportamiento humano, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La extrínseca surge de forma exógena e independiente al discente, ya sea por parte del entorno o bien por la acción o influencia de otros agentes. Como enuncia Ospina (2006) “el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias” (p. 158). La motivación intrínseca, por su parte, emana de forma innata por parte de quien desempeña tareas de aprendizaje en materia lingüística. El mero hecho de ejecutar tales acciones proporciona, por sí solo, bienestar e interés personal en el aprendiente que las realiza.

Con objeto de hacer sostenible en el tiempo la motivación, una de las estrategias que propone Marín (2018) es transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia donde diversión, emoción y experiencia ocupen un espacio indivisible.

## Ejemplos prácticos de gamificación en aulas universitarias

En este apartado arrojaremos una selección de algunos casos prácticos reales en los que se ha implementado la gamificación en España en diversas ramas del conocimiento. En el caso de nuestro trabajo, China, hasta el momento, no se han encontrado estudios relevantes. He aquí, pues, un importante nicho sobre el que abordar investigaciones de campo futuras para validar su aceptabilidad en contexto.

1. El primer caso que recogemos nos lleva hasta la Universidad de Granada (UGR) y tiene lugar en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En concreto, en la asignatura *Educación Física Escolar* del cuarto curso, semestral, con una carga de seis créditos (Pérez-López, Rivera García, & Trigueros, 2017). La experiencia se tituló “La Profecía de los Elegidos” y se inspiró en los juegos de rol como herramienta vehicular para transformar el aula en un universo alternativo de aprendizaje. Participaron 69 estudiantes. El punto de partida es un juramento colectivo “El Juramento de los Elegidos” en el que cada estudiante, a título individual, manifiesta su compromiso en lectura pública colectiva de una serie de valores, actitudes, responsabilidades, deberes y dificultades ante los que suscribe conformidad y entrega.

La ambientación y el sentimiento de inmersión se consigue mediante la narrativa en la cual, los estudiantes, encarnan personajes de ficción que pertenecen a cuatro reinos diferentes, uno por cada bloque temático de los contenidos curriculares de la asignatura. A lo largo de la misma, se plantean desafíos colectivos y

retos individuales, sistemas de puntos de experiencia, premios, puntos de vida<sup>6</sup> y niveles de competencia adquirida.

Incorporan un elemento muy interesante que llaman “credencial de personaje” en el que consta el portafolio de progresión registrado por cada miembro de la comunidad.

Los estudiantes han valorado muy positivamente la experiencia y dejaron algunos comentarios de los que se desprende una lectura muy valiosa: “En esta aventura me he sentido como el protagonista de una película. (...) es la única vez donde me han dado libertad absoluta y me he visto como responsable de lo que hacía y de mi propio aprendizaje”; “(...) cada día sorprende con algo nuevo”; “(...) ha conseguido ganarnos a todos”.

Como dicen los autores, “se evidencia que la propuesta facilita la creación de un clima de aula distendido”. Sin embargo, señalan la dificultad que entraña para muchos de los alumnos disociar que “sin estudio de conceptos y principios se puede crear aprendizaje”. Este *shock* metodológico es latente en algunas valoraciones de los alumnos “al principio costó, tenía la sensación de no estar aprendiendo teoría pura de la asignatura” que pueden encajar con desconcierto esta clase de cambios.

2. El segundo ejemplo lo encontramos en el Grado en Fisioterapia, en la asignatura *Procedimientos Generales de Fisioterapia* de segundo curso en la Universidad de San Jorge en Zaragoza (Jiménez, Lafuente, Ortiz, Bruton, & Millán, 2017). Las docentes a cargo de la asignatura diseñaron una experiencia de *escape room* a realizar durante la última sesión del curso para aplicar parte de los conocimientos estudiados en la asignatura.

Con anterioridad a su realización, se sugirió al alumnado que revisase el temario. Llegado el día, se mostró un vídeo a los aprendientes en los prolegómenos de la actividad para ambientar qué iban a encontrar, por qué estaban encerrados, el modo de escapar y, finalmente, una cuenta atrás con un reto por delante repleto de enigmas, acertijos y casos prácticos. La duración de la actividad no debía sobrepasar la hora y se realizó en pequeños grupos que pertenecían a los distintos grupos de prácticas en que se dividía la asignatura. Como curiosidad, cabe destacar que los componentes de los grupos, podían revisar el temario de la asignatura puntualmente durante el *escape room* en periodos de un minuto con perjuicio de perder cinco sobre el total de la cuenta regresiva, como penalización. Cometer errores haría perder, igualmente, otro minuto del total de tiempo.

En total, participaron 79 alumnos en la actividad cuyas impresiones fueron recogidas a través de cuestionarios. El componente motivacional fue el que más mejoró en todos los estudiantes. Sin embargo, muchos acusaron y admitieron su falta de preparación previa para aprovechar en mejores condiciones la propuesta de aprendizaje. Ante ello, las profesoras determinaron “la necesidad de establecer acciones de motivación previas a las actividades adicionales”.

3. El último caso que vamos a compartir en nuestro país tiene lugar, nuevamente, en la Universitat Politècnica de València (San Miguel, Megías, & Serna, 2017). La

---

<sup>6</sup> Este atributo designa el estado de salud del estudiante-jugador durante el tiempo de juego. Se inicia con el total, diez puntos y, según su actividad, pueden ir perdiéndolos en forma de penalizaciones como incumplir normas o por perder en los duelos contra los otros compañeros-adversarios.

experiencia se inscribe en la asignatura *Biología Celular y Tisular* de primer curso del Grado en Podología. En ella se emplea *Kahoot!* y su inclusión tiene lugar de forma puntual, durante dos horas, como actividad de repaso de toda la asignatura. Los alumnos desconocían su inclusión hasta el propio día de la actividad, contando así como el tan estimulante factor sorpresa. La pertinencia de su empleo radica en “mejorar el rendimiento de la sesión” aumentar la participación del alumnado, invertir el uso del teléfono móvil como elemento distractor y, entre otras, contrastar el aprovechamiento de la asignatura respecto al año anterior.

La clase de repaso contó con dos Kahoots! El primero, de nivel básico, con diez preguntas; y el segundo, de nivel medio, con quince. Una vez finalizada la actividad, los alumnos efectuaron un cuestionario con carácter voluntario sobre su opinión acerca del empleo de esta clase de herramientas, la satisfacción experimentada, su utilidad, etc. El 78% de los participantes se mostró “muy satisfecho con la actividad” mientras que el 22% restante se postuló como “satisfecho”. Por otro lado, más del 80% valoró como “excelente” el potencial didáctico de esta como práctica de afianzamiento de los contenidos. El 17% sostuvo que era “buena” mientras que el 3% restante manifestó indiferencia.

## Conclusiones

La gamificación se postula como una de las alternativas de innovación educativa más eficaces para estimular la motivación del alumnado en la clase de ELE, así como en otras muchas disciplinas. Los estudiantes, en general, perciben como positiva su implementación a la luz de los resultados expuestos por algunas de las todavía escasas publicaciones existentes en el área.

La introducción de elementos del juego readapta la perspectiva con que afrontan el aprendizaje y repercute, por lo tanto, también en sus resultados. Además de la novedad que encierra en sí misma esta técnica, una de sus potencialidades reside en la filosofía pedagógica que la constituye, cuyo público meta, recordemos, no es otro que el alumnado de la llamada generación zeta.

Gamificar es sinónimo de tomar decisiones, muchas. Concordar todo un proceso que demanda la conjunción de objetivos, contenidos y evaluación, junto a otros parámetros de índole afectiva, pedagógica e instrumental, materiales y TIC mediante. Revolucionar las aulas a golpe de experiencia, cuidando lo estético e incorporando elementos de juego que seduzcan el interés de nuestro alumnado supone una inversión de tiempo nada despreciable para el docente. El potencial de esta aún emergente técnica presume ser enorme y muchos de los proyectos que la despliegan ven justificada y más que amortizada su valía en esfuerzo y resultados. Sin embargo, no es infalible. Pero no necesariamente porque presente deficiencias, sino porque ningún método o enfoque –sea pasado o actual– garantiza el más completo éxito.

En la China continental, sin embargo, como hemos tratado de diseminar en los prolegómenos de este trabajo, confluyen factores de distinta naturaleza que sitúan al docente de ELE en una nueva dimensión. Así, la permeabilidad con que sistema y alumnado en Occidente parecen acoger este nuevo planteamiento no tiene que materializarse de igual modo en Oriente y, más concretamente, en entornos sinohablantes.

Las experiencias de innovación recién referidas en que se han introducido elementos pedagógicamente revolucionarios, le dan la vuelta al rol que los aprendices desem-



peñan en el aula. Esa nueva identidad del discente, bañada en un fuerte componente lúdico, eleva la experiencia de aprendizaje hacia un polo desconocido que puede, dejando de lado su faceta más sorpresiva, en efecto, generar desconcierto en este tipo de alumnado, de perfil y antecedentes educativos opuestos a los nuestros. Es posible que los discentes sientan que sus expectativas no se ven satisfechas, se produzca cierto efecto halo en contraste con la metodología adoptada por otros colegas o, simplemente, que no conciban como aprendizaje esta alternativa didáctica.

Cada grupo, cada profesor, cada currículo, cada contexto de aprendizaje representa diferencias particulares. Singularidades y matices que condicionan nuestro desempeño como docentes. Como apostilla Marín (2018), “llegar a motivar a todo el colectivo implicado para conseguir su decisión de ponerse en juego es uno de los grandes retos de la gamificación y de cualquier propuesta de juego colectivo” (p. 103). Además, existen contratiempos que siempre podrán alterar previsiones preliminares y circunstancias tanto personales (físicas o psicológicas), como espaciales (derivadas de los medios, la conectividad de los recursos del aula, etc.) que pueden mermar el curso de nuestra práctica, sea cual sea el escenario.

La gamificación, como es natural, no está exenta de sufrir esta incertidumbre. En especial en este estadio de brote, experimentación y primeros pasos de vida pedagógica. Como afirma Jiménez (2014), “el ensayo y error para este tipo de proyectos, sobre todo en este momento en el que se está configurando la disciplina, es algo que debemos asumir” (p. 37). El objetivo, por tanto, ha de residir, por el momento, en “introducir la gamificación mínima viable para ver resultados y, a partir de ahí, entrar en un proceso de evaluación y mejora continuas” (p. 37). El tiempo y solo el tiempo, dirá cuán efectiva es su aplicación y si finalmente el alumnado universitario sinohablante adopta también una posición plástica al abrazo de esta nueva propuesta.

## Referencias bibliográficas

- Alcaraz, C., & Lanau, A. (2012). Especulaciones y realidad del profesor nativo de E/LE para sinófonos en contexto. En N. M. Contreras, I. Sánchez, I., & A. Arjonilla (Eds.), *III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes* (pp. 51-63). Jaén: Universidad de Jaén. Recuperado de [https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES\\_2012/EPES%20III%20-%20ALCARAZ-LANAU\\_51-63.pdf](https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20ALCARAZ-LANAU_51-63.pdf)
- Ballard, B. (1989). Sink or swim - in class and at home. En P. Browne, & E. Dale (Eds.), *Overseas students: Educational opportunity and Challenges* (pp. 41). Perth: The Australian College of Education.
- Bega, M. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein*, 32, 227-238. Recuperado de [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N32/32\\_13\\_Bega.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N32/32_13_Bega.pdf)
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, J. M. (2011). Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes. En J. M. Pena (Ed.), *Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China* (pp. 60-81). Recuperado de <http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/actasivjornadas.pdf>
- Brick, J. (1991). *China: A Handbook in Intercultural Communication*. Sydney: Macquarie University.

- Chen, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza de español en China. En E. Balmaseda, F. García., & M. Martínez (Eds.), *XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE: 7-10 de septiembre de 2016* (pp. 229-240). Logroño: ASELE y Fundación San Millán de la Cogolla. Recuperado de <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10437/1/Panhispanismo%20y%20variedades%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20espa%C3%B1ol%20L2-LE.pdf>
- Contreras, R., & Eguia, J. L. (2016). Gamificación en aulas universitarias. En R. Contreras, & J. L. Eguia (Eds.), *Gamificación en las aulas universitarias* (pp. 7-8). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/166455>
- Cortazzi, M., & Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, M. (2010). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. En M. Anglada (Ed.), *Español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas* (pp. 11-42). Jaén: Universidad de Jaén. Recuperado de [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_1\\_2.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_1_2.pdf)
- Crivillés, N. (2017). *La motivación en el aprendizaje del español de los estudiantes universitarios chinos*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Recuperado de [http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Crivilles/crivilles\\_TFM.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Crivilles/crivilles_TFM.pdf)
- De la Fuente, I., & Wei, N. (2017). Exámenes de certificación: comparación entre EEE-4, DELE B2 y SIELE. *SinoELE*, 16, 64-78. Recuperado de [https://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/De-la-Fuente-Wei\\_SinoELE\\_16\\_2017\\_64-78.pdf](https://www.sinoele.org/images/Revista/16/Articulos/De-la-Fuente-Wei_SinoELE_16_2017_64-78.pdf)
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). Gamification: toward a definition. En *el CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*. Vancouver, Canada. Recuperado de [https://www.academia.edu/1961980/CHI\\_2011\\_Workshop\\_Gamification\\_Using\\_Game\\_Design\\_Elements\\_in\\_Non-Game\\_Contexts](https://www.academia.edu/1961980/CHI_2011_Workshop_Gamification_Using_Game_Design_Elements_in_Non-Game_Contexts)
- Galloso, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1, 115-132. Recuperado de <https://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5031521.pdf>
- González, M. (2016). *Gamificación. Hagamos que aprender sea divertido*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Pública de Navarra, Pamplona. Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15-MPES-%20EGE-GONZALEZ-68030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingüística en la red*, 6, 1-20. Recuperado de [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_31102008.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf)
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language culture and curriculum*, 15(2), 93-105. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908310208666636>
- Jiménez, C., Lafuente, R., Ortiz, M., Bruton, L., & Millán, V. (2017). Room Escape: Propuesta de Gamificación en el Grado de Fisioterapia. En *Actas del Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red: 13 y 14 de julio de 2017* (pp. 1-15). Universitat Politècnica de València, Valencia. doi: 10.4995/INRED2017.2017.6855

- Jiménez, S. (2014). Gamificación, generando compromiso con la cultura. En AC/E-Acción Cultural Española (Ed.), *Hacia dónde vamos: tendencias digitales en el mundo de la cultura* (pp. 30-39). Madrid: AC/E. Recuperado de [https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario\\_ACE\\_2014/3Gamificacion\\_SJimenez.pdf](https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/3Gamificacion_SJimenez.pdf)
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kissinger, H. (2011). *China*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Lee, W. O. (1996). The Culture Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition. En D. A. Watkins, & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp. 25-41). Hong Kong: The Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Lu, J. (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. En Y. Morimoto, M. V. Pavón, & R. Santamaría (Eds.), *XXV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno: 17-20 de septiembre de 2014* (pp. 63-76). Madrid: ASELE. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425850>
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction & a Bit More*. Kindle Edition.
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación* (2ª ed.). Barcelona: Espasa libros.
- Marín, I., & Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Empresa Activa
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158-160. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-72732006000200017](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200017)
- Pérez-López, I. J., Rivera García, E., & Trigueros, C. (2017). La profecía de los elegidos: Un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(66), 243-260. Recuperado de <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista66/artprofecia803.htm>
- Rao, Z. H. (1996). Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods. *Research in the Teaching of English*, 30, 458-471.
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Digital Text.
- San Miguel, T., Megías, J., & Serna, E. (2017). Gamificación en la universidad II: aprendemos a divertirnos enseñando. Se divierten aprendiendo. En *Actas del Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red: 13 y 14 de julio de 2017* (pp. 1-9). Valencia: Universitat Politècnica de València. doi: 10.4995/IN-RED2017.2017.6837
- Sánchez, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10944;jsessionid=FB1FDA82559BA52F728BB09ACE6018A8#page=1>
- Santos, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.

- Song, Y. (2015). *Enfoques culturales de la didáctica de traducción español-chino en China*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/132606>
- Suen, H. K. (2005). The hidden cost of education fever: Consequences of the Keju-driven education fever in China. En J. Lee (Ed.), *Education fever in Korea, Education fever in the world: Analysis and policies* (pp. 299-334). Seúl: Ha-woo Publishing.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.
- Vázquez, A. (2018). La identidad cultural en la R. P. China y su influencia en la enseñanza de ELE. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 30, 46-62. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a94f17e9-f103-48a3-b0c4-b78318887e74/Redele-2018-30-2-Vazquez-Alejandro-b.pdf>
- Vázquez, A., & Moreno-Arrones, J. C. (2017). Análisis y comparación de las distintas opciones de certificación de nivel en China. En *Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India del Instituto Cervantes de Nueva Delhi: 1 y 2 de diciembre de 2017* (pp. 34-45). Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/delhi\\_2017/03\\_vazquez\\_moreno.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/03_vazquez_moreno.pdf)
- Werbach, K. (2014). *Gamificación*. Madrid: Pearson Educación.