

«Te lo juro, yo no soy el lobo».
Argumentación oral a través del juego
***Los hombres lobo de Castronegro* en la clase de ELE**

CHIARA CUSCO
Universidad de Salamanca
chiaracusco@usal.es

JUAN MANUEL DÍAZ AYUGA
Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto
j_diaz@kufs.ac.jp

Resumen: ¿Cómo aprenden los estudiantes de ELE a argumentar en conversaciones informales?, ¿cuáles son los recursos que necesitan para ello?, y sobre todo, ¿cómo podría introducirse la argumentación en un contexto motivante? *Los hombres lobo de Castronegro*, un juego de cartas que consiste en una dinámica de acusaciones y defensas entre los jugadores, es una posible respuesta a estas preguntas. Para la elaboración de la unidad didáctica, se analizaron dos partidas de juego: una llevada a cabo por nativos de español y otra, por estudiantes de ELE de nivel B2-B2+, con el objetivo de identificar los recursos propios de la argumentación utilizados en un contexto informal. A partir de los resultados obtenidos, se realizó una unidad didáctica acorde con el enfoque por tareas y con los principios de la gamificación.

Palabras clave: argumentación, gamificación, destrezas orales, *role-play*, enfoque por tareas, nivel B2.

«Te lo juro, yo no soy el lobo».
Oral argumentation through the game
***Los hombres lobo de Castronegro* in SFL classroom**

Abstract: How do SFL students learn to argue in informal conversations? Which resources do they need? And, first of all, how could argumentation be taught in a motivating context? *Los hombres lobo de Castronegro*, a card game which consists on a dynamics of accusations and defenses between players, is a possible answer to these questions. In order to create a learning unit, two games were analysed: one performed by Spanish native speakers, and the other, by SFL students with a B2-B+ level. The objective of this analysis was to identify the resources used in an informal argumentation process. Based on the results, we could organise a learning unit according to the Task Based Learning principles as well as to the mechanics of Gamification.

Keywords: argumentation, Gamification, speaking skills, role-play, TBL (Task Based Learning), B2 level.

1. Introducción

La propuesta didáctica que se incluye en el presente artículo es el resultado de una serie de cuestiones que fueron planteadas a la hora de tratar, en clases de destrezas orales de nivel B2/B2+, la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en contextos informales en español, como son: 1) cómo adquirir y practicar los recursos y las

funciones propias de la argumentación; 2) qué recursos lingüísticos (gramaticales, léxicos y pragmáticos) se emplean para argumentar en un contexto coloquial; y 3) cómo hacer que los alumnos los asimilen en un ambiente motivante y lúdico.

2. Metodología

En primer lugar, con el fin de introducir la argumentación informal en un contexto motivante para el alumnado, se recurrió a la metodología que, según nuestro criterio, se ajusta mejor a dicho propósito: el *Game-Based Learning*. Para ello, se adaptó un juego de cartas, *Los hombres lobo de Castronegro*, que consiste en una dinámica de acusaciones y defensas entre los participantes, en el que cada jugador tiene un rol diferente y cuyo objetivo es el de descubrir quiénes son los hombres lobo infiltrados en la aldea en la que está ambientado el juego.

La metodología del *Game-Based Learning* aplicada a la enseñanza de lenguas procede de los fundamentos teóricos de la *gamificación* o *ludificación*, término que, acuñado del inglés *gamification*, se refiere a la actividad de transferir las dinámicas y las mecánicas del juego a ámbitos no lúdicos con el fin de conseguir una mayor implicación del individuo en su entorno, incrementar su atención y su rendimiento, favorecer la colaboración y, sobre todo, crear contextos que sean atractivos y motivantes (Deterding, S. *et al* 2011, 2011a). Este incremento de la motivación en el alumnado se consigue gracias a que, a través del juego, se invita al estudiante a que se sitúe en un contexto lúdico donde entiende que, junto al aprendizaje, la diversión es un objetivo más (Foncubierta 2014; Foncubierta y Rodríguez 2014). Además, se le plantea un reto que se ajusta a sus habilidades (no se trata de pruebas imposibles ni demasiado fáciles), donde debe cooperar con sus compañeros para superar dichos retos, y, sobre todo, se trata de un espacio, el del juego, donde el error no presenta las connotaciones negativas que puede poseer en el contexto académico, al contrario, es parte integrante y necesaria del mismo (Gee 2007; Zichermann y Cunningham 2011; Juul 2011). En el caso de *Los hombres lobo de Castronegro*, no solo cumple con las características anteriores, sino que incluye la cooperación entre jugadores en una dinámica competitiva que favorece una mayor implicación de los estudiantes.

Con el fin de comprobar la forma en la que se practican los recursos y funciones de la argumentación informal, se analizaron un total de seis manuales de ELE de nivel B2 de diferentes editoriales: *Agencia ELE 5* de SGEL (2013), *Aula Internacional 4* de Difusión (2014), *Embarque 4* de Edelsa (2014), *ELElab B2* de la Universidad de Salamanca (2014), y *Método 4* de Anaya ELE (2014). En todos ellos la metodología subyacente es la conocida como *Task Based Learning* o enfoque por tareas (Martín Peris 2004), puesto que en las unidades centradas en la macrofunción argumentativa se presentan los recursos gramaticales, léxicos y pragmáticos de funciones como dar y pedir la opinión, expresar acuerdo y desacuerdo, presentar un argumento o contraargumento, etc. a través de una serie de actividades posibilitadoras en una fase de pre-tarea, donde el estudiante, a partir de ejercicios guiados, puede adquirir y practicar dichos recursos.

Seguidamente, estos manuales ofrecen una tarea en la que, de forma más libre, el alumnado puede poner en práctica los recursos trabajados durante la unidad. Según nuestro criterio, la estructuración de la unidad atendiendo a dicho método es acertada en tanto que permite al estudiante adquirir de manera gradual y guiada esas estrategias y exponentes funcionales relativos a la argumentación para utilizarlos de forma conjunta en la tarea. De este modo, se integran en una dinámica de argumentaciones, justificaciones, opiniones y contraargumentaciones. Es por esta razón que la unidad

didáctica planteada en este artículo sigue una estructuración en pretarea, tarea y postarea. No obstante, consideramos que, a través del juego de cartas propuesto, puede incrementarse la implicación del estudiante por las razones antes aducidas, así como por ofrecerles un contexto en el que se verán impulsados a utilizar los recursos adquiridos, pues son necesarios para participar en la dinámica del juego. Las tareas propuestas por los manuales (*role-plays* con situaciones prefijadas y debates en grupos), en cambio, presuponen que los estudiantes estarán dispuestos a involucrarse en los temas y situaciones ofrecidos.

Por último, con el objetivo de establecer qué recursos lingüísticos (gramaticales, léxicos y pragmáticos) se emplean para argumentar en un contexto coloquial, se realizaron grabaciones (con sus consiguientes transcripciones¹) de hablantes nativos y de estudiantes de español durante sendas partidas de *Los hombres lobo de Castronegro*. En el caso de los hablantes nativos, la finalidad de la grabación era descubrir qué recursos lingüísticos y qué estrategias pragmáticas empleaban a la hora de acusar y defenderse en las dinámicas del juego, mientras que el análisis de la grabación a hablantes no nativos de español tenía como objetivo no solo observar de qué recursos lingüísticos disponen, sino averiguar, a través de una comparación con las funciones y exponentes funcionales utilizados por los nativos, cuáles son sus necesidades a la hora de presentar o rebatir un argumento, es decir, qué elementos suponen una mayor dificultad para ellos.

3. Resultados de los análisis de vídeos

En las tablas que se muestran a continuación aparecen recogidas aquellas funciones y exponentes funcionales (recursos gramaticales y léxicos) predominantes en la argumentación informal analizada en los vídeos:

HABLANTES NATIVOS	
FUNCIONES	EXONENTES FUNCIONALES
Identificar	<ul style="list-style-type: none"> • Es + SN • SN • "Yo voto por" / "Yo digo" + SN
Presentar una opinión o un hecho	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciados aseverativos • Uso de verbos de opinión
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Expresar certeza o evidencia</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de "vamos" • "Está claro" / "Es evidente" + <que> + or. sub. sustantiva • Uso de "de verdad"
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Prometer y comprometerse (con un hecho puesto en duda previamente)</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del verbo "jurar"
Presentar un argumento o justificación:	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciados aseverativos • Oraciones causales: <ul style="list-style-type: none"> • Porque • Declaración + <que> + causa (Nivel C2) • Oraciones condicionales (Improbables)
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Fuentes de autoridad</u> 	<ul style="list-style-type: none"> > Citas (estilo directo e indirecto) > Opinión general
Presentar un contraargumento	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones de acuerdo parcial + contraargumentación: <ul style="list-style-type: none"> • "Sí claro, pero" / "Ya, pero" / "Aunque sea así..."
Refutar una opinión o un argumento	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la negación <ul style="list-style-type: none"> • Intensificación de negación por repetición
Interrumpir	—

Figura 1. Recursos argumentativos de hablantes nativos.

¹ Debido al espacio limitado del artículo, nos es imposible ofrecer en estas páginas las transcripciones de dichas conversaciones, por lo que se adjunta un enlace a las mismas para su consulta: <https://docs.google.com/document/d/15tWXCIs5I7kR56t3WcjN053H7Y0VaBrw23xH2pwnw0A/edit?usp=sharing>

ALUMNOS EXTRANJEROS	
FUNCIONES	EXPONENTES FUNCIONALES
Presentar una opinión o un hecho:	<ul style="list-style-type: none"> • "Para mí que..." • "En mi opinión..." • Verbos de opinión • Enunciados aseverativos
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Atenuadores de la opinión</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Quizá(s): expresar posibilidad ➢ No sé: expresar desconocimiento
Presentar un argumento o justificación	<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones causales: <ul style="list-style-type: none"> • Porque • Uso de conectores justificativos: <ul style="list-style-type: none"> • Es que
Presentar un contraargumento	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones de acuerdo parcial + contraargumentación
Refutar una opinión o un argumento	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la negación

Figura 2. Recursos argumentativos de hablantes no nativos.

Las principales diferencias en el modo de argumentar, según se percibe en las transcripciones, entre los hablantes nativos y los estudiantes de español fueron, en primer lugar, la tendencia de los hablantes nativos a identificar y señalar directamente a sus compañeros para acusarlos y desviar la atención sobre ellos.

(1) Ej. nativos: CC: = ¡Ángela!↓, ¿Quién vota por Ángela?↓ Joder- (()) -Es Ángela el lobo, vamos. Si está clarísimo vamos, ¡se acabó!, votamos ya.↓ -Es Ángela. -Es Ángela, chicos. ↓J

Algo que, en cambio, no hacían los extranjeros, posiblemente por miedo a resultar descorteses con sus compañeros. Asimismo, acompañaban sus acusaciones de atenuadores² de la opinión como «quizá» y «no sé».

(2) Ej. extranjeros: F: Pues, no sé↑. Creo que solo he hablado porque tenía la - el pensamiento. Bueno, creo que quizás Miyu porque Raphaele es muy cerca de Miyu→.

En segundo lugar, a diferencia de los extranjeros, los españoles reforzaban sus argumentos presentándolos como ciertos y evidentes a través de recursos lingüísticos como: «está claro», «es así», «es verdad», «¡vamos!», «es obvio», o comprometiéndose con lo dicho en «te lo juro», «te lo prometo».

(3) Ej. nativos: CC: ¿es María. CB: Os juro que no soy yo↓. -Que me acabo de acordar de que le vi la carta. ↓ Os lo juro, ha sido así como→ /la he visto como moverse un poco, porque está a mi lado, y por eso he pensado que era ella, pero, vamos que-§→

A su vez, pudimos observar cómo los extranjeros tendían a utilizar como única fuente de autoridad de sus argumentos su propia opinión, mientras que los nativos recurrían a las palabras de sus compañeros en estilo directo e indirecto para rebatir las

² Hemos seguido los criterios del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) al clasificar dichas estructuras como atenuadores de la opinión.

intervenciones de los demás, o incluían la opinión general de sus compañeros en sus propias opiniones: «todos sabemos», «vosotros sabéis que...».

Por último, percibimos que existía una diferencia notable en el funcionamiento de los turnos de habla³ en ambos grupos. Mientras que el discurso de los nativos se caracterizaba por la simultaneidad del habla⁴, solapándose unas intervenciones con otras, los estudiantes extranjeros tendían a respetar el turno de sus compañeros. Consideramos que dicha diferencia se debe a que en las culturas de origen de los estudiantes (inglesa, belga y japonesa) la simultaneidad en las intervenciones, las interrupciones y los acoplamientos están considerados como actos de descortesía⁵. Es por ello que se estima conveniente hacer hincapié en este aspecto cuando los estudiantes practiquen los recursos propios de la argumentación, entendiendo que, en español, es una característica de la coloquialidad y no una falta de cortesía entre los hablantes (Briz Gómez 2010).

4. Unidad didáctica

En el presente apartado se expone el resultado práctico de toda la investigación mostrada previamente: la unidad didáctica.

Dicha unidad didáctica está dirigida a un grupo de doce estudiantes universitarios, de nivel B2-B2+. La selección del grupo meta responde, fundamentalmente, a dos criterios: en primer lugar, puesto que el objetivo de las actividades es el de practicar la argumentación oral en contextos de habla informal, la propuesta didáctica se sitúa en un nivel B2-B2+, de acuerdo con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) que introduce la macrofunción argumentativa en dicho nivel; en segundo lugar, un grupo reducido de doce estudiantes puede permitir un mayor dinamismo a la hora de llevar a cabo el juego, reduciendo el tiempo necesario para que todos los participantes tengan la oportunidad de intervenir.

Asimismo, se ha creído conveniente localizarla, dentro del programa del curso, a mediados del mismo, de modo que los estudiantes conozcan en buena medida a sus compañeros de clase, un elemento que resultará útil en el desempeño de las tareas, tal y como se explicará en su momento.

Por lo que respecta a la estructuración de la unidad, ha sido dividida en pretarea, tarea y postarea, tal y como se explicitó en el apartado metodológico. En su conjunto, tiene una duración aproximada de 120 min., distribuidos en dos sesiones lectivas de 60 min. Mientras que la primera sesión está ocupada por la pretarea, la segunda comprende la tarea y la postarea.

Por último, cabe señalar que, para la realización de las actividades, el docente solo debe contar con las cartas del juego (que él mismo puede elaborar y personalizar a su antojo), el material fotocopiado que se presentará a continuación, un ordenador y un proyector.

4.1. Pretarea

Dentro de la secuenciación de actividades, la fase de la pretarea cumple con el objetivo de contextualizar, a través de una historia creada para este propósito, la

³ Para ampliar lo referente a este término, consúltese Briz Gómez (2010).

⁴ *Ibidem*.

⁵ Para una reflexión más amplia acerca de la interrupción y la (des)cortesía en la conversación coloquial en español, consúltese Brenes Peña (2010).

realización de la tarea final: una serie de partidas a *Los hombres lobo de Castronegro*. Asimismo, el estudiante podrá contar, en una serie de tres actividades posibilitadoras, con todos los recursos necesarios para participar en la dinámica de defensas y acusaciones propia del juego.

4. 1. 1. Actividad posibilitadora 1

El docente introducirá a los estudiantes en la historia que se desarrolla en torno al juego y les pedirá que creen a los personajes necesarios tanto para el relato como para el rol del narrador, que se explicará más adelante. Cada estudiante contará con una ficha de personaje elaborada por el docente, que deberá completar atendiendo a sus propios gustos y miedos. La ficha en cuestión constará de tres apartados: 1) *Nombre*; 2) *Me gusta/n...* seguido de tres líneas para responder; y 3) *Me da/n miedo...* seguido de tres líneas para responder.

4. 1. 2. Actividad posibilitadora 2

En esta actividad, el profesor dividirá la clase en grupos de cuatro estudiantes, entregándoles a cada grupo un fragmento del comienzo del relato. Como actividad de comprensión lectora, los alumnos deberán completar su fragmento de texto con una lista de palabras que tendrán que relacionar, además, con una serie de imágenes que les facilitarán la comprensión. La elección del léxico no ha sido azarosa, puesto que se trata del vocabulario necesario para llevar a cabo el juego de cartas.

Por otra parte, puesto que el estilo indirecto es un recurso fundamental en la dinámica del juego, cada grupo deberá transmitir a los demás el contenido de su fragmento, de forma tal que puedan ordenar la historia y conocer cada detalle.

Fragmento 1	Érase una vez un pueblo viajero, personas que iban y venían de un lado para otro sin tener una _____ en la que vivir. Un día, el _____, que era el líder de todo el pueblo, dijo lo siguiente: "Es hora de que nos detengamos, busquemos un hogar y seamos felices para siempre".
Fragmento 2	Todos estaban de acuerdo. Así que, sin esperar más, iniciaron su último viaje. Sin embargo, una noche de _____, en la que podían ver su camino en la oscuridad, oyeron el aullido de un terrible _____, una bestia peluda que sólo vive para _____. A la mañana siguiente todo parecía ir bien, pero...
Fragmento 3	..., en realidad, algunos de los aldeanos habían sido transformados para siempre en aterradores hombres lobo. ¿Qué ocurriría ahora con el pueblo? Sólo la _____, utilizando su _____ mágica, podía _____ a los hombres de su horrible destino. Sin conocer el peligro con el que vivían, siguieron buscando un lugar en el que construir su aldea.

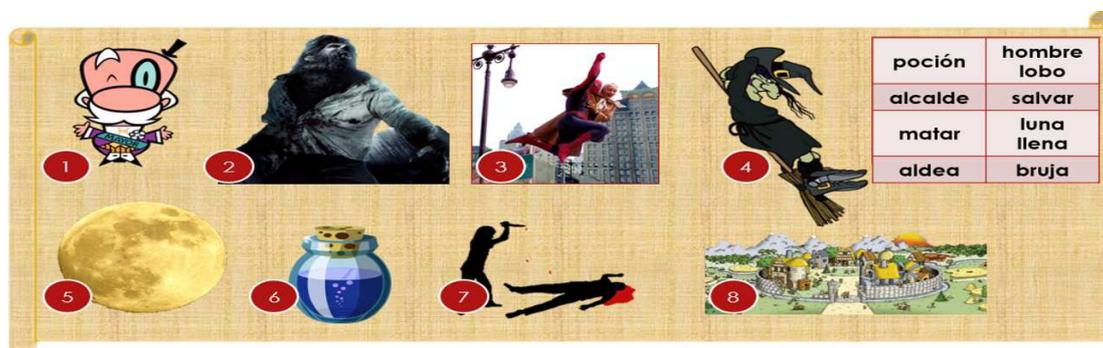


Figura 3. Actividad posibilitadora 2.

4. 1. 3. Actividad posibilitadora 3

La última actividad de la pretarea constará de dos fases. En un primer momento, el profesor entregará a cada grupo una fotografía de un lugar determinado, acompañada de características positivas de dicha área. Les explicará a los estudiantes que se trata de una posible zona de asentamiento para el pueblo nativo del relato. Con la ayuda de la información que aparece junto a cada fotografía, uno a uno, los grupos deberán exponer una serie de razones favorables para la elección de su asentamiento. En una segunda fase, los estudiantes tendrán que poner en práctica uno de los recursos fundamentales de la argumentación: el uso de las palabras del otro a través del discurso directo e indirecto para rebatir sus argumentos.

Debido a que se trata de una práctica guiada, los estudiantes podrán servirse del siguiente esquema:

ACTIVIDAD 3.1.	
¿Por qué vuestro lugar es el más adecuado?	
Intenta convencer a tus compañeros de clase con 5 razones:	
1.	Pensamos que es el lugar más seguro, porque _____.
2.	Está claro que nuestro lugar es el mejor, ya que _____.
3.	Creemos que _____, puesto que _____.
4.	Es obvio que _____, porque _____.
5.	Nos parece que _____.

Figura 4. Actividad 3.1.

ACTIVIDAD 3.2.	
¡Hora de contraatacar!	
Intenta rebatir lo que han dicho tus compañeros con sus propios argumentos:	
1.	El grupo ____ ha dicho que _____, pero no es cierto, ya que _____.
2.	El grupo ____ ha comentado que _____, sin embargo, _____.
3.	Es verdad que _____, pero se equivocan cuando dicen que _____.

Figura 5. Actividad 3.2.

Por último, cada alumno votará por el lugar que más le haya convencido.

4. 2. Tarea

Para explicar el funcionamiento del juego, que, como ya se indicó, se corresponde con la tarea final de la unidad didáctica, es conveniente que el profesor no se limite a leer o a repartir las instrucciones de juego, sino que, a través de una presentación, explique los diferentes roles de los jugadores y elabore, mediante imágenes y animaciones, una simulación de una partida de *Los hombres lobo de Castronegro*.

Por lo que se refiere a la disposición de los estudiantes, estos se situarán en un círculo, preferentemente alrededor de varias mesas, donde depositarán las fichas de personaje que habían elaborado en la pretarea. De esta forma, todos los estudiantes pueden comprobar durante el juego la información de sus compañeros, una información

que, por otra parte, se espera que nos les sea extraña puesto que, al encontrarse a mediados de curso, todos se conocen entre sí.

Por lo que respecta a los roles del juego, se ha ajustado este aspecto para simplificar la dinámica del mismo, reduciéndolos a cinco roles diferentes repartidos entre los doce estudiantes y el profesor: un narrador, un alcalde, dos hombres lobo, ocho humanos y una bruja.

El alcalde, cuyo rol desempeñará el docente, no participará directamente en el intercambio de acusaciones y defensas, al igual que el narrador. Su papel se limitará al de moderador de las discusiones, resumiendo las intervenciones de cada jugador e interviniendo para otorgar el turno de palabra cuando así lo crea necesario.

En cuanto al narrador, será el encargado de relatar qué ocurre en cada ronda con los personajes, marcando, así, la estructura del juego. Si se considera oportuno, el docente puede llevar a cabo este rol, con lo que todos los estudiantes participarían en las rondas de argumentación de cada partida.

Mientras que los hombres lobo deberán conspirar para asesinar a los aldeanos sin ser descubiertos, estos se verán obligados a encontrarlos y sentenciarlos a muerte antes de que asesinen al último aldeano.

El personaje de la bruja, por su parte, contará con dos pociones mágicas (una para resucitar a una víctima del ataque de los hombres lobo, y otra para asesinar a aquel que considere sospechoso de ser un lobo encubierto), pertenecerá al grupo de los aldeanos y, por tanto, deberá ayudarlos.

Es conveniente que el profesor proyecte la siguiente lista de normas para que esté siempre presente para los estudiantes:

1. Justifica siempre tus intervenciones (en las acusaciones y en las defensas).
2. Interrumpe si quieres hablar.
3. No enseñes nunca tu carta.
4. No abras los ojos si el narrador no te lo dice.

Una vez que todos han recibido su carta con uno de los roles anteriores, el narrador comienza su relato de la siguiente forma: «Se hace de noche y la aldea duerme. Todos cierran los ojos». Mientras todos mantienen los ojos cerrados, el narrador llamará, en primer lugar, a los lobos para que despierten, se reconozcan y elijan a su víctima. Cuando estos vuelvan a cerrar los ojos, será el turno de la bruja, que tendrá tres opciones posibles: resucitar a la víctima de los hombres lobo, asesinar a un posible hombre lobo o no hacer nada. Después de esta ronda de intervenciones, mientras los estudiantes continúan con los ojos cerrados, el narrador podrá proporcionar algunas pistas sobre la identidad de los lobos y de la bruja (estas pueden ser ciertas o falsas), atendiendo a la información personal de la ficha de cada estudiante. Si uno de los jugadores, por ejemplo, es un amante de la música *rock*, el narrador puede sugerir que, al despertar los lobos, alguien puso una canción de *AC/DC*. Esta última modificación que hemos incluido en el juego responde a un interés por que los estudiantes cuenten con más información que puedan utilizar a la hora de realizar sus acusaciones y defensas.

A continuación, el narrador pedirá a los jugadores que abran los ojos y, creando cierto suspense, revelará si alguien ha muerto o no durante esa primera noche, así como el nombre de la víctima. Esta tendrá que mostrar su carta a los demás.

Es en este instante en el que comienza la ronda de argumentaciones. Los jugadores se acusarán unos a otros, se defenderán de dichas acusaciones y, finalmente,

votarán por mayoría a quien consideren sospechoso de ser hombre lobo. Este jugador queda sentenciado a muerte y debe mostrar su carta. Para facilitarles la tarea, el docente les proporcionará el siguiente cuadro con los recursos que ya se practicaron en la pretarea:

RECURSOS PARA ARGUMENTAR	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dar una opinión <input type="checkbox"/> Creo / Pienso / Me parece que... <input type="checkbox"/> Para mí... <input type="checkbox"/> En mi opinión... ▶ Expresar certeza y evidencia <input type="checkbox"/> Está claro / clarísimo que... <input type="checkbox"/> Es evidente / obvio que... ▶ Prometer para que te crean <input type="checkbox"/> Te juro / prometo que... ▶ Para dar una base a tus argumentos: ▶ <u>Cita las palabras de los demás:</u> Por ejemplo: "Antes has dicho que Keishi no era el lobo, pero ahora hemos descubierto que sí lo era. Entonces, estabas protegiendo a Keishi". 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <u>Incluye la opinión de los demás:</u> <input type="checkbox"/> Todos sabéis que... <input type="checkbox"/> Todo el mundo sabe / cree que... <input type="checkbox"/> Vosotros sabéis / pensáis que... <input type="checkbox"/> Tú sabes / crees que... ▶ <u>Da un contraargumento:</u> <input type="checkbox"/> De acuerdo, pero... <input type="checkbox"/> Sí, claro, pero... <input type="checkbox"/> Ya, sin embargo... <input type="checkbox"/> Aunque sea así...

Figura 7. Recursos para argumentar

Con el fin de que todos los estudiantes participen con diferentes roles, se realizarán varias partidas.

4. 3. Postarea

Finalmente, para comprobar el grado de satisfacción de los estudiantes con la tarea y con los recursos practicados, les enviaremos el siguiente formulario de Google Drive (<http://goo.gl/forms/vgYAAGNmD9>) en el que podrán valorar la dificultad y el interés de la unidad.

5. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos intentando dar respuesta a las cuestiones planteadas en la introducción en lo relativo a la práctica de la argumentación informal en las clases de destrezas orales. Consideramos que la propuesta didáctica planteada cumple con los objetivos que habíamos propuesto, puesto que: 1) supone un contexto lúdico (el del juego), que invita al estudiante a involucrarse de forma amena en la práctica de la argumentación, especialmente en el caso de un juego que precisa de la exposición de opiniones argumentadas, así como de la contraargumentación de tesis contrarias para participar en él; 2) al estructurar la unidad de acuerdo con el enfoque por tareas, nos aseguramos de que el alumnado ponga en práctica de forma conjunta una serie de recursos adquiridos de manera gradual y asequible; 3) los recursos que hemos incluido en la unidad son propios de la argumentación informal (en tanto que provienen de una conversación real entre hablantes nativos) y hacen especial hincapié en cubrir las posibles carencias en la argumentación de estudiantes extranjeros de nivel B2-B2+ (puesto que la comparación entre las funciones y estrategias utilizados por hablantes nativos y extranjeros apuntaba a tal fin).

Bibliografía consultada

- Alonso, M. y Prieto, R. (2014). *Embarque 4*. Madrid: Edelsa.
- Brenes Peña, E. (2010). «Interrupción y (des)cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2». En Orletti, F. y Mariottini, L. (eds.). *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Estocolmo: Programa EDICE, pp. 721-742. Disponible en <http://www.edice.org/descargas/4coloquioEDICE.pdf> [Consulta: 19/08/2016]
- Briz Gómez, A. (2010). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libro.
- Deterding, S. et al (2011). «From game design elements to gamefulness: defining “Gamification”». Presentado en la 15ª *International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Nueva York: ACM. Disponible en <http://doi.acm.org/10.1145/2181037.2181040> [Consulta: 30/04/2016]
- Deterding, S. et al (2011a). *Gamification: Using Game-design Elements in Nongaming Contexts*. Presentado en *CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*. Nueva York: ACM. Disponible en <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1979742.1979575> [Consulta: 30/04/2016]
- Foncubierta J. M. (2014). «Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas». Curso presentado en la primera edición del *Programa de Desarrollo Profesional de la Editorial Edinumen*. Disponible en https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_aprendizaje.pdf [Consulta: 30/04/2016]
- Foncubierta J. M. y Rodríguez, C. (2014). «Didáctica de la gamificación en la clase de español». Curso presentado en la primera edición del *Programa de Desarrollo Profesional de la Editorial Edinumen*. Disponible en https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf [Consulta: 30/04/2016]
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm. [Consulta: 30/04/2016]
- Juul, J. (2011). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.
- Martín Peris, E. (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?». *Redele* vol. 0, pp. 1-37. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redele_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3 [Consulta: 30/04/2016]
- VV. AA. (2013). *Agencia ELE 5*. Madrid: SGEL.
- VV. AA. (2014). *Aula internacional 4*. Barcelona: Difusión.
- VV. AA. (2014a). *Elelab, B2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- VV. AA. (2014b). *Método 4*. Madrid: Anaya Ele.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge: O'Reilly Media.