

En Búsqueda del Oro Verde: juego serio como apoyo a la enseñanza de español como segunda lengua en el CELEM de Londrina (Paraná, Brasil)

Dayane Priscila de Souza Silva

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA
CHÍA, 2021

“EN BÚSQUEDA DEL ORO VERDE”: JUEGO SERIO DE APOYO A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

En Búsqueda del Oro Verde: juego serio como apoyo a la enseñanza de español como segunda lengua en el CELEM de Londrina (Paraná, Brasil)

Presentado Por:

Dayane Priscila de Souza Silva

Directora:

Julia Andrea Pineda Acero

Trabajo presentado como requisito para optar el título de
Magíster en Informática Educativa

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA
CHÍA, 2020

Resumen

Este trabajo presenta el proceso de elaboración, aplicación y análisis del Material Educativo Digital (MED) denominado “En Búsqueda del Oro Verde”. El objetivo de investigación correspondió a averiguar el aporte del MED en el desarrollo de la comprensión oral y lectora en lengua española de los estudiantes de la escuela María Helena Davatz en Londrina, Paraná, Brasil. Dicho material fue desarrollado en el Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de la Sabana (Chía, Colombia) y creado bajo la teoría de elaboración de Materiales Educativos Digitales, las estrategias de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE) con enfoque en la comprensión lectora y oral, el uso de juegos en la enseñanza, los juegos serios y los elementos de gamificación.

Es un estudio de caso con enfoque cualitativo tendiente al mixto por los instrumentos, de tipo descriptivo. Los principales hallazgos fueron: a través de la narrativa, potencializada por las estrategias, la lectura y los objetos audiovisuales incorporados en el juego, se proporcionaron momentos de análisis y reflexión que conllevaron a una identificación con la historia personal de los participantes con la memoria del patrimonio cultural de la ciudad de Londrina.

Palabras clave: *Juego serio. Gamificación. Material Educativo Digital. Enseñanza de Lenguas. Comprensión lectora. Comprensión oral. Enseñanza de Español.*

Índice

| | |
|---|------------|
| Resumen | 3 |
| Introducción | 7 |
| Justificación | 10 |
| Análisis del contexto | 14 |
| Planteamiento del problema | 15 |
| Objetivo General | 18 |
| Objetivos específicos..... | 18 |
| Marco Teórico Referencial | 19 |
| Enseñanza del español como lengua extranjera..... | 19 |
| Uso de Juegos para la Enseñanza de Lenguas | 26 |
| Material Educativo Digital | 31 |
| Estado del Arte | 34 |
| Descripción del MED..... | 42 |
| Elementos del Guion Pedagógico | 42 |
| Elementos del guion técnico – Storyboard..... | 61 |
| Producción..... | 62 |
| Aspectos Metodológicos | 63 |
| Enfoque | 63 |
| Diseño..... | 63 |
| Población | 64 |
| Consideraciones éticas | 64 |
| Fases, técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 64 |
| Cronograma del proyecto..... | 68 |
| Implementación..... | 69 |
| Resultados | 70 |
| Conclusiones | 89 |
| ANEXOS | 102 |

Listado de Ilustraciones

| | |
|---|----|
| Ilustración 1 Cuadro de referencia global para la enseñanza de lenguas extranjeras (Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002)..... | 21 |
| Ilustración 2 Los elementos de los juegos (ALVES, 2015)..... | 31 |
| Ilustración 3 Diagrama casos de Juego..... | 42 |
| Ilustración 4 Storyboard del MED..... | 61 |
| Ilustración 5 Red Semántica de categorías y subcategorías..... | 69 |
| Ilustración 6 Cuadro de referencia MCERL..... | 70 |
| Ilustración 7 Gráfica de finalización de los casos..... | 77 |
| Ilustración 8 Gráfica de cantidad de intentos de cada caso..... | 78 |
| Ilustración 9 Gráfica cantidad de intentos, mínimo, promedio y máximo..... | 79 |
| Ilustración 10 Gráfica evaluación del juego..... | 86 |

Listado de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Introducción al juego..... | 44 |
| Tabla 2 Casos y momentos clave | 48 |
| Tabla 3 Fases del diseño | 65 |
| Tabla 4 Categorías de análisis..... | 66 |
| Tabla 5 Cronograma de los 4 semestres..... | 68 |

Introducción

Debido a la experiencia como profesora de Lengua Española en la Educación Básica de Brasil, la autora de este proyecto observó que al usar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en sus clases, éstas se convertían en algo más dinámico e interesante para sus estudiantes. Sin embargo, examinó que al incorporar recursos TIC disponibles en la web, se presentaban las siguientes limitaciones: los niveles de complejidad de las competencias lingüísticas no eran equivalentes con sus grupos de estudiantes y no contenían características cercanas a su realidad de ellos.

Al respecto, en Brasil, el Ministerio de Educación (MEC) establece en las Directrices Curriculares de Enseñanza (DCE) que los contenidos a desarrollar en las clases de lengua extranjera deben ser a través de actividades dinámicas y motivadoras para los aprendices. Asimismo, indican que al aprender una LE (Lengua Extranjera), los estudiantes pueden apropiarse de lo que se les presenta en su cotidianidad. Específicamente, las DCE (2008) afirman que “la clase de Lengua Extranjera Moderna debe ser un espacio en que se desarrollen actividades significativas, que exploren diferentes recursos y fuentes, a fin de que el alumno vincule lo que se estudia con lo que lo rodea” (p.64).¹ Tales actividades significativas presentadas por las Directrices son aquellas en que los sujetos relacionan lo que están aprendiendo con su entorno, desde una perspectiva local a una global.

En este orden de ideas, surgió la inquietud de crear un Material Educativo Digital (MED) en forma de juego serio, con características cercanas a la realidad local de los estudiantes. Es bien sabido que el uso de juegos en la práctica pedagógica proporciona la interacción entre los jugadores y puede ser una importante herramienta en el proceso de aprendizaje de una LE. Además, elaborar un juego específico que cuenta la historia de Londrina, ciudad a la cual pertenecen los estudiantes destinatarios de este juego, permitiría un intercambio con el medio en que viven. Según Pereira et al. (2009) "el juego educativo debe proporcionar un ambiente crítico, haciendo que el alumno se

¹ Original: “a aula de LEM deve ser um espaço em que se desenvolvam atividades significativas, as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca”.

sensibilice para la construcción de su conocimiento con oportunidades placenteras para el desarrollo de sus cogniciones” (Pereira et al., 2009, p.14). (traducción nuestra)

Las preguntas orientadoras para el diseño del juego fueron: “¿qué importancia tiene conocer la historia de otras ciudades y no conocer la suya?” y “¿es posible aprender la historia de la ciudad en que uno vive en lengua extranjera?”. De allí, el resultado fue la creación de un juego serio digital que contara la historia de los lugares turísticos de la ciudad de Londrina en lengua española y proporcionara un momento divertido y dinámico acerca de este nuevo conocimiento.

El proceso consistió en plantear actividades con estrategias de adquisición de vocabulario; la escritura de un guion con las frases para que el narrador pudiese grabarlas; desarrollar el storyboard del juego con diferentes niveles de lengua y estrategias; establecer los elementos de gamificación: la narrativa; las gráficas del escenario similar al contexto de la ciudad; los avatares de los personajes y los jugadores con características físicas cercanas a los estudiantes; otros elementos de gamificación con la intención de enganchar a los jugadores como puntos, insignias, score, certificación. Además, fue importante verificar el sistema operacional de las computadoras de la escuela para la programación del juego. Todo este proceso tuvo como objetivo reforzar la comprensión lectora y oral en lengua española a través de la identificación personal con la ciudad en la que los estudiantes viven, con los personajes del juego y proporcionar un momento placentero de aprendizaje.

Ahora bien, para conocer los resultados del uso del juego en una institución educativa en Brasil, se planteó la investigación que se presenta en este documento, cuyo objetivo fue analizar cómo el material educativo digital “En búsqueda del oro verde”, en forma de juego serio, aporta en el desarrollo de la comprensión oral y lectora en lengua española de los estudiantes del CELEM del Colegio Maria Helena Davatz. Dicha investigación correspondió a un estudio de caso, bajo enfoque cualitativo descriptivo, pero con algunos instrumentos cuantitativos.

Los principales hallazgos de la investigación fueron: la narrativa fue un factor importante para la motivación de los jugadores, asociada a los elementos de gamificación mencionados en el proceso. Además, dicha narrativa fue potencializada con las estrategias de adquisición de vocabulario incorporadas en los objetos audiovisuales en el material. En sí, la animación presentada en los videos contribuyó en la comprensión lectora y oral de los textos y enunciados presentados en el MED.

Este trabajo está dividido en 6 partes: en la primera se presenta la justificación, el planteamiento de problema, los objetivos y el contexto. En la justificación se abordan los aspectos políticos de enseñanza del español en Brasil y su implicación en la producción de materiales didácticos, así como el aislamiento lingüístico, siendo referente teórico Álvarez y Fernández (2018).

En la segunda parte, el Marco Teórico Referencial, inicialmente se exponen los métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera y los parámetros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas con enfoque en la comprensión lectora y oral. Después, se describen los beneficios del uso de los juegos para la enseñanza, las características de los juegos serios y el concepto de gamificación. En la última parte del Marco, se explican los elementos para la elaboración de los MED y destaca su importancia en la educación. En esta misma sesión, en el Estado del Arte se interpretan los estudios acerca del uso de las TIC y la utilización de juegos serios en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE).

En la tercera parte, se presenta la descripción del MED, el cual expone los elementos del guion pedagógico, el diseño del MED, el guion técnico (storyboard) y la producción del material. Adicionalmente en la cuarta parte, se presentan los aspectos metodológicos, el cronograma y la implementación.

En la quinta parte, se abordarán los resultados y los hallazgos de la investigación. Por último, se presentan las conclusiones.

Justificación

El español, también conocido como castellano, es una lengua que tiene una gran diversidad cultural y lingüística. En una entrevista al periódico El País, Francisco Moreno, catedrático de Lengua Española de la Universidad de Alcalá de Henares y autor del libro “La maravillosa historia del español”, cuenta que el origen de la lengua surgió en una aldea, “en el señorío de Castilla, al norte de la península Ibérica, a mediados del siglo VIII y que [...] la historia del idioma español está repleta de hechos, personajes, documentos, a menudo poco conocidos, que reflejan lo que ha sido un pueblo. Es una lengua de historia muy larga y geografía muy ancha”. (Moreno, 2015, sp.)

Según el escritor, el castellano se formó “como una lengua popular, de campesinos y pastores” (Moreno, 2015, sp.), que sufrió influencia de las lenguas romances, el vasco y el árabe de los musulmanes y que muchos años después, se propagó con los procesos de colonización.

Al 2020, veintiún países tienen la lengua española como lengua oficial y la gran mayoría de estos países está ubicada en el continente americano, donde se encuentra Brasil. Sin embargo, la lengua oficial de este país es el portugués, lo que genera un aislamiento lingüístico; por ejemplo, en aspectos socioculturales que están presentes en la música, la danza y las tradiciones de los pueblos fronterizos hispanohablantes (Argentina, Bolivia, Colombia, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela).

Sumado a lo anterior, el español también se requiere en aspectos políticos y económicos puesto que Brasil pertenece al MERCOSUR (Mercado Común del Sur), un tratado de integración regional firmado en 1991, los cuales también participan Argentina, Paraguay y Uruguay. (Mercosur, 2017, sp.).

Específicamente el departamento de Paraná, donde se realizó la investigación, está ubicado en un lugar estratégico de intercambio con Argentina y Paraguay, por lo que existe una continua necesidad del uso del español; asimismo, la ciudad de Londrina actualmente recibe migrantes latinoamericanos y en las escuelas existen estudiantes provenientes de Paraguay y Venezuela.

Todo lo anterior hace evidente la necesidad del aprendizaje del español por parte de los brasileños y la vinculación de la lengua al currículo escolar. Al respecto de dicha vinculación, el Gobierno de Brasil dispuso la obligatoriedad de la enseñanza del español a través de la Ley 11.161 de 2005 pero fue revocada en el 2016 por una medida provisoria (MP746/20016), de reformulación de la enseñanza media.

Según la profesora María Luisa Ortiz Álvarez, de la Universidad de Brasilia, la ley 11.161 del 2005, conocida como la “ley del español”, fue muy importante para el desarrollo comercial entre los países del MERCOSUR e incluso logró posicionar la enseñanza del portugués en algunos de los países miembros. En palabras de la autora,

La ley fortaleció las relaciones establecidas entre los países participantes del MERCOSUR, una vez que incentivó a la institucionalización del portugués y del español como lenguas oficiales. Países hablantes del español pasaron a enseñar portugués en sus escuelas y Brasil, hablante de portugués, a enseñar español. Recientemente, Argentina estableció la obligatoriedad de la enseñanza de portugués en los currículos de la Educación Básica. Esas ofertas garantizan el cumplimiento de un protocolo de intenciones firmado entre los miembros del MERCOSUL. (Álvarez, 2018, p. 22)²

Complementando, la profesora Gretel Eres Fernández, investigadora de la Universidad de São Paulo (USP) explica en su artículo nombrado “Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil”, publicado en una colección por la Consejería de la Educación en Brasil de la Embajada de España en 2018, lo siguiente:

La enseñanza y aprendizaje de español en la educación regular en Brasil ha estado, a lo largo del tiempo, marcada por las determinaciones impuestas por las políticas públicas vigentes en cada momento, sean las políticas lingüísticas, las de formación docente o de enseñanza de idiomas. Esas orientaciones oficiales han llevado a que algunos idiomas hayan ocupado un lugar más o menos privilegiado, mientras otros no han sido considerados de gran importancia. En el caso específico de la lengua española, pese a la situación geográfica brasileña, a los factores históricos y a los intereses políticos, comerciales y culturales que favorecerían su

² Original: “A lei fortaleceu também as relações estabelecidas entre os países participantes do MERCOSUL, uma vez que incentivou a institucionalização do Português e do Espanhol como línguas oficiais. Países falantes de espanhol passaram a ensinar Português em suas escolas e o Brasil, falante de português, a ensinar Espanhol. Recentemente, a Argentina estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Português nos currículos da Educação Básica. Essas ofertas garantem o cumprimento de um protocolo de intenções assinado entre os membros do MERCOSUL.

inclusión temprana entre las asignaturas obligatorias, su oferta en el currículo regular tuvo que pasar por un extenso e inconstante proceso marcado por altibajos en el que no siempre se ha valorado su enseñanza. (Fernández, 2018 p. 9)

Además, la profesora aborda la última determinación del gobierno federal sobre la ley 13.415 de 16 de febrero de 2017, donde se establece un cambio sustancial en el currículo y se apoya la creación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), un documento normativo creado en abril de 2017 por el Ministerio de Educación (MEC) para la elaboración de los currículos escolares y materiales didácticos de la red de enseñanza básica.

Este documento decreta el idioma inglés como la única lengua obligatoria a ser enseñada, lo que implica abolir la enseñanza del español en el territorio brasileño y compromete la formación integral y plurilingüe de los estudiantes. Otras implicaciones que se consideran se presentarán a futuro son: restricción de la actuación comercial entre los países hispanohablantes; limitación de la participación de los sujetos en su comunidad, en especial, en las regiones fronterizas; y en general, aislamiento cultural.

Sumado a lo anterior, otro factor en contra de la apropiación de la lengua corresponde a la decisión por parte del “Plan Nacional del Libro Didáctico” (PNLD) de no publicar ni distribuir libros para la enseñanza del español en la red pública a partir del 2019. Dicho plan, subordinado a las decisiones de la BNCC, establece los lineamientos para las editoriales y los criterios anuales para la creación de materiales educativos en todo el territorio nacional. Pese a que el libro didáctico es uno de los instrumentos usados en el proceso de enseñanza y los profesores se apoyan de otros instrumentos en su práctica, la no inclusión del idioma en el PNLD implica limitar la producción editorial y el fomento de la enseñanza de la lengua española en Brasil.

Concomitante a esto, en el manifiesto publicado el 10 de noviembre de 2016 por el Colectivo de los Profesores de Español del Estado de Paraná junto a la Asociación de Profesores de Español del Estado de Paraná (APEEPR)³, los profesores expresan su inconformidad ante las políticas lingüísticas adoptadas en el gobierno actual:

Reiteramos en este momento, el entendimiento de que la propuesta para el cambio y/o reforma del Currículo Escolar y de la supresión de Asignaturas

³ APEEPR es una institución fundada en 25/05/1985 y que, hace 35 años, realiza discusiones sobre la pluralidad lingüística y el acceso del español en el currículo escolar del departamento de Paraná.

Curriculares que históricamente componen la Matriz Curricular de la Educación Básica, debe ser (re)discutida de forma democrática, pues al actuar unilateralmente, como fue el caso de la referida MP746/2016, podrá suceder el vaciamiento del pensamiento crítico-reflexivo indispensable para una Sociedad Democrática. (Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná [APEEPR], 2016, p.169) ⁴

Por último, y denotando el incumplimiento de la búsqueda de una sociedad democrática, se tiene el artículo 4° de la Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que rige las relaciones internacionales y establece:

Art. 4° de La República Federativa de Brasil se rige en sus relaciones internacionales por los siguientes principios: (...)
IX-cooperación entre los pueblos para el progreso de la humanidad;
(..)
Párrafo único. La República Federativa de Brasil buscará la integración económica, política, social y cultural de los pueblos de América Latina, pretendiendo la formación de una comunidad latino-americana de las naciones. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, traducción y énfasis nuestros). ⁵

Es por todo lo anterior y dada la situación de “marginalización” de la enseñanza del español, que seguir siendo profesor de este idioma en Brasil es un acto de resistencia. Se debe luchar por una enseñanza plurilingüe y la emergencia exige una actitud crítica ante la falta de asistencia a una formación integral de los estudiantes y esta es la razón de ser de este proyecto de investigación. El material educativo digital presentado pretende fomentar la creación de insumos para la enseñanza del español en Brasil.

⁴ Reiteramos, neste momento, o entendimento de que a proposta para mudança e/ou reforma do Currículo Escolar e da supressão de Disciplinas Curriculares que historicamente compõem a Matriz Curricular da Educação Básica, deve ser (re)discutida de forma democrática, pois ao se agir unilateralmente, tal qual foi o caso da referida MP746/2016, poderá ocorrer o esvaziamento do pensamento crítico-reflexivo indispensável para uma Sociedade Democrática.

⁵ Art. 4° A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: (...)

IX – cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

(...)

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Contexto

El Colegio Estadual Professora Maria Helena Davatz, ubicado en el Distrito de Lerrovile de la ciudad de Londrina (Departamento de Paraná, Brasil), fue construido en el año 2001 después de una reunión con los líderes políticos locales para implementar la Enseñanza Media en dicho distrito. Previa solicitud a la Alcaldía de Londrina, en la Asamblea Legislativa de Paraná bajo la Resolución # 729 de 19 de marzo de 2002, se aprobó la creación de la institución denominada Colegio Estadual de Lerroville - Ensino Médio, con operación en las instalaciones de la Escuela Municipal Professor Bento Munhoz da Rocha Netto y se dispuso recursos estatales para su sostenimiento. En el año 2006, a través de la resolución # 2927, se cambió el nombre a Colégio Estadual Professora Maria Helena Davatz.

Según el Plan Pedagógico, el Colegio cuenta con la infraestructura y los recursos que apoyan la enseñanza de los estudiantes que viven en el distrito de Lerrovile; por ejemplo, el salón de informática está disponible para la realización de trabajos escolares para los estudiantes que no tienen computadoras e internet. Además, ofrece la opción de actividades “extra-curriculares” como las clases de español, futsal y apoyo pedagógico.

Con respecto a la población, su principal característica es que los estudiantes son provenientes de zonas rurales que están entre 5km hasta 30km de distancia de la escuela. Además, las familias tienen bajos recursos y son en su mayoría campesinos. Igualmente, el colegio atiende a estudiantes indígenas que viven en la Reserva Apucarantina ubicada en la región del distrito. Es importante señalar que gran parte de los padres de los estudiantes son analfabetas y los hijos trabajan en las plantaciones para ayudar a la familia. (Colégio Estadual Professora Maria Helena Davatz, 2018).

Planteamiento del problema

Después de la anulación de la ley del español y la extinción de la obligatoriedad en la BNCC el 2017, se requieren iniciativas para contrarrestar los efectos, es por esto que la autora de esta investigación planteó la posibilidad de crear un material educativo digital que atendiera no solo a apoyar el proceso de enseñanza del español sino también tuviera en cuenta la situación geográfica, política, económica y cultural de los aprendices.

Según las Directrices para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCE-LEM), el profesor puede ofrecer al estudiante el contacto con otras lenguas y culturas. A partir de este encuentro, es esperado que el alumno reconozca el lugar que ocupa en el mundo y “extrapole el dominio lingüístico”. (DCE-LEM, p. 69⁶).

En ese mismo orden de ideas, los investigadores Adriana María Ramos Oliveira y Antonio Ferreira da Silva Júnior (2018), indican que la enseñanza del español como lengua extranjera no se trata de enseñar la lengua por la lengua, sino que se deben desarrollar habilidades que van más allá de la gramática. En sus palabras, el papel de la lengua extranjera refleja:

[...] (a) comprender el lenguaje como una práctica discursiva, social e históricamente constituida, (b) entender su identidad lingüística, cultural y de un sujeto productor de diferentes discursos con intencionalidades múltiples, (c) reflexionar sobre los usos del lenguaje en varios contextos profesionales e interculturales y (d) conseguir mediar negociaciones entre diferentes culturas y en diferentes LE, además de darse cuenta de las implicaciones sociopolíticas del interdiscurso. (Oliveira y Silva Junior, 2018, p. 32)

Puntualmente, el material educativo digital contempló la comprensión lectora y oral, dado que la autora de esta investigación está vinculada al Centro de Lenguas Extranjeras Modernas

⁶ Ao tratar os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna, o professor proporcionará ao aluno, pertencente a uma determinada cultura, o contato e a interação com outras línguas e culturas. Desse encontro, espera-se que a consciência do lugar que se ocupa no mundo, extrapolando o domínio linguístico.

(CELEM)⁷ desde el 2015 y a través de un análisis documental identificó que los estudiantes presentan un bajo nivel de desarrollo de esas habilidades. El primer semestre del 2018 la investigadora impartió clases en el CELEM del Colegio Maria Helena Davatz y constató nuevamente que otro grupo de estudiantes presentaba las mismas dificultades de los grupos anteriores de otras escuelas. El 2019 al volver al Colegio y hablar con la profesora Raquel Barrios, que actuaba con el grupo del español inicial del CELEM, también manifestó que el problema lo evidenciaba en el grupo que participó de la investigación:

En lo que se refiere a la comprensión lectora, tenían como principales obstáculos los falsos amigos de la lengua española y verbos en Pretérito Perfecto Compuesto o en los tiempos de Subjuntivo. Tenían dificultades en comprender textos muy largos, pues se “perdían” en la lectura y no lograban entender discursos más complejos/subjetivos que necesitasen un mayor nivel de reflexión. Con relación a las actividades de comprensión oral, sus mayores obstáculos estaban relacionados con la “rapidez” del habla española que, muchas veces, estaba presente en las grabaciones [...] Los textos orales utilizados en las clases eran más cortitos y objetivos, pues, así como en la comprensión lectora, tenían dificultades con textos más extensos o reflexivos. (Barrios, 2019).

Además, la decisión de desarrollar habilidades de comprensión lectora también estuvo asociada a los planteamientos de la profesora Marisa Lajolo en su libro “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, quien afirma que éstas son fundamentales para que el lector tome una mejor consciencia del mundo al cual pertenecen y ejerza la ciudadanía. Al respecto, la autora señala:

es la literatura, como lenguaje y como institución, que se confían los diferentes imaginarios, las diferentes sensibilidades, valores y comportamientos a través de los cuales una sociedad expresa y discute, simbólicamente sus impases, sus deseos, sus utopías. Por eso la literatura es importante en el currículo escolar: el ciudadano, para

⁷ Este programa fue fundado por la Secretaría de Educación del Estado de Paraná, el 15 de agosto de 1986, con el objetivo de “valorar el plurilingüismo y la diversidad étnica que marca la historia paranaense.” (Directrices Curriculares de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Estado del Paraná [DCE-LEM], 2008, p. 46)

ejercer plenamente la ciudadanía, necesita apropiarse del lenguaje literario, alfabetizarse en ella, convertirse en su usuario competente, incluso si nunca va a escribir un libro: sino porque necesita leer muchos. (LAJOLO, 1993, p.106)⁸

Sumado a lo anterior y teniendo en cuenta que la Secretaria de Educación del Gobierno de Paraná a través de las DCE-LEM promueve el uso de materiales que favorezcan el desarrollo de la lectura y la comunicación mediante el uso de juegos (2008), se tomó la decisión de desarrollar un juego serio, donde el errar es parte del acto de afianzar conocimientos lúdicamente y puede ser concebido como un momento en el cual los estudiantes prueban las posibilidades de uso de la lengua que están aprendiendo.

En sí, tomando todos los elementos anteriores, con la intencionalidad de crear materiales didácticos que fomenten la enseñanza de la lengua y estimulen a los profesores para que sigan enseñándola y estructuren la identidad cultural de los estudiantes de lengua extranjera, se concretó en un juego serio⁹ para el desarrollo de la comprensión oral y lectura, cuya narrativa correspondiera a la historia de la ciudad de Londrina.

De esta manera, para averiguar si lo propuesto en verdad sirve para atender a las necesidades mencionadas, surge la pregunta de investigación:

¿Cómo un material educativo digital, en forma de juego serio, aporta al desarrollo de la comprensión oral y lectora en lengua española de los estudiantes del CELEM del Colegio Maria Helena Davatz?

⁸ Original: é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

⁹ Se explica mejor el término en el capítulo “Uso de Juegos para la Enseñanza de Lenguas.

Objetivo General

Analizar cómo el material educativo digital “En búsqueda del oro verde”, en forma de juego serio, aporta en el desarrollo de la comprensión oral y lectora en lengua española de los estudiantes del CELEM del Colegio Maria Helena Davatz.

Objetivos específicos

- Implementar un juego serio que pretenda fortalecer la comprensión oral y lectora en lengua española.
- Identificar las estrategias didácticas que aportaron en el proceso de aprendizaje.
- Identificar los elementos del juego serio que contribuyeron en la consecución de los objetivos del MED.
- Describir cómo el material educativo reforzó la comprensión lectora y oral.

Marco Teórico Referencial

El propósito de este apartado es presentar las bases teóricas que apoyan la investigación; primero, lo relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera, que incluye tanto métodos como enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, así como las estrategias didácticas y psicolingüísticas que favorecen la comprensión oral y lectora; segundo; el uso de juegos para la enseñanza de lenguas, donde se presenta qué es lúdica, qué son los juegos serios y cuáles son los principales elementos de gamificación; y tercero, las características de un material educativo digital. Posteriormente, se presenta el estado del arte, con las investigaciones sobre el uso de juegos serios y MED para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Enseñanza del español como lengua extranjera

Muchos son los métodos usados para la enseñanza de Lengua Extranjera (LE) y algunos de ellos fueron base para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En sí, los métodos y enfoques tienen como premisa que, para la adquisición de una lengua extranjera, es importante el desarrollo de “habilidades que le permitan a un individuo satisfacer sus necesidades comunicativas en un segundo idioma”. (Usma Restrepo y Moya Pachón, 2017 p. 118)

En particular, el enfoque comunicativo parte del desarrollo de competencias comunicativas. Según Fernández Martín (2009), la enseñanza de la lengua extranjera se centra en reforzar la competencia comunicativa en el estudiante para que consiga entenderse con un hablante nativo, es decir, los profesores, además de enseñar la lengua, deben crear estrategias que desarrollen conocimientos implícitos y explícitos: [...] competencia lingüística (léxico, sintaxis, fonología), sociolingüística (lengua normativa, registro, propiedad de las emisiones con la situación), discursiva (las reglas de cohesión y coherencia) y estratégica (estrategias de comunicación para cuando fallen las otras tres competencias)”. (Fernández Martín, 2009, p. 8)

Por esta razón, establecer el método, el enfoque, las estrategias, la intencionalidad, el contexto, es decir, todo el proceso pedagógico del profesor debe ser sistemático. Acorde con eso, para establecer los objetivos de enseñanza y aprendizaje de una LE, es necesario plantear las competencias que se desean alcanzar, las cuales,

han sido recientemente redefinidas como competencias generales y competencias comunicativas de la lengua. Entre las primeras, se ha

incluido el conocimiento declarativo (que incluye el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural); las destrezas y habilidades, entre las que aparecen las destrezas y habilidades practicas e interculturales; la competencia existencial que consiste en las actitudes, motivaciones, la forma de ser del individuo en concreto; y el saber aprender o el estilo de aprendizaje de cada persona.” (Consejo de Europa. 2001: 99-106 in Fernández Martín,2009 p.8)

En consonancia con lo mencionado, fue creado el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Específicamente, su objetivo es orientar la elaboración de las clases de lengua extranjera, buscando alcanzar las competencias comunicativas. Al respecto, se tiene que

el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. p.9)

Este documento, Ilustración 1, define los niveles de los aprendices como: Básico (A1 y A2), Independiente (B1 y B2) Competente (C1 y C2).

| | | |
|-----------------------|----|---|
| Usuario competente | C2 | Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad. |
| | C1 | Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |
| Usuario independiente | B2 | Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. |
| | B1 | Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |
| Usuario básico | A2 | Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |
| | A1 | Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. |

Ilustración 1 Cuadro de referencia global para la enseñanza de lenguas extranjeras (Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002)

Específicamente, en cuanto al desarrollo de las competencias para el aprendizaje de lenguas, la competencia comunicativa “comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático”. Cada uno de ellos abarcan “conocimientos, destrezas y habilidades”.

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como

sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente [...] se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). (MCERL, 2002, p. 13)

Con respecto al componente sociolingüístico y pragmático, el Marco presenta la competencia sociolingüística como “las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (MCERL, 2002, p. 116), lo cual implica en saber usarla acorde a cada situación: “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento”. (MCERL, 2002, p. 116)

Por otra parte, la competencia pragmática, hace referencia al conocimiento que posee el alumno acerca de los principios que los mensajes: “se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»), se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional») y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa)”. (MCERL, 2002, p. 120)

Los componentes anteriormente mencionados se relacionan entre sí en los contextos de comunicación real de lengua, pero para esta investigación, el enfoque estuvo en el componente lingüístico, dado que los estudiantes están en el nivel inicial de aprendizaje del idioma.

En concordancia con lo anterior, cada individuo posee las competencias lingüísticas en su lengua materna y al aprender una lengua extranjera, éstas son activadas de manera consciente. Los *inputs* ocurren a través de la comprensión oral (escuchar) y la comprensión lectora (leer). Así, para alcanzarlas, es necesario tener conocimientos lexicales, fonológicos y sintácticos previos. Según Montserrat Mir, señala que los estudios muestran que la lectura “trae consigo el aprendizaje de información nueva y conocimientos lingüísticos [...] al leer, uno aprende también información sobre la lengua tal como vocabulario y/o estructuras gramaticales nuevas. Además, el “input

enriquecedor en la adquisición de lenguas” ocurre a través del contacto del lector con el texto. (MIR, 2010 p. 1156).

Para la profesora Vania Ricardo (2014) en su artículo sobre la relación lector y texto, argumenta que los conocimientos previos del estudiante deben ser tenidos en cuenta en el proceso de lectura:

La lectura [...] es un acto social, comprendida como un dialogo entre el lector y el texto, los cuales deben ser tenidos en consideración los conocimientos previos traídos por este lector y el contexto de producción. La forma de interpretar un texto dependerá del repertorio cultural y conocimiento enciclopédico de cada lector, y que, por medio de ese acto, podremos construir significados y/o (re) significar el mundo en el cual estamos inmersos e interactuar socialmente. (Ricardo Y Reisdorfer, 2014, p. 3).¹⁰

La cita anterior se relaciona con el MCERL que justifica la subjetividad de las formas de interpretación, es decir, cada individuo interpreta un texto a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias de vida, por lo tanto, la comprensión y organización del pensamiento de cada estudiante es diversa y, “los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo”, El Marco Común agrega la discusión que “se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc., dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje”. (MCERL, 2002, p. 13)

En otras palabras, los conocimientos previos, la motivación y el contexto influyen directamente en la interpretación de los nuevos conocimientos transmitidos a través del texto. Según Montserrat, “es importante considerar los aspectos afectivos del lector como la motivación, la actitud y sentimientos.” (MIR, 2010 p. 1157)

¹⁰ Original: “A leitura[...] é um ato social, compreendida como um diálogo entre o leitor e o texto, os quais devem ser levados em consideração os conhecimentos prévios trazidos por esse leitor e o contexto de produção. A forma de interpretar um texto dependerá do repertório cultural e conhecimento enciclopédico de cada leitor, e que por meio desse ato poderemos construir significados e/ou (re) significar o mundo o qual estamos inseridos e interagir socialmente.”

Para definir cuáles serían las estrategias a incorporar en el material educativo digital para el desarrollo de la comprensión lectora y oral, se planteó aplicar aquellas que facilitan el proceso de aprendizaje de vocabulario, debido a que conocer el léxico de una LE apoya en el proceso de la comprensión de dicho idioma. El profesor lingüista Paul Nation, de la Universidad de Cambridge en su libro “*Learning Vocabulary in Another Language*” del año 2000, presenta el proceso de adquisición y retención de vocabulario.

Hay tres procesos generales importantes que pueden llevar a que una palabra sea recordada. Estas incluyen percepción (a través de instrucción formal, negociación, la necesidad de comprender o producir, conciencia de ineficiencias), recuperación y uso creativo (generativo). (NATION, 2000 p. 98).¹¹

De acuerdo con el autor, este proceso es conocido como las condiciones psicolingüísticas que el individuo posee para el aprendizaje de vocabulario. La *percepción (noticing)* es entendida como la dedicación o atención a un nuevo ítem y para ello es necesario el interés y la motivación del aprendiz, además de los contenidos que el profesor dispondrá de manera que los atraiga. Algunas estrategias que pueden apoyar este proceso son; el uso de palabras-clave, crear oportunidades para que los nuevos significados sean negociados y solicitar a los estudiantes que definan la nueva palabra aprendida o la traduzcan. (Cardoso Y Mota, 2011, p. 15-16)

Con relación a la recuperación (*retrieval*), el autor dice que si el nuevo vocabulario reaparece en otras frases y contextos, esta se refuerza a través del recuerdo (Cardoso Y Mota, 2011, p. 16).

Se puede percibir una palabra y su significado comprendido en la entrada de texto a la tarea, o mediante la explicación del maestro o el uso del diccionario. Si esa palabra se recupera posteriormente durante la tarea, la memoria de esa palabra se fortalecerá. La recuperación puede ser receptiva o productiva. La recuperación receptiva implica percibir la forma y tener

¹¹ Original: “There are three important general processes that may lead to a word being remembered. These include noticing (through formal instruction, negotiation, the need to comprehend or produce, awareness of inefficiencies), retrieval, and creative (generative) use. “

que recuperarla, es decir, cuando la palabra se cumple al escuchar o leer. La recuperación productiva implica desear comunicar el significado de la palabra y tener que recuperar su forma hablada o escrita como hablando o escribiendo. (NATION, 2000 p. 103)¹²

La tercera condición psicolingüística es la del uso creativo o generativo (*creative/generative use*). Este proceso es fundamental porque refuerza las palabras con el propósito de que sean recordadas. El nuevo vocabulario debe ser utilizado de una manera diferente al primer contacto para que esta condición sea eficiente, por ejemplo, el aprendiz encuentra la nueva palabra en un contexto distinto al término inicial y la usa en otros contextos de manera creativa, es decir, la reconceptualiza.

Para las autoras Maria y Marzari (2013), existen muchas estrategias de enseñanza de vocabulario que contribuyen a la mejora de la comprensión lectora, las cuales se describen a continuación: “dibujos ilustrando el significado de las palabras, elaboración de frase con la palabra en contextos distintos y, siempre que posible, el uso del nuevo ítem lexical en el habla o mejor, en las actividades enfocadas a la oralidad.”¹³ (Maria y Marzari, 2013, p. 74)

Las investigadoras se basaron en la obra “*A course in language teaching: practice and theory.*” de la lingüista Penny Ur de la Universidad de Cambridge, de 1991, para definir las siguientes estrategias de enseñanza de léxico:

- Ejemplos (*examples*): es la presentación de ejemplos del uso de la palabra, es decir, en la presentación de hipónimos (palabras que se relacionan por su sentido dentro de un conjunto);
- Ilustración (*illustration*): es la presentación del significado de la palabra por medio de imágenes u objetos;
- Contexto (*context*): presentación del contexto en el que el vocablo aparece, como, por ejemplo, en una frase o texto, para que ocurra la deducción del sentido del léxico;

¹² Original: A word may be noticed and its meaning comprehended in the textual input to the task, or through teacher explanation or dictionary use. If that word is subsequently retrieved during the task then the memory of that word will be strengthened. Retrieval may be receptive or productive. Receptive retrieval involves perceiving the form and having to retrieve its meaning when the word is met in listening or reading. Productive retrieval involves wishing to communicate the meaning of the word and having to retrieve its spoken or written form as in speaking or writing.

¹³ Original: desenhos ilustrando o significado das palavras, elaboração de frases com a palavra em contextos diferentes e, sempre que possível, o uso do novo item lexical na fala, ou melhor, nas atividades voltadas à oralidade.

- Antónimos (*opposites*): es la presentación de los opuestos del vocablo desconocido, por medio de palabras más sencillas y que sean de conocimiento del estudiante;
- Traducción (*translation*): es la traducción directa de la palabra para la lengua materna;
- Colocaciones (*collocations*): es la presentación de combinaciones posibles de la palabra con el uso de determinados verbos o sustantivos.
- Escribir frases o sentencias (*Writing sentences*): la finalidad es la producción escrita de enunciados.
- Completar espacios (*Gap-filling*): este tipo de actividad evalúa el significado, la grafía, la gramática y la colocación del término. Es una de las actividades más completas para evaluar la adquisición de vocabulario;
- Completar frases (*Sentence completion*): evalúa solamente el significado de determinados vocablos.

Para la investigación, las estrategias mencionadas anteriormente fueron referencia para crear las actividades del material educativo digital. Además, el juego cuenta con ejercicios acordes al nivel de conocimiento de la lengua española de los sujetos participantes, basados en el Marco Común Europeo.

Uso de Juegos para la Enseñanza de Lenguas

En el ámbito educativo, se es consciente de que el uso de elementos lúdicos favorece el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Para Kishimoto (1994, p. 117):

[...] en el contexto cultural y biológico las actividades lúdicas son libres, alegres e implican una significación. Son de gran valor social ofreciendo posibilidades educativas, pues favorecen el desarrollo corporal, estimulan la vida psíquica y la inteligencia, contribuyen a la adaptación al grupo preparando para vivir en sociedad, participando y cuestionando los presupuestos de las relaciones sociales.¹⁴

¹⁴ Original: “[...] no contexto cultural e biológico as atividades lúdicas são livres, alegres e envolvem uma significação. São de grande valor social oferecendo possibilidades educacionais, pois favorecem o desenvolvimento corporal, estimulam a vida psíquica e a inteligência, contribuem para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais.”

Luckesi (2000) complementa la cita anterior afirmando que "la actividad lúdica debe ser tratada como algo más intenso e integral, algo intrínseco de quien vive la experiencia [...] en el desarrollo humano, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los procesos terapéuticos, en la recreación, en la diversión, en el ocio" (p.6).¹⁵

De esta forma, en cuanto hecho social, el juego asume la imagen, el sentido que cada sociedad le atribuye. Es este el aspecto que nos muestra por qué el juego aparece de modos tan diferentes, dependiendo del lugar y de la época. En ciertas culturas indígenas, el "juego" con arcos y flechas no es una broma, pero es una preparación para el arte de la caza y de la pesca. Si en tiempos pasados, el juego era visto como inútil, como cosa no seria, después del romanticismo, a partir del siglo XVII, el juego aparece como algo serio y destinado a educar al niño. Otros aspectos relacionados con el trabajo, a la inutilidad o a la educación del niño emergen en las diversas sociedades en diferentes tiempos históricos. Por fin, cada contexto social construye una imagen de juego conforme a sus valores y modo de vida. (KISHIMOTO, 1994, p.108).¹⁶

De este modo, los juegos pueden ser muy importantes en el proceso de aprendizaje. Para Dohme (2004), "los juegos son importantes instrumentos de desarrollo de niños y jóvenes. Lejos de servir sólo como fuente de diversión, lo que ya sería importante, ellos propician situaciones que pueden ser explotadas de diversas maneras educativas" (p. 2).¹⁷

¹⁵ Original: "a atividade lúdica deve ser tratada como algo mais intenso e integral, algo intrínseco de quem vive a experiência [...] no desenvolvimento humano, nos processos de ensino e aprendizagem, nos processos terapêuticos na recreação, na diversão, no ócio.

¹⁶ Original: "Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época. Em certas culturas indígenas, o "brincar" com arcos e flechas não é uma brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca. Se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem"

¹⁷ Original: "os jogos são importantes instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens. Longe de servirem apenas como fonte de diversão, o que já seria importante, eles propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas."

Adicionalmente, el juego proporciona una separación de la vida diaria puesto que los jugadores crean un espacio hermético estableciendo sus propias reglas negociables, "donde los participantes actúan sin preocupaciones, en una especie de burbuja lúdica, que, durante el juego, no tiene consecuencias en el mundo exterior". (Pereira; Fusinato; Neves, 2009, p.14)¹⁸

Todo este conocimiento e interacción desarrollado durante el juego repercute en varios momentos de la vida de los participantes. Pensando en ello, al elaborar un juego educativo, se debe tener en cuenta la diversión que el juego proporcionará y qué habilidades serán desarrolladas.

Cuando se entiende que el conocimiento es resultado de los intercambios, de la interacción entre sujeto y medio, el juego pasa a ser una herramienta importante en los procesos de desarrollo y aprendizaje. [...] El juego educativo debe proporcionar un ambiente crítico, haciendo que el alumno se sensibilice para la construcción de su conocimiento con oportunidades placenteras para el desarrollo de sus cogniciones (Pereira; Fusinato; Neves, 2009, p.14). (traducción nuestra)¹⁹

Según la anterior afirmación, el uso de juegos para la enseñanza aporta habilidades que van más allá del desarrollo de los contenidos específicos. Al jugar, los usuarios crean una atmosfera de competencia, diversión, curiosidad, estrategias para alcanzar sus metas, y por ende, provee emociones para que el aprendizaje sea concretizado. Al promover dichas emociones, los estudiantes se sienten atraídos en jugar y aprender.

En consonancia con esto, los juegos educativos también pueden ser elaborados en formato digital. Para Rafael Feyh Jappur (2014), los juegos educativos digitales pueden recibir diferentes nombres:

Las más comunes, según Savi (2011), son los juegos educacionales o educativos, juegos de aprendizaje o juegos serios (*serious games*), siendo

¹⁸ Original: onde os participantes atuam de forma descompromissada em uma espécie de bolha lúdica, que, durante o jogo, não tem consequências no mundo exterior.

¹⁹ Original: Quando se entende que o conhecimento é resultante de trocas, da interação entre sujeito e meio, o jogo passa a ser uma ferramenta importante nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. [...] O jogo educativo deve proporcionar um ambiente crítico, fazendo com que o aluno se sensibilize para a construção de seu conhecimento com oportunidades prazerosas para o desenvolvimento de suas cognições.

que algunos tipos de simuladores también pueden ser considerados como juegos educativos.²⁰ (Savi in Jappur, 2014, p. 58 - traducción nuestra)

Con respecto a los juegos serios o *serious game*, estos son elaborados con la intencionalidad educativa y pueden ser concebidos con el propósito de entretener o no. La profesora de lengua inglesa y *designer* de juegos Bruna Dainezi (2018, p. 13), en su artículo “*Becoming a teacher-designer*”, conceptúa los juegos serios a través de los estudios de Michael y Chen de 2006, los cuales establecen que “los juegos serios son planeados, inicialmente, con un propósito educacional [...]su principal objetivo es que los jugadores aprendan algo”²¹. En consonancia con esto, el investigador Fabiano Alves Onça, en su tesis doctoral denominada “*A era dos games na sociedade da escolha*”, considera que los juegos serios tienen como principal función “ayudar a los participantes a absorber contenidos y conceptos diversos” (ONÇA, 2014, p. 20).²²

De manera semejante, el investigador Luiz Henrique Magnani Xavier de Lima en su tesis de maestría denominada “*Virando o jogo: uma análise de videogames através de um olhar discursivo crítico*” señala que los juegos serios promueven, además de entretenimiento, “debates sobre la sociedad, explicar e informar algo o compartir conocimientos”. (LIMA, 2008, p.107)²³

El rasgo divertido del videojuego también va a depender de quien juega y para qué juega. Si, por ejemplo, es un aspirante a piloto a quien se le exigen determinadas horas de vuelo para superar la primera parte de su entrenamiento y le resulta difícil controlar el simulador de vuelo y superar los niveles requeridos, la experiencia le resultará estresante; pero puede resultar muy divertida para un joven cualquiera que practica con el simulador de vuelo solo por placer, por gusto, por curiosidad o por motivación particular; en caso de que falle lo volverá intentar motivado por el reto de lograr dominar la misión, si su motivación no es tan alta cambiará de juego. Un juego es divertido solo si el jugador disfruta jugar

²⁰ Original: “As mais comuns, segundo Savi (2011), são jogos educacionais ou educativos, jogos de aprendizagem ou jogos sérios (*serious games*), sendo que alguns tipos de simuladores também podem ser considerados como jogos educacionais

²¹ Original: “os jogos sérios são planejados, inicialmente, com um propósito educacional [...] seu principal objetivo é que os jogadores aprendam algo”.

²² Original: “ajudar aos participantes a absorver conteúdos e conceitos diversos”.

²³ Original: ““debates sobre a sociedade, explicar e informar algo ou compartilhar conhecimentos”.

el juego. Lo divertido en un juego, según Koster, (2005) es aprender algo que querías aprender, el autor agrega, que el sentimiento de diversión es esencialmente el mecanismo de feedback positivo que nos hace repetir la actividad una y otra vez. (MARCANO, 2008, p. 98)

En lo concerniente al mecanismo “feedback”, este es un elemento proveniente de los juegos que puede ser usado en diversos contextos. El hecho de usar los elementos de los juegos es denominado “*Gamification*”. La Real Academia Española establece el uso de este término como ludificación, porque *ludus* significa juego en latín. Así se puede comprender que gamificar es usar los elementos que componen los juegos en otras actividades y a través de su dinámica es posible adaptarlos a diferentes entornos. (J. Á. Mejía, R. Tolentino, M. Gómez, 2019)

La diseñadora Flora Alves (2015) presenta en su libro “*Gamification, cómo crear experiencias de aprendizaje atractivas, un guía completo*”, la posibilidad de relacionar las actividades cotidianas por medio del uso de juegos, por ejemplo, en estrategias rápidas para resolver problemas. Así, complementa:

El sistema de los juegos consiste en pensar en un problema o actividad diaria y convertirla en una actividad que contenga elementos del juego (competencia, cooperación, exploración, premiación, narración de cuentos) (ALVES, 2015).²⁴

Esta autora, presenta el trípode: dinámicas, mecánicas y componentes. La dinámica es compuesta de elementos responsables por atribuir consistencia y patrones regulares a la experiencia. La mecánica está compuesta por los elementos que la escritora denomina "los verbos", porque ponen en acción las piezas del juego. En la base del trípode están los componentes que relacionan la dinámica y la mecánica. Werbach (2014 apud ALVES, 2015) presenta el trípode con los elementos de los juegos y luego conceptualiza cada uno de ellos.

²⁴ Original: “O pensamento de jogos consiste em pensar sobre um problema ou atividade do dia a dia e convertê-la em uma atividade que contenha elementos do jogo (competição, cooperação, exploração, premiação, *storytelling*).”



Ilustración 2 Los elementos de los juegos (ALVES, 2015)

Por su parte, Mejía, Tolentino y Gómez (2019, p. 30) presentan una categoría más de la gamificación, denominada “Estética”, que “es la respuesta emocional que provoca el jugador al participar y se relaciona con la experiencia de jugar” (p. 30), en otras palabras, cómo el jugador responde afectivamente a los estímulos de la experiencia de jugar. Según estos autores, esta categoría genera: “a. Sensación – Como placer empírico. b. Fantasía – Recreación. c. Narrativa – Como un relato. d. Reto – Carrera de obstáculos. e. Camaradería – Marco social. f. Descubrimiento – Mapa por descubrir” (p. 30).

En síntesis, para el material educativo digital de la presente investigación y con respecto a los conceptos anteriormente mencionados, fueron tenidos en cuenta: los aspectos pedagógicos, los disciplinares, los principios de los juegos serios y de gamificación.

Material Educativo Digital

Al buscar la expresión “materiales educativos digitales” los resultados fueron mínimos²⁵; sin embargo, con términos similares como “materiales didácticos digitales” y “materiales interactivos digitales” se pudo llegar a una aproximación al concepto.

²⁵ Búsquedas en las bases de datos hasta el 23 de septiembre de 2020.

Pianucci, Chiarani y Tapia (2010), de la Universidad Nacional de San Luis en Argentina, presentan las características de un MED, considerados como un grupo de “recursos facilitadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en soporte digital, siguiendo criterios pedagógicos y tecnológicos, que integran diversos medios incorporados en un diseño de instrucción”. (p.1)

Sumado a lo anterior, el profesor Oscar Rafael Boude (2018), de la Universidad de La Sabana, define que los MED son “una secuencia estructurada y planificada de recursos educativos digitales, actividades y estrategias diseñadas por el docente con la intención de contribuir al aprendizaje de sus estudiantes”. Estas herramientas digitales pueden ser algorítmicas como los tutoriales o guías o pueden ser heurísticas como los simuladores, juegos educativos, entre otros.

Boude (2018) complementa que es necesario establecer estrategias pedagógicas con objetivos e intencionalidad claros, además de planificar los aspectos pedagógicos, disciplinarios e interdisciplinarios conectados al contexto. El investigador señala que para el proceso del diseño, es preciso conocer algunos de los siguientes pasos:

- Analizar a los estudiantes: conocer sus características generales, nivel del conocimiento, habilidades y estilos de aprendizaje.
- Fijar objetivos: los objetivos pueden referirse a la actitud, el conocimiento o la técnica. ¿Qué harían los estudiantes y cómo espera que demuestren su aprendizaje?
- Seleccionar los métodos de formación: se recomienda la creación inédita por parte del docente en caso de material multimedia, para cuidar los derechos de autor.
- Exigir la participación de los alumnos: hay que fomentar la retroalimentación o actividades que demuestren resultados.
- Evaluar y revisar: la evaluación debe incluir los aspectos en los cuales el alumno demostrará que aprendió y cumplió con los objetivos de aprendizaje planteados en el diseño del material didáctico. (Franco y Fernández, sf.p.41)

Alineado con lo anterior, la investigadora Hilda Liliana Sánchez, en su trabajo de tesis presentado el 2009 en la Universidad Nacional de La Plata, señala que es fundamental hacer la reflexión pedagógica sobre los materiales:

[...] es fundamental tener presente que el sentido de estos materiales deriva de la decisión de cómo seleccionarlos, qué utilización darles, para qué y cómo organizarlos en una actividad, lo cual debe ser el resultado de nuestra reflexión docente sobre: ¿Qué queremos enseñar?; ¿Qué esperamos que nuestros estudiantes aprendan? ¿Qué procedimientos debemos desarrollar tanto nosotros como los alumnos para lograrlo? (Sánchez, 2009, p.49-50)

Para finalizar esta sección de la tesis, es necesario afirmar que, para la elaboración del material educativo digital, los conceptos desarrollados en este marco fueron un insumo importante para estructurarlo. Específicamente, fueron tenidos en consideración los siguientes aspectos: el contexto del aula; la edad de los estudiantes; las dificultades de aprendizaje con base en el análisis documental; los objetivos de aprendizaje y las estrategias de adquisición de vocabulario.

Estado del Arte

Para desarrollar el Estado del Arte se revisaron investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras usando TIC, así como de la elaboración y el uso de juegos serios en la enseñanza. Cabe resaltar que no se encontraron estudios con juegos serios para la enseñanza del español, sino principalmente juegos asociados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE).

Frente a la enseñanza del español como segunda lengua, se encuentra el estudio realizado por Usma Restrepo y Moya Pachón (2017) en la Universidad Cooperativa de Colombia, con alumnos de intercambio, siendo 9 participantes (4 estudiantes intercambio brasileños y cinco docentes EUA, Irlanda y Costa de Marfil) con edades desde 18 y 35 años. El objetivo de este estudio fue “desarrollar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica enmarcada en la interculturalidad como enfoque que permita la adquisición y el mejoramiento de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) dentro de un contexto local.”

El proceso inició con una prueba para averiguar el nivel de conocimiento del español según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) y continuó con un cuestionario sobre las creencias, actitudes, motivaciones y preferencias de los alumnos. Tras los análisis, crearon una unidad didáctica llamada “Conozcamos Colombia”, con enfoque intercultural, donde las metodologías de enseñanza de español como lengua extranjera “prestan principal atención al aprendizaje de aspectos formales de la lengua tal como la gramática, dejando a un lado componentes claves para la adquisición como lo son la competencia comunicativa, pragmática e intercultural” (Usma Restrepo y Moya Pachón , 2017)

Los resultados obtenidos arrojaron los factores que limitan el uso pragmático de la lengua y “carecen de actividades y materiales con los que potencian las habilidades de habla y escucha”. Con relación a los beneficios de la inclusión de aspectos culturales en la clase de lengua extranjera, fue posible concluir que esto “permite al estudiante permanecer en un proceso de continuo aprendizaje y conectar la información aprendida en clase con las situaciones que puede llegar a enfrentar en contextos comunicativos reales” (Usma Restrepo y Moya Pachón 2017, p. 127). Igualmente, las alternativas y estrategias para fomentar las competencias comunicativas permiten concluir que “la cultura colombiana y la cultura propia de los participantes establecen el puente que les permite aprender de forma contextualizada y tener un mejor desempeño al usar el español dentro de un contexto local”. (Usma Restrepo y Moya Pachón 2017, p. 127). Este trabajo permitió

pensar de qué manera se puede potenciar el juego incorporando elementos culturales, tal como la historia de la ciudad de Londrina, de manera que sea un puente entre aspectos lingüísticos de la lengua española y de la cultura de la ciudad.

El siguiente estudio es el de Eva Álvarez Ramos, investigadora y profesora de la Universidad de Valladolid en España, quien quiso constatar si sus alumnos de lengua española podían estudiar de manera autónoma y perfeccionar su comprensión oral. Para ello, diseñó una plataforma en línea que disponía de materiales auténticos (videos/audios) para que los estudiantes y profesores la utilizaran en sus estudios y creó un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para “aplicar los contenidos basados en el enfoque comunicativo, con componentes sociolingüísticos, socioculturales y pragmáticos, [...] utilizando un corpus de videos de habla natural y espontánea, cuyas audios recogen errores inherentes a la oralidad.” (Álvarez Ramos, 2017 p.8).

La plataforma virtual se llama Eleclips y fue creada a través de la herramienta eXeLearning, dispone de una gran cantidad de videos (materiales auténticos) y posee una interfaz sencilla e intuitiva para la enseñanza de español como segunda lengua. La autora defiende que es una herramienta que proporciona un “campo de entrenamiento y ejercitación para que el estudiante practique y aprenda por su cuenta, a que cada ejercicio se autocorrige y se acompaña de la información pertinente para que el discente pueda aprender resolviendo problemas.” (Álvarez Ramos, 2017 p.13). Con este estudio fue posible comprobar que el uso de videos en los ambientes de aprendizaje es una excelente estrategia de enseñanza, debido a que asocia el “*input*” visual y sonoro, proporcionando así un acercamiento a la lengua y facilita su comprensión.

En cuanto a las investigaciones relacionadas a juegos serios, se tiene el estudio realizado el 2014 por Delphine Chazot y Carlos Chávez en Francia. Tuvo el objetivo de averiguar “qué se puede desarrollar en la práctica de la intercomprensión” por medio del juego serio Limbo. La población objetivo fue compuesta por adultos, estudiantes de la enseñanza superior y trabajadores: un grupo de hispanohablantes, uno de lusófonos y otro de francófonos. La metodología usada en este estudio fue la identificación y el análisis de estrategias de aprendizaje existentes.

Los resultados demostraron que los participantes tuvieron una percepción positiva frente al juego Limbo, el cual lo consideraron “interesante para la comprensión de la lengua” y particularmente entre lenguas vecinas, “para aprender vocabulario”. Otro resultado fue que “el juego permite mejorar las representaciones de los aprendices en cuanto a las dificultades de comprensión de lenguas que no conocen”. Lo anterior, se pudo comprobar cuando “algunos

aprendices se dieron cuenta de que, a través del uso del juego y la práctica de la intercomprensión, fueron capaces de entender lenguas próximas a partir de su lengua materna o de otra lengua romance que conocían”. Sin embargo, los francófonos se apoyaron en el traductor en línea a diferencia de los hispanohablantes y lusófonos. (Chazot y Chávez, 2014, p.13)

El estudio permitió concluir que el juego serio Limbo es limitado al pretender la comprensión de lenguas, principalmente por el tiempo que los participantes tenían para leer los diálogos de los personajes; pese a esto, los investigadores proponen “implementar los recursos didácticos disponibles para fomentar el plurilingüismo en todos los niveles de educación y formación” a través de los juegos serios. (Chazot y Chávez, 2014, p.16)

Esta investigación reforzó que el aprendizaje de vocabulario a través de lenguas vecinas suele ser más fácil que lenguas lejanas. Además, alertó con respecto al tiempo disponible para la lectura de los enunciados del MED propuesto, en otras palabras, lo ideal es permitir que el jugador haga la lectura a su propio ritmo y pase la pantalla cuando termine su comprensión lectora.

Otra investigación, es la realizada en Guayaquil (Ecuador) en 2018 por Clayton Carrasco Grijalva, en la cual participaron 40 estudiantes de la asignatura de Inglés I, con edades entre los 18 y 22 años, de la carrera de Química y Farmacia de la Universidad de Guayaquil. Su objetivo fue “demostrar cómo el empleo de juegos serios permite reforzar el desarrollo de las habilidades de producción oral Speaking y Listening”, a partir de la proyección del juego denominado “Clutter” en una pantalla de 46 pulgadas para los estudiantes en las clases de inglés. (Carrasco, 2018, p.6)

Con respecto a los resultados, a partir de prueba de pretest y post test del examen KET de la Universidad de Cambridge, éstos indicaron que “los participantes mejoraron su desempeño académico, así como las habilidades lingüísticas de Listening y Speaking, que resultan complejas de desarrollarse bajo modalidades de aprendizaje tradicional. En general, este estudio comprobó que el juego serio en la enseñanza del idioma anglosajón es un apoyo para las clases. (Carrasco, 2018, p.6)

Siguiendo por la temática de enseñanza de inglés a través del uso de juegos serios, el siguiente estudio fue realizado en el 2011 por investigadores del Centre Inria en la ciudad de Nancy (Francia), con 10 estudiantes de inglés A1 y A2 de la institución. El objetivo correspondió a

“convertir la experiencia del aprendizaje en un momento más divertido y enganchar al estudiante y mantenerlo motivado por más tiempo”²⁶ (Amoia M., Gardent C. y Perez-Beltrachini, p.394)

A través de un juego serio se proponen desafíos para encontrar objetos escondidos en una casa y al tocarlos exponer al estudiante a ejercicios de vocabulario y gramática (preposiciones y adjetivos). El juego, denominado I-FLEG, es un prototipo interactivo en 3D de realidad virtual donde el participante gana puntos al resolver los desafíos. Según sus autores, propone “experiencias de aprendizaje situado e inmersión en un contexto real de aprendizaje de manera automática”²⁷(p.394).

Los jugadores de las fases cortas de la propuesta (un tutorial, un vocabulario y una unidad de prueba de sintaxis en lengua inglesa) opinaron que “la plataforma de aprendizaje era muy divertida y natural para interactuar con ella (...) una experiencia muy atractiva y entretenida”.²⁸ (Amoia, Gardent y Perez-Beltrachini, 2011, p.394-397)

El aporte de este estudio fue el de puntuar a cada logro alcanzado, brindando un feedback rápido y sencillo; en palabras de los investigadores: “mostrar los puntos durante el juego como una forma inmediata y simplificada de retroalimentación”²⁹.

Para la enseñanza de lengua francesa, se presenta una investigación realizada con estudiantes del curso de Traducción e Interpretación del Francés de la Universidad de Córdoba (España), en los semestres 2015 y 2016. Los profesores investigadores Carmen de Castro, Juan Manuel Muñoz González y Ana Isabel Brazo Millán desarrollaron un estudio que tenía como objetivo implementar un *serious game* denominado “*Les Eonautes*” para la enseñanza de la lengua francesa y estableciendo el enfoque por tareas. La propuesta fue la de inmersión del estudiante (mínimo cinco horas de juego) para comprobar sus aportes en el aprendizaje del francés, además de alcanzar los objetivos lingüísticos de los niveles A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas.

²⁶ Original: “[...] render the learning experience more fun, to engage the learner and to help him maintaining long-term motivation.”

²⁷ Original: “immersive experiences and providing both situated learning and automatic authoring of training activities in context

²⁸ Original: “They found the learning platform very fun and natural to interact with. Further, most of them judged playing the game a very engaging and entertaining experience”.

²⁹ Original: The total score is shown to the learner during the game as an immediate simplified form of feedback.

Tras la implementación del juego en las clases fue aplicado un cuestionario compuesto por 22 ítems. Los resultados del cuestionario fueron que “a nivel didáctico, este estudio ha permitido un acercamiento al contexto real de la integración de los videojuegos serios en el currículum de la enseñanza del francés en la educación universitaria” (Castro, González y Millán, 2016, p.174-175). Sin embargo, lo que llamó la atención de los investigadores y contribuye con el estudio, fue el hecho de la “valoración del audio y los subtítulos, como recepción del input lingüístico”. En definitiva, al elaborar un juego serio para la enseñanza de una lengua extranjera se debe tener en cuenta la narración y los subtítulos porque favorecen la comprensión de los estudiantes. Según los investigadores, al recibir ambos inputs los jugadores tienden a reconocer mejor las palabras y por ende, entender aquello que se enseña a través del juego. (Castro, González y Millán, 2016, p.174-175)

Con respecto a la enseñanza de la lengua alemana, la investigación realizada por Yunis Alyaz, Dorothea Spaniel-Weise y Esim, de la Facultad de Educación de la Universidad Uludag, Bursa en Turquía en 2017, contó con 58 maestros de diferentes carreras de la universidad (43 mujeres y 15 hombres) con nivel A2-B1 de la lengua alemana y tuvo como pregunta de investigación: “¿cómo contribuyen los juegos serios al desarrollo de las habilidades lingüísticas y el conocimiento de la cultura objetivo de los participantes?”³⁰(p.254). El diseño de la investigación incluyó una prueba inicial y otra final, la recolección de datos cuantitativos se hizo a través de dos cuestionarios de opinión y una evaluación de vocabulario.

Los juegos serios utilizados fueron “*Adventure German-The Mystery of the Nebra Sky Disc*” y “*A Mysterious Mission*” de nivel A1 y A2. La narrativa de los juegos se desarrolló a través de un personaje avatar que camina por lugares diferentes de una ciudad ficticia y “maneja situaciones lingüísticas comunicativas típicas de Alemania”³¹ (p.252). El jugador sigue las instrucciones de un guía y debe responder las actividades (completar, combinar). Los resultados de una secuencia de actividades en el juego realizada durante 11 semanas indicaron diferencias significativas entre las pruebas pre y post de vocabulario. Además, los investigadores señalan que “la integración de los juegos serios en las clases de LE también puede garantizar el apoyo de los profesores para mejorar los conocimientos lingüísticos de los estudiantes [...] indican la necesidad

³⁰ Original: “How do serious games contribute to the development of participants’ linguistic skills and knowledge on target culture?”

³¹Original: “manages the typical communicative language situations in Germany”

de más juegos digitales basado en ELE para enriquecer los entornos de aprendizaje de idiomas”³²(p.260). (Alyaz, Spaniel-Weise y Esim, 2017-traducción nuestra)

Este estudio reforzó el hecho de usar juegos para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, el uso de un guía en la narrativa y actividades de completar espacios y combinaciones, además de presentar aspectos culturales de un lugar específico.

Complementando los estudios, se tiene el realizado en 2017 por Casañ Pitarch, R. de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plata (España) llamado “*gamifying content and language integrated learning with serious videogames*”, donde se plantea un método para la elaboración de juegos serios para la enseñanza de idiomas y se sugiere que los videojuegos “podrían ser un instrumento adecuado para proporcionar a los estudiantes un mayor apoyo pedagógico y aumentar su motivación en un contexto lúdico”³³(p.107).

El modelo presenta como etapas la planeación y organización del tipo de contenido del idioma que quieren enseñar; la definición de los objetivos de aprendizaje; la definición del género del juego serio (aventura, estrategia, rompecabezas etc.); el desarrollo de la mecánica, la dinámica y las emociones y la creación de las estrategias que motiven al jugador a que siga jugando. Al respecto de la última, los autores afirman que se debe: “proporcionar narrativa, narración y reto, que se conecten con el contenido de lenguaje a que se apunta [...] establecer objetivos, metas y recompensas es fundamental para crear adicción”³⁴(p.112).

Aunque el modelo no fue implementado, el investigador presenta una serie de reflexiones sobre la complejidad del diseño de videojuegos y la necesidad de contar con la colaboración de un grupo interdisciplinar para su desarrollo; además, señala que las universidades deben ofrecer apoyo y la coordinación entre sus investigadores expertos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas para desarrollar videojuegos serios que sirvan de apoyo a los materiales didácticos. (Casañ Pitarch, R., 2017- traducción nuestra).

Otro estudio relevante, donde se vinculan lugares históricos, fue el desarrollado en 2018 por Soto, Vivancos y Ferrer, del Centro público de Educación Secundaria de Cartagena (Región

³² Original: “the integration of the serious games into the FL classes can also ensure teachers’ support in improving students’ linguistic knowledge[...]indicate a need for more DGBLL to enrich the language learning environments”.

³³ Original: “serious videogames could be a suitable tool to provide learners with further teaching support and increase their motivation in a playful contexto”.

³⁴ Original: “is necessary to provide storytelling, narrative and challenge that connect with the content and the language that is targeted [...] setting objectives, goals and rewards is fundamental to create addiction”

de Murcia, España), con 34 participantes, todos ellos estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de esta investigación fue el de “conocer la valoración de los estudiantes sobre un videojuego de realidad virtual con contenido histórico en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia” (p. 64).

La investigación con el juego, denominado “El Misterio de la Encomienda de Ricote” y ambientado en la Edad Moderna, propuso una evaluación del alumnado participante en relación con dos dimensiones: “(1) conocer la opinión de los estudiantes con relación al contenido histórico del videojuego analizado, y (2) detectar las posibilidades pedagógicas del videojuego analizado a partir de la opinión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje” (p.64). Los resultados indican que los jugadores recibieron la propuesta de manera positiva con respecto a los contenidos del videojuego y como factor de motivación; con respecto a los contenidos históricos, los autores del estudio señalan que “cuando se consigue que estudiar historia se convierta en algo interactivo, además, no solo se consigue una mayor diversión, sino que se está ante la oportunidad de considerar un nuevo rango de cuestiones inherentes a la historia, tales como identidad” (p. 70). Además, los investigadores resaltan la importancia de desarrollar más estudios acerca de este tema y habilitar la “oportunidad de conocer qué es realmente lo que motiva a los estudiantes y aprovecharse de ello para diseñar productos educativos de calidad” (p. 71). (Soto, Vivancos y Ferrer, 2018)

Esta investigación proporciona la reflexión acerca de la oportunidad de utilizar los juegos serios de LE para promover el desarrollo de conocimientos de otras áreas (históricos, geográficos, matemáticos, etc.).

Por último, aun cuando no corresponde a lengua extranjera, pero está asociado a un juego serio, se tiene el estudio realizado por Hernán Darío Lozano Rojas el 2017, en su trabajo de grado del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Católica de Colombia en Bogotá, con estudiantes del Liceo de dicha universidad. La iniciativa correspondió implementar un juego serio para “la enseñanza de las operaciones de orientación espacial en niños de 6 a 8 años” y la pregunta de investigación de su proyecto fue “¿De qué forma construir un software educativo que permita ejecutar los tres momentos de aprendizaje con herramientas informáticas, para la estimulación del desarrollo de la orientación espacial en niños de 6 a 8 años?” (Lozano Rojas, 2017, p.28)

En el proceso Rojas analizó “los modelos, el tiempo del proyecto que se desea desarrollar y el diseño que conllevará el mismo” (p. 71) y posteriormente seleccionó la metodología SUM

para desarrollar el juego serio. Realizó una prueba beta para “determinar si el diseño y contenidos del juego cumplía con los requerimientos establecidos para su utilización” y tuvo en cuenta la edad y las características de aprendizaje de los niños para diseñar el juego. (Lozano Rojas, 2017, p.114)

Tras seleccionar la institución para la implementación y la población, los resultados fueron que: a través del feedback positivo de los estudiantes y docentes, los investigadores relataron que alcanzaron los objetivos propuestos y “se concluye el proyecto con una versión agradable y funcional del juego”. Con respecto a este trabajo, los investigadores hicieron una prueba piloto y a través de la retroalimentación de los estudiantes y docentes realizaron los ajustes necesarios. Dicho estudio invita a reflexionar sobre la importancia del feedback de los participantes y los ajustes pertinentes para que los juegos obtengan un mejor desempeño. (Rojas, 2017, p.136)

Descripción del MED

Elementos del Guion Pedagógico

El MED fue planteado para reforzar las habilidades de comprensión oral y lectora en lengua española de los estudiantes, mediante estrategias didácticas y psicolingüísticas integradas en las actividades. Además, como factor crucial del diseño, se propuso una narrativa contextualizada con la historia de la ciudad, buscando generar una identificación con el entorno en que viven los estudiantes.

En general, el material plantea unos enigmas que llevan al tesoro de la ciudad de Londrina, el “Oro Verde”. Los estudiantes deben resolver las actividades de lengua española, que corresponden a los aspectos gramaticales, lexicales y semánticos. A continuación, se presentan los elementos del guion pedagógico:

- **Identificación de la necesidad:** Desarrollo de habilidades de comprensión oral y lectora.
- **Contexto educativo:** Este material está destinado a estudiantes del CELEM de la escuela ubicada en el distrito rural de la región de Londrina, como complemento para las clases de español.
- **Área de contenido:** Enseñanza de Español como Lengua Extranjera; Desarrollo de competencias lingüísticas.
- **Población:** Estudiantes del CELEM que iniciaron el año uno de español al inicio de 2019.
- **Bases pedagógicas:** Las teorías de Álvarez y Fernández (2018) que abordan la enseñanza del español en Brasil. Las bases del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (2002); las estrategias didácticas de adquisición de vocabulario de Maria y Marzari (2013); Flora Alves (2015) que presenta los elementos de gamificación; Pianucci, Chiani y Tapia (2010) y Boude (2018) que presentan los elementos para la elaboración de materiales educativos digitales y destacan su importancia en la educación.
- **Estrategia de aprendizaje:** Estrategias didácticas y psicolingüísticas de adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras.
- **Actividades:** Actividades lexicales, gramaticales y semánticas.

- **Contenidos:** Léxico: medios de transporte, establecimientos comerciales, formas geométricas, números y valores; Gramática: preposiciones (de, con, sin), artículos determinados (el, la, los, las), artículos indeterminados (un, una), verbos en presente de indicativo (ser, estar, guardar, restaurar, proteger), verbos en pretérito perfecto (deber, durar, ir) y opuestos (dentro, fuera, bajo, alto, abierto, cerrado, lleno, vacío, pequeño, grande). Semántica: significado de las palabras.

Diseño del MED

El material educativo digital, corresponde a un juego serio denominado “En Búsqueda del Oro Verde” y fue elaborado con el objetivo de reforzar las habilidades de comprensión oral y lectora en lengua española. El juego está enmarcado en la narrativa de un detective llamado Londrix, que convoca a los jugadores para que sean aspirantes a detectives profesionales y resuelvan los casos de las historias de los lugares de la ciudad de Londrina hasta llegar a su tesoro “Oro Verde”.

Teniendo en cuenta lo anterior, el material inicia con una sección de introducción que está compuesta por el registro de los jugadores, la selección del avatar y la bienvenida, que incluye la presentación del objetivo del juego en portugués y la explicación de los botones de navegación. Posteriormente, presenta 4 casos y cada uno está compuesto por un reto: momento 1 “acertijo”, que introduce a través de una adivinanza la historia de un lugar turístico y cuando el estudiante se equivoca presenta un video de refuerzo con las palabras claves para resolverlo; y momento 2 “clave”, que está compuesto de una actividad principal donde se retoma el acertijo y el jugador pone en práctica sus conocimientos para adquirir una de las claves del tesoro. Una vez el jugador finaliza los 4 casos, se desbloquea el último nivel donde debe encontrar el tesoro y así convertirse en detective profesional. (Ilustración 3)

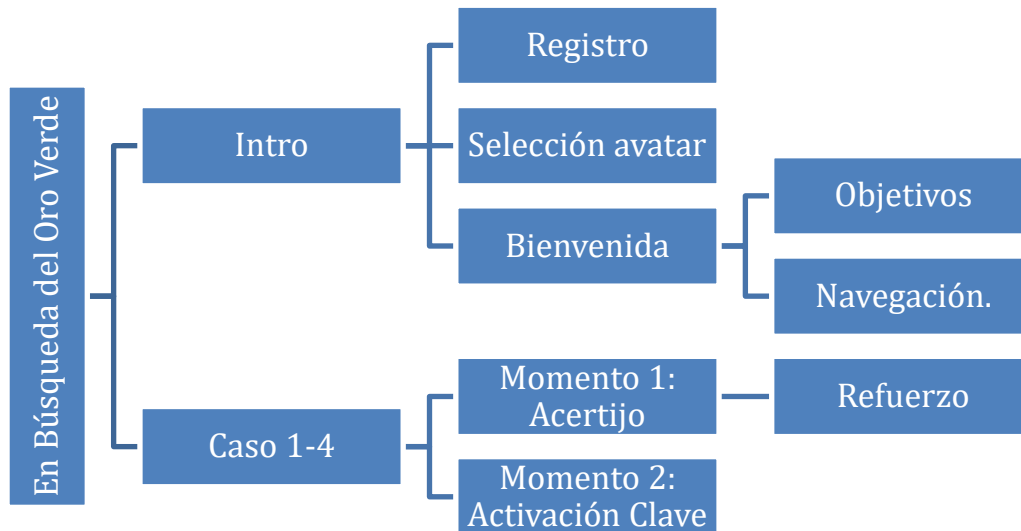


Ilustración 3 Diagrama de los casos del juego

A continuación, Tabla 1, se presentan los elementos que componen el inicio del MED y su intencionalidad.

Tabla 1 Introducción al juego

| LOGO: |
|---|
| <p>Se presenta con los colores del café (verde y marrón) y con las huellas en color rojo haciendo referencia a las personas que nacen en Londrina y son “pés vermelhos” debido al color de la tierra de la región. Estas huellas siguen una “ruta” hasta llegar a la semilla de café’.</p> |
| |
| NARRATIVA: |
| <p>Pretende enganchar a los estudiantes al invitarlos a descubrir el tesoro de la ciudad.</p> <p>“Londrix, el jefe de los detectives de Londrina está convocando candidatos para hacer parte de su astuto grupo. Cada mini-detective debe buscar los casos distribuidos por Londrina, resolverlos y obtener las claves que le permitan descubrir el misterio de la ciudad”.</p> |

INTRODUCCIÓN:

Con el fin de ubicar geográficamente a los estudiantes, se presenta una animación con la localización de la ciudad de Londrina frente al país, el cual un bus escolar sale del distrito de Lerrovile y llega a la parte urbana del municipio.



REGISTRO:

Se solicita los datos básicos a los estudiantes para que puedan acceder al juego en cualquier momento y retomarlo.



AVATAR:

Los avatares fueron desarrollados conforme a las características físicas de los niños y niñas de las escuelas, con el objetivo de generar una identidad.



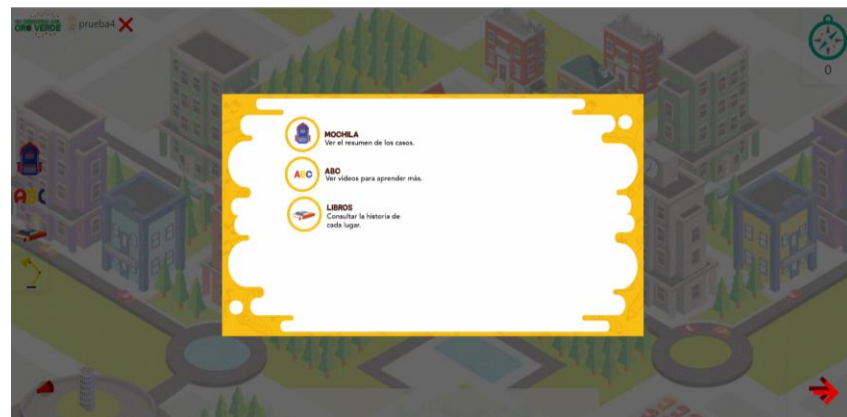
BIENVENIDA:

Tiene la intencionalidad de presentar los objetivos del juego a través de un video introductorio en portugués.



BOTONES DE NAVEGACIÓN:

Son presentados en forma de video para que el jugador sepa como interactuar con el juego.



MAPA DE LA CIUDAD:

Elemento que presenta algunos de los lugares turísticos en forma de imagen. La intención es que el usuario reconozca la ciudad y se ubique en ella.



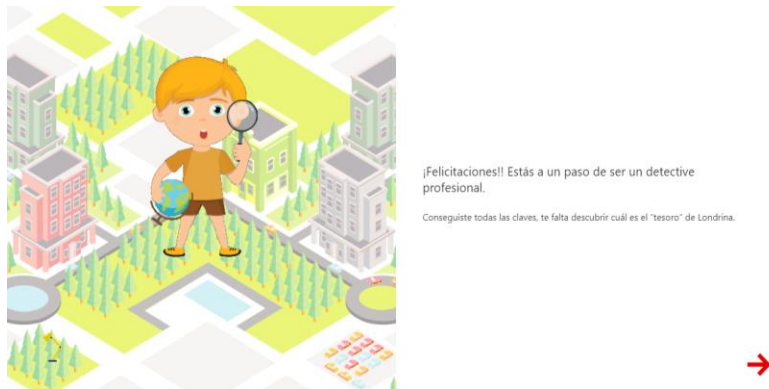
TRADUCCIÓN:

Los jugadores son advertidos inicialmente para evitar la “lámpara traductora” porque perderán puntos al usarla. El objetivo es que el estudiante traduzca lo mínimo posible y se esfuerce para la comprensión en lengua extranjera.




DESBLOQUEO DE NIVEL:

Al conseguir recolectar todas las claves, el último caso va a ser desbloqueado para resolver el misterio.



Como se mencionó anteriormente, cada caso tiene dos momentos. El primer momento denominado “acertijo” presenta un desafío, pista y actividad de refuerzo. Al lograr el acertijo, el jugador es llevado al segundo momento llamado “clave” en que se presenta un video introductorio contando su historia y posteriormente la actividad principal. A continuación, se presenta la tabla detallada de cada caso con el desafío de la actividad, la acción del jugador, la intencionalidad educativa, las estrategias de aprendizaje y los elementos de gamificación integrados en el juego.

Tabla 2 Casos y momentos clave

| CASO 1: EDIFICIO AMÉRICA |
|--|
| Momento 1: Acertijo |
| Desafío: Responder en qué lugar de Londrina está el reloj más grande. Acción: El estudiante debe leer la pregunta, observar las imágenes y seleccionar la que considere ser la respuesta. Si es correcto, pasa al Momento 2; si es incorrecto, se activa el refuerzo. Intencionalidad: Conforme Marco Común Europeo de Referencia para Enseñanza de Lenguas (MCERL): “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas. Estrategias: <ul style="list-style-type: none">• Ilustración (<i>illustration</i>): “presentación del significado de la palabra por medio de imágenes u objetos”.• Contexto (<i>context</i>): presentación del contexto en el que el vocablo aparece, como, por ejemplo, en una frase o texto, para que ocurra la deducción del sentido del léxico;• Vídeo de refuerzo: Junto a la pregunta, se presenta la sección “pista”, la cual quiere auxiliar al estudiante a seleccionar a la imagen correcta. Cuando el estudiante se equivoca en el primero intento, habilita el video de refuerzo en forma de animación, con el objetivo de señalar las palabras claves de la pista con el uso de imágenes. |
|  |



Elementos de gamificación:

- Emociones: Al errar, aparecerá un mensaje de motivación para que el estudiante intente otra vez.
- Puntos: A partir de la selección correcta gana 10 puntos. Si lo hace en el segundo intento gana 5. Si no acierta en los 2 intentos, pierde 10 puntos.

Momento 2: Clave

Nombre: La historia del “Relojão”.

Desafío: Completar el texto para dar coherencia a la historia.

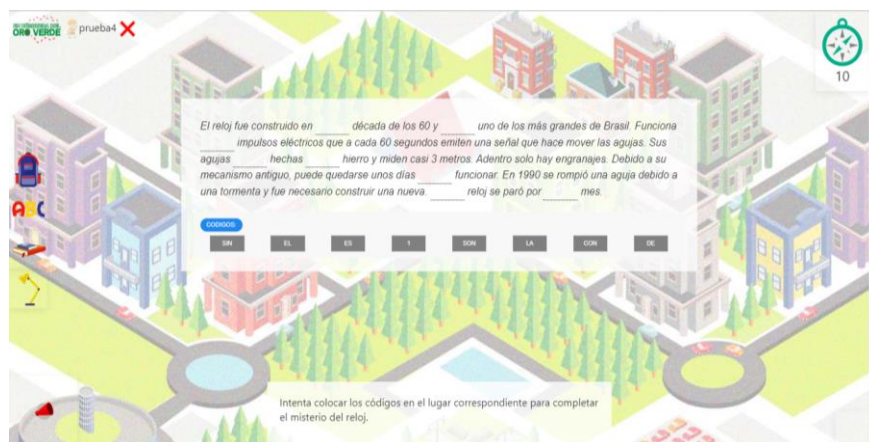
Acción: El jugador debe colocar los códigos (artículos, preposiciones y verbos) en el lugar correspondiente para completar el misterio del reloj.

Intencionalidad: Conforme Marco Común Europeo de Referencia para Enseñanza de Lenguas (MCERL):

- Lexical: “Conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”.
- Semántico: “Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno.”
- Fonológico: “Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos.”
- Competencia lectora: “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.”

Estrategias:

- Video introductorio: El video presenta las imágenes del lugar turístico seleccionado correctamente en el acertijo, creando una ilación con la siguiente actividad. Además, presenta un texto escrito y la narración de dicho texto con la intención que el estudiante reconozca el sonido de las palabras y su pronunciación.
- Completar espacios (*Gap-filling*): este tipo de actividad evalúa el significado, la grafía, la gramática y la colocación del término. Es una de las actividades más completas para evaluar la adquisición de vocabulario; (MARIA y MARZARI, 2013)



Elementos de gamificación:

- Emociones: Si el estudiante se equivoca, aparecen mensajes que pretenden incentivar al estudiante para que continúe.
- Puntos: Tras dos intentos equivocados, pierde 10 puntos.
- Adquisición de recursos: Al completar el texto correctamente gana la clave que le ayudará a resolver el misterio del juego.

CASO 2: BILLETE DE TREN

Momento 1: Acertijo

Desafío: Seleccionar la imagen donde se encuentra la antigua estación de tren de Londrina.

Acción: El estudiante debe observar a las imágenes, leer el enunciado, interpretarlo e identificar la imagen correspondiente al nombre y las características del lugar. Para ello puede buscar apoyo en las palabras claves de la pista o en los enlaces disponibles en el MED.

Intencionalidad: Conforme Marco Común Europeo de Referencia para Enseñanza de Lenguas (MCERL): “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.”

Estrategias:

- Ilustración (*illustration*) “presentación del significado de la palabra por medio de imágenes u objetos”.
- Contexto (*context*): presentación del contexto en el que el vocablo aparece, como, por ejemplo, en una frase o texto, para que ocurra la deducción del sentido del léxico;
- Vídeo de refuerzo: Junto a la pregunta, se presenta la sección “pista”, el cual quiere auxiliar al estudiante a seleccionar a la imagen correcta. Cuando el estudiante se equivoca en el primero intento, habilita el video de refuerzo en forma de animación, con el objetivo de señalar las palabras claves de la pista con el uso de imágenes.





Elementos de gamificación:

- Emociones: Al errar, aparecerá un mensaje de motivación para que el estudiante intente otra vez y un video de refuerzo con las palabras claves de la pista (pasado, presente, guardar, proteger, restaurar).
- Puntos: A partir de la selección correcta gana 10 puntos. Si lo hace en el segundo intento gana 5. Si no acierta en los 2 intentos, pierde 10 puntos.

Momento 2: Clave

Nombre: Estación Ferroviaria de Londrina

Desafío: Encontrar las informaciones en el billete y hacer cálculos.

Acción: El estudiante interpretará las informaciones del billete, resolverá los cálculos y responderá a las preguntas correctamente.

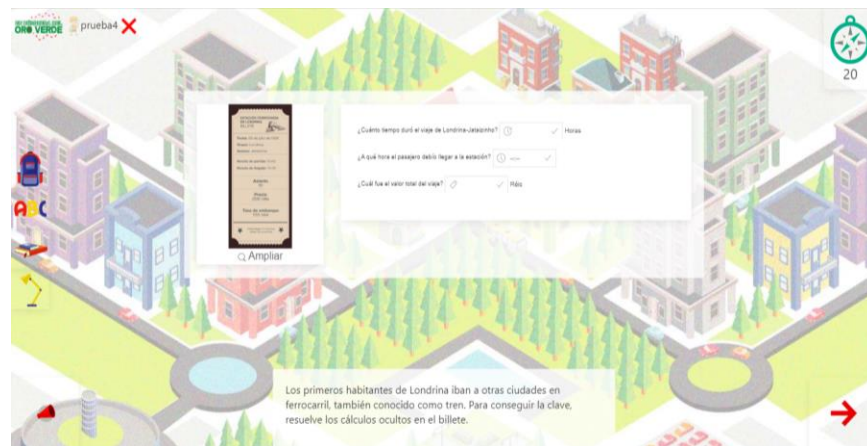
Intencionalidad: Conforme Marco Común Europeo de Referencia para Enseñanza de Lenguas (MCERL):

Lexical: “Conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”.

- Semántico: “Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno.”
- Fonológico: “Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos.”
- Competencia lectora: “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.”

Estrategias:

- Video introductorio: El video presenta las imágenes del lugar seleccionado correctamente en el acertijo, creando una relación con la siguiente actividad. Además presenta un texto escrito y la narración de dicho texto con la intención que el estudiante reconozca el sonido de las palabras y su pronunciación.



Elementos de gamificación:

- Emociones: Si el estudiante se equivoca, aparecen mensajes que pretenden incentivar al estudiante para que continúe.
- Puntos: Esta actividad el jugador no pierde ni gana puntos. Mientras no solucione los cálculos, no gana la clave.
- Adquisición de recursos: Al responder correctamente a las preguntas, gana la clave que le ayudará a resolver el misterio del juego.
- Restricciones: El estudiante debe tener los conocimientos básicos de matemática. (sumar y restar).

CASO 3 – CATEDRAL METROPOLITANA DE LONDRINA

Momento 1: Acertijo

Desafío: Seleccionar la imagen donde se encuentra un lugar con arquitectura triangular en Londrina.

Acción: El estudiante debe observar a las imágenes, leer el enunciado, interpretarlo e identificar la imagen correspondiente al nombre y la característica del lugar. Para ello puede buscar apoyo en las palabras claves de la pista o en los enlaces disponibles en el MED.

Intencionalidad: Conforme Marco Común Europeo de Referencia para Enseñanza de Lenguas (MCERL): “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.”

Estrategias:

- Ilustración (*illustration*) “presentación del significado de la palabra por medio de imágenes u objetos”.
- Contexto (*context*): presentación del contexto en el que el vocablo aparece, como, por ejemplo, en una frase o texto, para que ocurra la deducción del sentido del léxico;
- Vídeo de refuerzo: Junto a la pregunta, se presenta la sección “pista”, el cual quiere auxiliar al estudiante a seleccionar a la imagen correcta. Cuando el estudiante se equivoca en el primero intento, habilita el video de refuerzo en forma de animación, con el objetivo de señalar las palabras claves de la pista con el uso de imágenes.



Elementos de gamificación:

- Feedback: Al errar, aparecerá un cuadro explicando las formas geométricas básicas que están relacionadas con las palabras claves de la pregunta: “¿Qué lugar tiene una forma triangular?”.

- Puntos: A partir de la selección correcta gana 10 puntos. Si lo hace en el segundo intento gana 5. Si no acierta en los 2 intentos, pierde 10 puntos.

Momento 2: Clave

Nombre de la actividad: Establecimientos comerciales de Londrina.

Desafío: Arrastrar y soltar las palabras en las imágenes correspondientes.

Acción: El jugador debe seleccionar la palabra correspondiente a las imágenes de los establecimientos comerciales.

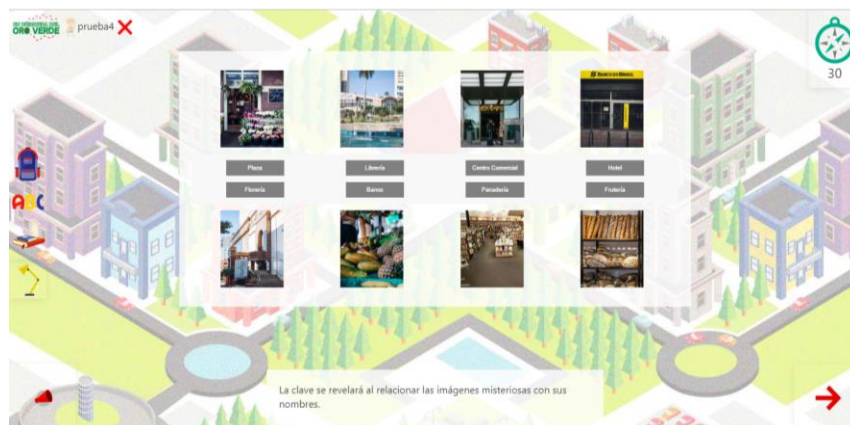
Intencionalidad: Conforme Marco Común Europeo de Referencia para Enseñanza de Lenguas (MCERL):

- Lexical: “Conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”.
- Semántico: “Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno.”
- Fonológico: “Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos.”
- Competencia lectora: “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.”

Estrategia:

- Video introductorio: El video presenta las imágenes del lugar seleccionado correctamente en el acertijo, creando una ilación con la siguiente actividad. Además presenta un texto escrito y la narración de dicho texto con la intención que el estudiante reconozca el sonido de las palabras y su pronunciación.
- Ilustración (*illustration*): es la presentación del significado de la palabra por medio de imágenes u objetos; (MARIA y MARZARI, 2013)





Elementos de gamificación:

- Emociones: Si el estudiante se equivoca, aparecen mensajes que pretenden incentivar al estudiante para que continúe.
- Puntos: Esta actividad el jugador no pierde ni gana puntos. Mientras no relacione correctamente imágenes y palabras, no gana la clave.
- Adquisición de recursos: Al seleccionar y arrastrar las palabras a las imágenes correctas, gana la clave que le ayudará a resolver el misterio del juego.

CASO 4– CINE OURO VERDE

Momento 1: Acertijo

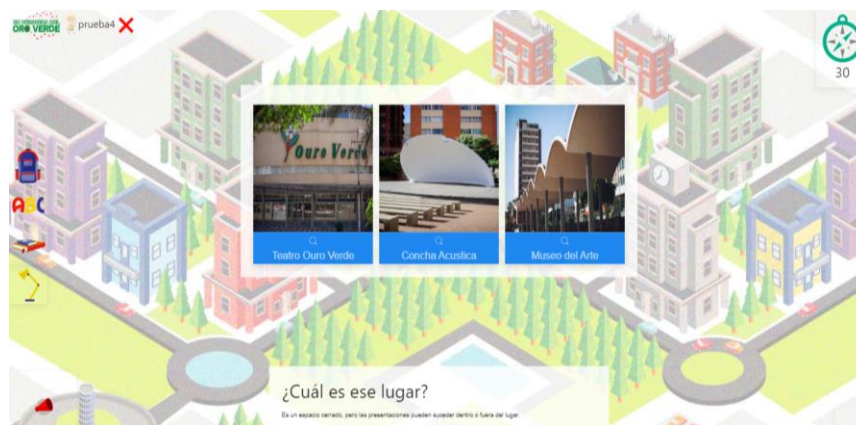
Desafío: Seleccionar la imagen donde se encuentra un lugar que sufrió un incendio accidental en Londrina.

Acción: El estudiante debe observar a las imágenes, leer el enunciado, interpretarlo e identificar la imagen correspondiente al nombre y la característica del lugar. Para ello puede buscar apoyo en las palabras claves de la pista o en los enlaces disponibles en el MED.

Intencionalidad: Conforme Marco Común Europeo de Referencia para Enseñanza de Lenguas (MCERL): “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.”

Estrategias:

- Ilustración (*illustration*) “presentación del significado de la palabra por medio de imágenes u objetos”.
- Contexto (context): presentación del contexto en el que el vocablo aparece, como, por ejemplo, en una frase o texto, para que ocurra la deducción del sentido del léxico;
- Vídeo de refuerzo: Junto a la pregunta, se presenta la sección “pista”, el cual quiere auxiliar al estudiante a seleccionar a la imagen correcta. Cuando el estudiante se equivoca en el primero intento, habilita el video de refuerzo en forma de animación, con el objetivo de señalar las palabras claves de la pista con el uso de imágenes.



Elementos de gamificación:

- Emociones: Al errar, aparecerá una actividad en la que el jugador deberá conectar las palabras opuestas como dentro, fuera, abierto, cerrado, para reforzar la pista: Es un espacio cerrado, pero las presentaciones pueden suceder dentro o fuera del lugar.”.
- Puntos: A partir de la selección correcta gana 10 puntos. Si lo hace en el segundo intento gana 5. Si no acierta en los 2 intentos, pierde 10 puntos.

Momento 2: Clave

Nombre de la actividad: Descubrir el mensaje secreto.

Desafío: Identificar las palabras y organizarlas en la estructura lingüística.

Acción: El jugador debe reconocer las palabras y ponerlas en orden para crear una frase coherente.

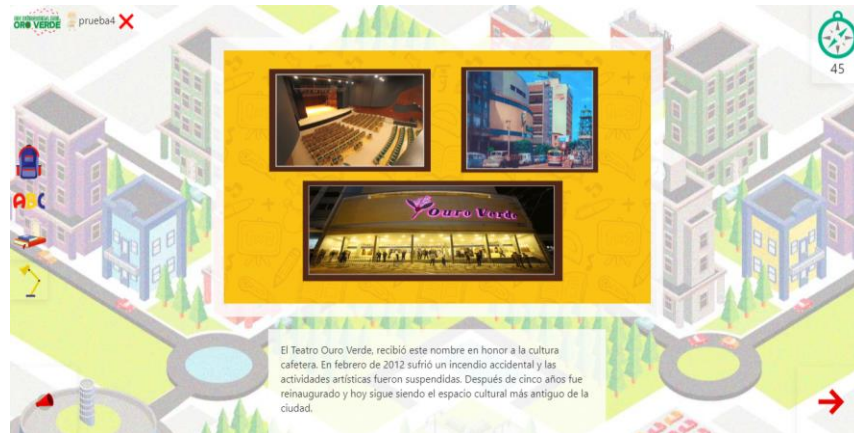
Intencionalidad: Conforme Marco Común Europeo de Referencia para Enseñanza de Lenguas (MCERL):

- Lexical: “Conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”.

- Semántico: “Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno.”
- Fonológico: “Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos.”
- Competencia lectora: “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.”

Estrategia:

- Video introductorio: El video presenta las imágenes del lugar seleccionado correctamente en el acertijo, creando una ilusión con la siguiente actividad. Además presenta un texto escrito y la narración de dicho texto con la intención que el estudiante reconozca el sonido de las palabras y su pronunciación.
- Colocaciones (*collocations*): es la presentación de combinaciones posibles de la palabra con el uso de determinados verbos o sustantivos.
- Completar sentencias (*Sentence completion*): evalúa solamente el significado de determinados vocablos. (MARIA y MARZARI, 2013)



Elementos de gamificación:

- Emociones: Si el estudiante se equivoca, aparecen mensajes que pretenden incentivar al estudiante para que continúe.
- Puntos: Esta actividad el jugador no pierde ni gana puntos. Mientras no ponga en orden la frase, no gana la clave.
- Adquisición de recursos: Al seleccionar y arrastrar las palabras a las imágenes correctas, gana la clave que le ayudará a resolver el misterio del juego.

OTROS ELEMENTOS

Certificado de conclusión de los casos: premio por el hecho de descubrir el “tesoro” de la ciudad.



Se sugiere que los certificados fomenten momentos en los cuales los estudiantes puedan disfrutar de sus logros, tales como elegir una película para una clase especial, cambiar la puntuación del certificado por una merienda diferente o descuentos en la tienda.

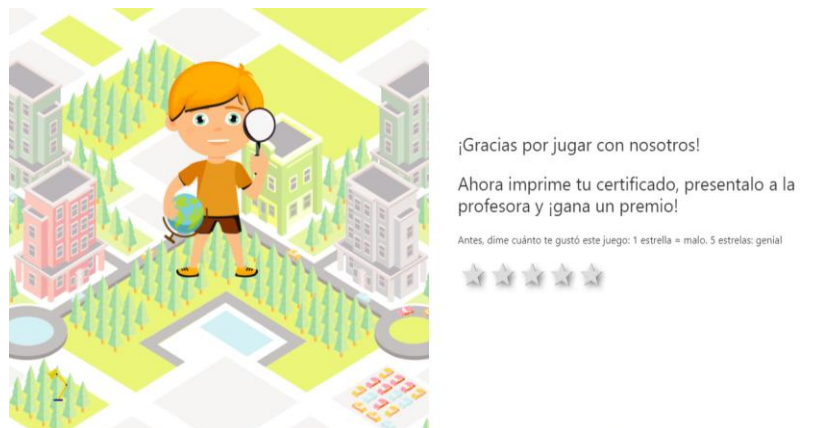
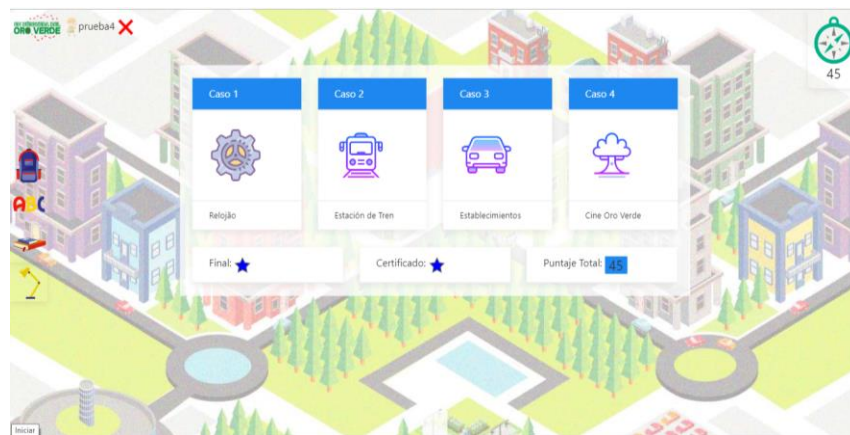
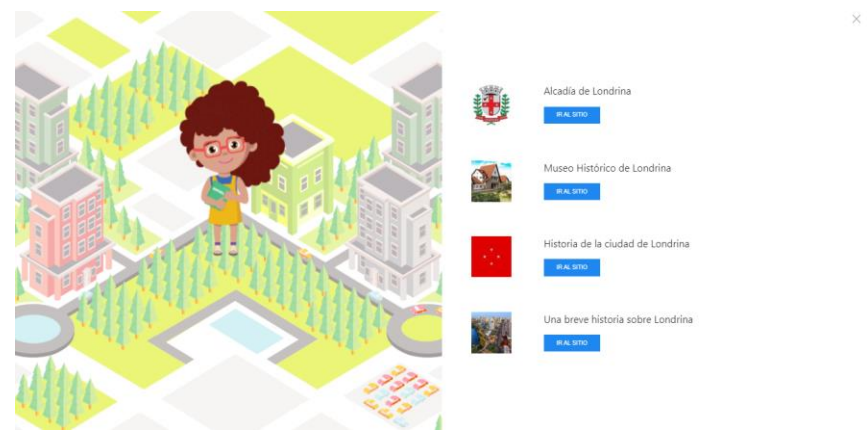
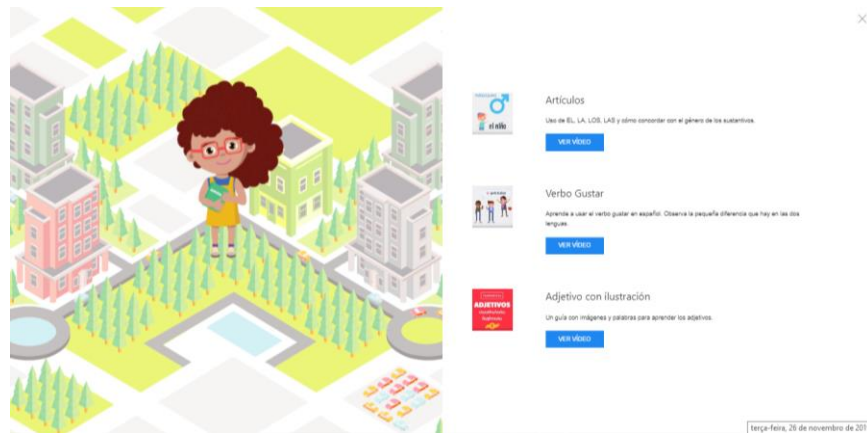


Tabla de avances: permite al jugador conocer sus logros y verificar qué y cuántos casos le faltan.



Videos complementarios: Enlaces hacia videos que aclaran dudas frente al español, así como enlaces a las páginas de la alcaldía de la ciudad y del museo (apartado “libros”).



Elementos del guion técnico – Storyboard

El storyboard fue diseñado de enero a mayo de 2019. Este proceso buscó elaborar cada pantalla, acción, elementos, botones, sonidos, textos; es decir, todos los elementos para que el MED fuera programado.

| | |
|--|--|
|  <p>Recursos Sonido del juego.</p> <p>Descripción de la pantalla Se inicia con el mapa de Brasil acercando al departamento de Paraná.</p> <p>Esta pantalla queda disponible 3 segundos, acercándose a Brasil (zoom) y salta a la otra pantalla.</p> |  <p>Recursos Sonido del juego.</p> <p>Profesora Dayana: ¡Oh! ¡Tudo bem? Bem-vindo ao jogo "En busca del Oro Verde". Aquí você vai ajudar os chefes dos detetives "London" a investigar os casos e mistérios da cidade de Londrina. Para isso, use seus conhecimentos da língua espanhola e mostre o quanto você já sabe. Use suas estratégias para encontrar o tesouro. Vamos lá!</p> <p>Descripción de la pantalla: Mapa de la ciudad de fondo. Personaje sobresale en la pantalla. Subtítulos de la narración.</p> <p>Animación del personaje (la profesora) explicando el objetivo y los contenidos que serán desarrollados en el juego. Esta pantalla debe estar disponible 15 segundos. Después aparece la flecha para seguir adelante.</p> |
|  <p>Recursos: Música del juego. Botones de navegación.</p> <p>Guía: Selecciona el caso. ¡Elige una carta!</p> <p>Cartas para elegir un caso. Mapa de la ciudad. Espacio para los subtítulos. Botones de navegación. Guía.</p> <p>En esta pantalla surgen tres cartas con el símbolo de interrogación. El jugador va a elegir una carta y al elegirla aparece la pregunta que está en el revés (en la otra pantalla). La pantalla debe estar disponible por 6 segundos. Si el jugador no da clic, el guía vuelve a repetir la frase. La flecha no está disponible, o sea, no hay como pasar adelante, pero el jugador puede volver al menú principal</p> |  <p>Recursos Sonido: música.</p> <p>Guía (Narrador) (graves voz) ¡Hola! Me llamo London y soy el jefe de los detectives de Londrina. Necesito que seas parte de mi equipo y me ayudes a resolver qué es el Oro Verde y dónde está escondido. Tienes que visitar algunos casos y descubrir los misterios que te permitan conseguir los casos para encontrarlo.</p> <p>Mapa de la ciudad (Londrina: personaje adolescente con accesorios de detective/explorador). En este primer momento el personaje aparece completo y se presenta.</p> <p>En esta pantalla aparece por el guía y explica el objetivo (animación). Al finalizar y leer la explicación (subtítulo), el jugador tiene la opción de escuchar nuevamente. Debe golpear el ícono (bocina roja). Si no quiere, titila el botón para seguir adelante.</p> |
|  <p>Recursos Música del juego. Botones de navegación.</p> <p>Guía: Pregunta: ¿EN qué lugar de Londrina está el reloj más grande? Pista: No lo encontrarás en el primer piso, sino en las alturas. Si aciertas al primer intento, ganas 10 puntos. Si aciertas al segundo intento, ganas 5 puntos. Si NO aciertas, pierdes 10 puntos</p> <p>Cartas al revés con las imágenes. Mapa de la ciudad opaco. Espacio para los subtítulos. Botones de navegación. Guía.</p> <p>Guía narra nuevamente la pregunta y las pistas. Los subtítulos en la pantalla están fijos y si el jugador quiere escuchar nuevamente, da clic en la bocina roja. Las imágenes de los lugares turísticos pueden ser aumentadas cuando el jugador pasa el mouse. La flecha para seguir adelante no está disponible, o sea, el jugador no puede pasar a la otra pantalla sin elegir una opción. Si no comprende el enunciado puede clicar en la lámpara para traducir. (la traducción y las imágenes serán enviadas después).</p> |  <p>Recursos Sonido del juego. Botones de navegación.</p> <p>Guía Mientras Londrina iba creciendo, muchas edificaciones fueron construidas, simbolizando el poder económico de la época. Una de ellas fue el Edificio América. Ahora, para ganar la clave, debes resolver el mensaje oculto de la historia del reloj que se encuentra en el edificio.</p> <p>Pantalla con imágenes históricas del Edificio América. Mapa con fondo opaco. Botones de navegación. Espacio para los subtítulos. Guía.</p> <p>Tras el guía leer la descripción, la flecha 100% para seguir adelante. Las imágenes pueden ser aumentadas si el jugador pasa el mouse sobre ellas. Si quiere escuchar nuevamente, da clic en el ícono de la bocina. La pantalla debe estar disponible por 15 segundos.</p> |
|  <p>Recursos Sonido del juego. Botones de navegación.</p> <p>Guía: Los primeros habitantes de Londrina iban a otras ciudades en ferrocarril, también conocido como tren. Para conseguir la clave, resuelve los cálculos ocultos en el billete.</p> <p>Pantalla con imágenes históricas del ferrocarril de la estación de tren. Actividad sobrepuesta en la pantalla. Mapa con fondo opaco. Botones de navegación. Espacio para los subtítulos. Guía.</p> <p>En esta pantalla, el jugador tiene contacto con la actividad que debe resolver. En esta actividad el jugador tiene que completar de manera correcta el espacio para los respaldos. Si la respuesta es correcta, se pone de color verde. Si no es correcta, se pone rojo y se borra. El jugador tendrá tres tentativas. La pantalla no tiene tiempo, pero se pasa 20 segundos de inactividad, el guía vuelve a repetir el enunciado. Si no quiere hacer la actividad, al dar clic en la flecha, salta para la página 43. Guardar datos.</p> |  <p>Recursos Sonido del juego. Botones de navegación.</p> <p>Guía Vamos a recordar y entender la pista. Mira las imágenes abajo, interpreta su significado y vuelve a elegir la opción correcta.</p> <p>Mapa de la ciudad opaco. Botones de navegación. Actividad de refuerzo sobrepuesta en la pantalla.</p> <p>Actividad de refuerzo para auxiliar la comprensión de la pista. La pantalla queda disponible por 15 segundos y después titila la flecha para seguir adelante. Cuando el jugador da clic, vuelve a la pantalla 43 para elegir nuevamente la opción correcta.</p> |
|  <p>Recursos Sonido del juego. Botones de navegación.</p> <p>Guía: La clave se revelará al relacionar las imágenes misteriosas con sus nombres.</p> <p>Pantalla con imágenes imágenes de varios lugares de la ciudad de Londrina. Actividad sobrepuesta en la pantalla. Mapa con fondo opaco. Botones de navegación. Espacio para los subtítulos. Guía.</p> <p>En esta pantalla, el jugador tiene contacto con la actividad que debe resolver. En esta actividad el jugador tiene que relacionar las imágenes con sus respectivos nombres. Si la respuesta es correcta, se pone de color verde. Si no es correcta, se pone rojo y la palabra vuelve a su lugar de origen. El jugador tendrá tres tentativas. La pantalla no tiene tiempo, pero se pasa 20 segundos de inactividad, el guía vuelve a repetir el enunciado. Si no quiere hacer la actividad, al dar clic en la flecha, salta para la página 43. Guardar datos.</p> |  <p>Recursos Sonido del juego. Botones de navegación.</p> <p>Guía: ¡Ahora eres parte del equipo de detectives de Londrina! Baja tu certificado oficial y espera nuevos casos, pronto te llamaremos.</p> <p>Pantalla con imagen de un certificado sobrepuesto. Mapa con fondo opaco. Botones de navegación. Espacio para los subtítulos. Guía.</p> <p>En esta pantalla estará disponible el certificado que el sistema debe generar con el nombre del usuario que el jugador se registró y con la puntuación final. Aparecerá el botón para que el jugador baje su certificado. (bajar en la computadora de la escuela). Guardar el certificado en la tabla de avances, si el usuario no quiere bajarlo de inmediato. El guía le da las felicitaciones y la flecha titila para que pueda seguir adelante y finalizar el juego.</p> |

Ilustración 4 Storyboard del MED

Producción

La producción del material se realizó entre mayo y noviembre de 2019 y estuvo a cargo de la Coordinación de Material Educativo Digital (CMED) del Centro de Tecnologías para la Academia (CTA) de la Universidad de La Sabana. El *storyboard* fue entregado a dicha coordinación el 7 de mayo, junto a los recursos gráficos (el escenario, los personajes, el logo y los botones de navegación) que son de autoría propia.

Posteriormente, se hicieron reuniones de seguimiento con el equipo de desarrollo. Como resultado de ello y siendo ajustes frente a lo diseñado, se decidió incorporar videos para reforzar la pista y dinamizar el juego, es decir, evitar usar solamente imágenes; otro cambio fue convertir la imagen y texto de la invitación a los estudiantes en un video grabado en portugués, con la intencionalidad de acercarlos al juego desde su lengua materna.

En lo que se refiere a la entrega del material, ésta presentó limitaciones en cuanto a la programación solicitada: los audios de la narración se chocaban entre sí cuando el jugador saltaba a la pantalla siguiente y el video de los botones de navegación terminaba antes de presentarlos. Como medidas para contrarrestar la situación, en la implementación se solicitó a los estudiantes escuchar toda la narración antes de dar clic a la siguiente opción y se brindó información instruccional por parte de la investigadora.

Ahora bien, algo que no se pudo solucionar, dado que se evidenció después de la implementación, correspondió a que el MED no almacenó las acciones realizadas por los estudiantes, por lo que se perdió información valiosa para la investigación.

Aspectos Metodológicos

Para el diseño metodológico se planteó un estudio de caso desde el enfoque de investigación cualitativa, de tipo descriptivo y con el objetivo de analizar cómo el material aporta en el desarrollo de la comprensión oral y lectora en lengua española de los estudiantes del CELEM del Colegio Maria Helena Davatz.

Enfoque

McMillan (2005), en su libro *Investigación Educativa*, defiende que “la investigación cualitativa interactiva consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales” (pág. 44). Además, el autor afirma que cada escenario influye en la manera en que el estudiante aprende, por eso, la investigación cualitativa analiza “los fenómenos en términos de los significados que la gente les da. Los investigadores cualitativos construyen un dibujo holístico y complejo con descripciones detalladas de las perspectivas de los informantes”. (p.44)

El alcance descriptivo de la investigación quiere enfatizar “el lenguaje de los participantes, no el del investigador o el de la ciencia social”. (MCMLLAN, 2005, pág. 109).

“Las descripciones subrayan los «significados» de los participantes. Estos son los puntos de vista de la gente acerca de la realidad o de cómo perciben su mundo. Los significados de los participantes se transmiten cuando una persona define «por qué» ha sucedido algo. (MCMLLAN, 2005, pág. 109).

Diseño

El diseño elegido dentro del enfoque cualitativo fue el estudio de caso, el cual busca entender los fenómenos relacionados al contexto de aprendizaje. Para Mc Millan (2005), “un estudio de caso examina un «sistema definido» o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno. [...] El investigador define el caso y su límite” (p. 46).

Con respecto a esto, los estudios de caso permiten “una descripción detallada del caso, un análisis de los temas o asuntos y las interpretaciones o afirmaciones del investigador sobre el caso. Estas interpretaciones pueden denominarse «lecciones aprendidas.” (MCMILLAN, 2005, pág. 46)

Por lo tanto, este estudio quiere interpretar la manera que los estudiantes de este contexto aprenden y facilitar su aprendizaje del español como lengua extranjera por medio de un material educativo digital en forma de juego serio.

Población

La investigación fue implementada en el Colegio Maria Helena Davatz, que está conformado por estudiantes campesinos residentes en la zona rural de Lerrovile, distrito de Londrina. Para esta investigación, participaron 8 estudiantes del 1° año del Celem Español, con edad entre 12 y 15 años. Además, la institución goza de una sala de informática y recientemente recibió tabletas para facilitar el aprendizaje en las clases. Dicha escuela invierte en programas de uso de las TIC y en la infraestructura tecnológica para apoyar a los estudiantes que, en su mayoría, no tienen acceso a esto en sus hogares.

Consideraciones éticas

Para que la implementación pudiese ser realizada, les fue solicitado a los padres la autorización para la participación de sus hijos en la investigación y los consentimientos para utilizar los datos recolectados. Además, la Secretaría de Educación de Paraná y el Núcleo de Enseñanza de Londrina, aprobaron la implementación de la investigación en la escuela (anexo 2), después de que la investigadora diligenciara la solicitud ante la Secretaría y la autorización del Comité de Ética de la Universidad de La Sabana (anexo 3).

Fases, técnicas e instrumentos de recolección de datos

Fueron planteadas 3 fases para la investigación; la primera, tiene por nombre “predicción” y se refiere a la recolección de los datos iniciales mencionados en la problematización, es decir, la dificultad en la comprensión lectora y oral del español; la segunda, denominada “interpretación de la teoría”, que surge a la luz de los hallazgos de la primera fase y a partir de los cuales se elaboró el juego serio para reforzar las habilidades lingüísticas de comprensión lectora y oral en los estudiantes, así como los instrumentos de recolección de los datos; y la tercera, denominada “interpretación de significados”, donde se realizó la triangulación entre teoría, los objetivos de aprendizaje y los datos recolectados. A continuación, se presenta un cuadro detallado con las técnicas e instrumentos utilizados en cada fase.

Tabla 3 Fases del diseño

| Fases del diseño | | |
|---|---|---|
| Predicción: Problematización | Interpretación de la teoría: Implementación | Interpretación de significados: análisis de los resultados |
| Técnica: Análisis documental | Técnica: Observación participante, grupo focal. | Técnica: Triangulación |
| Instrumentos: guía de análisis documental de las evaluaciones en las clases | Instrumentos: Diario de campo, cuestionarios, grabación de audio y reporte del MED. | Proceso: Transcripción, codificación, análisis |

A continuación, se presentan las categorías de análisis a priori:

Tabla 4 Categorías de análisis

| Ejes | Categoría | Subcategorías | Definición | Ejemplos |
|--------------------------|--|---|--|---|
| Competencia comunicativa | Comprensión Lectora y Oral. (MCERL, 2002) | Reforzar la comprensión oral y lectora a través de los elementos lexicales, gramaticales, semánticos y fonológicos asociados a las estrategias didácticas y psicolingüísticas incorporadas en el MED, buscando alcanzar el siguiente descriptor: “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.” (MCERL, 2002) | Lexical / Gramatical Conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. | Elementos léxicos: Palabras aisladas, Expresiones hechas. Elementos gramaticales: artículos, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares. |
| | | | Semántica Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el Alumno. | Relación de las palabras con el contexto general: – Referencia. – Connotación. Relaciones semánticas, como, por ejemplo: – Sinónimos, antónimos. |
| | | | Fonológica La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos). | • La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.). – Acento y ritmo de las oraciones. – Entonación. – Asimilación. |
| Estrategias | Estrategias de adquisición de vocabulario. | Estrategias didácticas para la adquisición de vocabulario. | Adquisición de vocabulario (Maria y Marzaria, 2013) | Ejemplos (examples), Ilustración (illustration), Contexto (context), Antónimos (opposites), Traducción (translation), Colocaciones (collocations), Escribir frases o sentencias (Writing sentences), Completar espacios (Gap-filling), Completar sentencias (Sentence completion) |

| | | | | |
|---|----------------------------|------------------------------|---|---|
| Material Educativo Digital Juego Serio | Elementos de gamificación. | Dinámicas (Alves, 2015) | Responsable por atribuir coherencia y patrones regulares a la experiencia. | Restricciones. Emociones, Narrativa, Progresión, Relacionamiento. |
| | | Mecánicas (Alves, 2015) | Promueve las acciones y movimientos del juego. | Desafíos, Suerte, Cooperación y competencia, <i>Feedback</i> , Adquisición de recursos, Recompensas, Transacciones, Turnos Estados de victoria |
| | | Componentes (Alves, 2015) | Formas específicas de hacer con que la dinámica y mecánica se complementen. | Realizaciones, <i>Badges</i> , <i>Boss Fight</i> , Colecciones, Combate, Desbloqueo de contenidos, Donación, Tabla de posición, Niveles, Puntos, Investigación o exploración, Gráfico social, Bienes virtuales. |

Cronograma del proyecto

Tabla 5 Cronograma de los 4 semestres

| Acciones | Fecha entrega |
|--|--------------------------|
| Tesis (introducción, justificación, problema, objetivos, marco teórico, estado del arte) | 2° semestre de 2018 |
| Investigación contexto (investigación en el ambiente con público, soporte técnico) | 2° semestre de 2018 |
| Diseño del MED (desarrollo del guion técnico y pedagógico) | 1 trimestre de 2019. |
| Desarrollo del MED (entrega de storyboard para equipo de programación del CTA y desenvolvimiento) | 1 semestre de 2019. |
| Implementación (aplicación del MED dentro de una secuencia didáctica en la escuela con apoyo del profesor de la asignatura de español) | Noviembre de 2019 |
| Análisis de los resultados. | Noviembre de 2019 |
| Pre-sustentación | Febrero de 2020 |
| Revisión/correcciones | 1° y 2° semestre de 2020 |

Implementación

El estudio fue realizado en el mes de noviembre de 2019, pero la investigadora estuvo en la ciudad de Londrina 4 meses antes para conseguir el consentimiento de los padres de familia y obtener las firmas de los directivos de la escuela. En una reunión donde únicamente asistieron 4 de los responsables de los estudiantes fue presentado el proyecto de investigación y se solicitó la participación de sus hijos, la cual todos aceptaron. Los demás padres firmaron posteriormente.

Cuando la investigadora regresó a Colombia organizó la documentación necesaria para enviar a la Secretaría de Educación y siguió con el desarrollo del proyecto con el CTA. A finales de octubre el material digital fue entregado y el Comité de Ética de La Sabana la autorizó a volver a Brasil para la aplicación del MED. Los documentos enviados a la Secretaría de Educación del Estado de Paraná fueron aprobados y el Núcleo Regional de Enseñanza de Londrina autorizó la investigación.

Para la implementación en el Colégio Maria Helena Davatz fue necesario solicitar el salón de informática, el cual estuvo disponible el día 07 de noviembre entre 8am hasta las 9:30am. Efectivamente, ese día el material educativo digital fue utilizado por los ocho (8) estudiantes. La aplicación duró una hora y media y el grupo focal fue agendado para la siguiente clase, el 12 de noviembre, donde seis (6) estudiantes participaron.

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de la investigación; los cuales, fueron codificados por medio del programa QDA Miner Lite.

Para verificar si los estudiantes manifestaron, de manera consciente o no, el uso de las estrategias para lograr las claves de cada caso, fue realizada la triangulación entre el auto-reporte (AR), los relatos del grupo focal (GF), el Diario de Campo (DC), los datos de los intentos registrados en la Base de Datos del Juego Serio (BDJS) y los niveles de referencia de Marco Común Europeo. Para facilitar el análisis de la abstracción de cada caso relatado en los auto-reportes, se utilizaron las siguientes siglas: Caso Reloj (AR1), Caso Estación de Tren (AR2), Caso Establecimientos Comerciales (AR3) y Caso Cine Teatro Ouro Verde (AR4).

Fue elaborada una red semántica para la organización de las categorías de análisis y dividida en dos categorías principales: Competencia Comunicativa y MED como Juego Serio. Dentro de cada categoría se desglosan subcategorías que describen el proceso de análisis de los instrumentos.

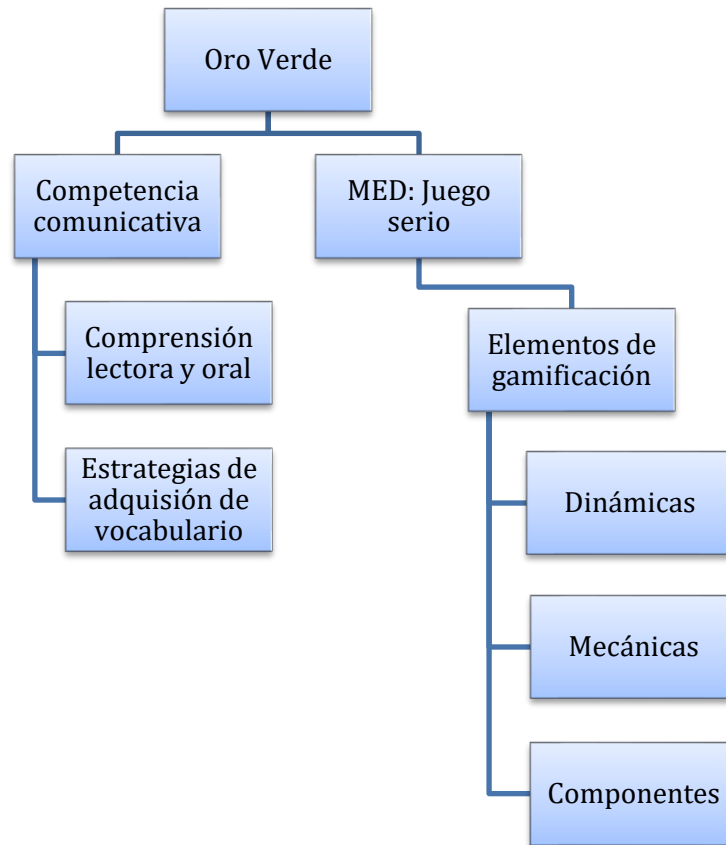


Ilustración 5 Red Semántica de categorías y subcategorías

Categoría Competencia Comunicativa

Esta categoría abarca las competencias necesarias para que la comprensión lectora y oral sean reforzadas. Para facilitar el análisis, fue dividida en dos grandes subcategorías: Comprensión Lectora y Oral y Estrategias de Adquisición de Vocabulario.

Subcategoría Comprensión Lectora y Oral.

Para iniciar el análisis de esta subcategoría, se tomó como base el cuadro general expuesto a continuación, el cual busca nivelar la comprensión lectora de los participantes con respecto a la búsqueda de información específica en un texto:

| LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS | |
|---|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas. |
| B2 | Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología. |
| | Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. |
| B1 | Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo. |
| | Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle. Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos. |
| A2 | Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados. |
| A1 | Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual. |

Ilustración 6 Cuadro de referencia MCERL

Con respecto a la comprensión lectora y oral de los participantes y teniendo en cuenta que se les solicitó a los estudiantes explicar con sus palabras lo que habían comprendido de la historia de cada lugar, al contrastar con el cuadro de referencia se encontraron abstracciones del nivel A1: “Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual”. Específicamente, en el caso del Reloj, el 62,5% presentaron características de dicho nivel; por ejemplo, AR1E1 reportó “*Que é muito importante, antigo e tem uma história marcante*”, AR1E2 “*Que existe um relógio em Londrina*, AR1E3 “*Aprendi que ele foi construído por ingleses que vieram da Inglaterra*, AR1E5 “*Conheci mais, eu nem conhecia o local, mas aprendi que também é um lugar famoso*” y AR1E7 “*Aprendi que é um dos monumentos mais antigos de Londrina*”.

Asimismo, en el caso de la “Estación de Tren”, en el 25% de los estudiantes se encontró evidencia del nivel A1, muestra de ello, AR2E1 quien afirmó: “*Aprendi que no museu era uma ferroviaria muito famosa nas "antigas"* y AR2E2: “*Sobre onde ficava a estação ferroviaria*”. Es

importante aclarar que el otro 75% de los participantes explicaron lo que comprendieron de este caso de manera muy subjetiva y por ello no fue posible evidenciar el nivel de comprensión, AR2E3 indicó: *“Eu aprendi sobre o museu que eu não conhecia”*, AR2E4: *“Conheci mais, eu nem conhecia o local, mas aprendi que também é um lugar famoso”*, AR2E5: *“Aprendi qual foi os primeiros habitantes e etc.”*, AR2E6: *“Eu aprendi bastante porque eu não sabia nada.”*, AR2E7: *“Aprendi muitas coisas.”* y AR2E8: *“Eu aprendi muito com este jogo”*. Al respecto, según el Marco Común Europeo, los nuevos conocimientos pueden ser “conscientes y de fácil expresión, o no serlo [...] se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc., dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje” es decir, la interpretación es subjetividad y expresarla puede ser fácil para uno y difícil para otros. (MCERL, 2002, p. 13)

En cuanto al caso de los Establecimientos Comerciales, el 37,5% de los participantes relataron el sentido de la historia de la Catedral Metropolitana de Londrina y con ello demostraron el nivel A1, tal es el caso de AR3E1 quien dijo: *“aprendi que antes da catedral ser de cimento era de madeira”*, AR3E2: *“que a catedral mudou de forma 3 vezes”* y AR3E4: *“aprendi que é um dos monumentos mais antigos de Londrina”*; el 25% relató que los textos reforzaron lo que ya conocían y rescataron los conocimientos previos, por ejemplo AR3E3 afirmó: *“só reforçou o que eu sabia”* y AR3E5: *“Aprendi coisas que a professora Raquel já tinha me ensinado”*; y el 37,5% restante no ejemplificó qué aprendió, en palabras de AR3E6: *“bastante coisa”*, AR3E7: *“Muitas coisas”* y AR3E8: *“Sim eu aprendi mais”*.

En el último caso, Cine Teatro Ouro Verde, AR4E1 manifestó: *“Aprendi que o tetro ouro verde pegou fogo há 7 anos atras e foi reinaugurado em 2017”*, AR4E2: *“que o Ouro Verde pegou*

fogo e etc”, AR4E4: “*que é muito importante, antigo e tem uma historia marcante com o acidente*” y AR4E5: “*Eu aprendi que o cine outro verde recebe muitos turistas e etc.*”, lo que evidencia también el nivel A1. Del porcentaje restante, se puede afirmar que para el 12,5% el MED apoyó a reforzar lo que ya conocían, en palabras de AR4E3: “*quando o teatro ouro verde pegou fogo passou muito na TV, então só reforçou o que eu já sabia*”; y que para el otro 37,5% no fue posible definir el nivel.

Frente al nivel A2, “identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados”, el 25% de los participantes demostraron características que pertenecen a éste y solamente en el caso del Reloj, donde ARE4 reporta: “*Que o relógio foi construído na década de 60. Que ele fica num prédio, onde ele mede 3 metros e etc*” y ARE6: *Aprendi que o Relojão de Londrina fica no edifício meia grande de Londrina, no ed. América*”. Únicamente en un estudiante no se logró evidenciar un nivel específico, dado que lo declarado por ARE8 fue: “*aprendi bastante porque eu não sabia nada*”.

Por otra parte, con respecto a la identificación y el reconocimiento del vocabulario y los elementos gramaticales, el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (2002) indica que la competencia léxica es la capacidad de utilizar el vocabulario y está compuesta de elementos léxicos y gramaticales. Con el juego serio, tal como está registrado en GFE1, se logró el reconocimiento del artículo “la” y en qué lugar debía ubicarse en el texto: “*qual palavra você acha que é no começo?*” *daí eu falei: LA*”. Sumado a lo anterior, el Marco define la competencia gramatical como “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (MCERL, 2002 p.110), lo que también está en GFE1: “*eu tinha que lembrar tudo os advérbios, verbos que a professora deu lá faz tempo*”.

En ese mismo orden de ideas, frente a la competencia semántica que según el Marco es la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el estudiante y el MCERL (2002) explica que “trata asuntos relacionados con el significado de las palabras (relación de las palabras con el contexto general; referencia; connotación; relaciones semánticas, como sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, equivalencia de traducción)” (MCERL, 2002 p.112), solo se obtuvo un relato de un participante, el cual expresó la relación de las palabras con el contexto general, puntualmente en GFE4: “*E também tinha 2 palavras que faziam o mesmo sentido. E tinha que ver se uma batia com a outra também*” y en su ARE4: “*Primeiro eu fui lendo qual palavra que daria sentido para a frase*”, y complementó “*eu fui descifrando os textos*”.

Subcategoría Estrategias de Adquisición de Vocabulario.

Esta subcategoría presenta las estrategias que fueron incorporadas en los acertijos, los enunciados, el material audiovisual y los ejercicios del MED, con el propósito de apoyar el fortalecimiento de la competencia comunicativa. De las estrategias propuestas, cuatro fueron reconocidas y enunciadas por los estudiantes.

La primera y más relevante, fue “imágenes con ejemplos”, incluidas en el MED al interior de los videos de refuerzo a través de apoyo visual (imagen explicativa), una frase contextualizada (ejemplo en otra situación). Al respecto, las investigadoras Maria y Marzari (2013) afirman que es importante, siempre que sea posible, la utilización de “imágenes ilustrando el significado de las palabras, elaboración de frases con la palabra en contextos distintos y, [...] el uso del nuevo ítem lexical en el habla, en las actividades enfocadas hacia la oralidad”³⁵ (p. 74).

³⁵ Original: “desenhos ilustrando o significado das palavras, elaboração de frases com a palavra em contextos diferentes e, sempre que possível, o uso do novo item lexical na fala, ou melhor, nas atividades voltadas à oralidade”

Ahora bien, al ser un video, la estrategia se complementó con palabras-claves y la oralidad (narración). Esto, también se relaciona con la afirmación del Marco Común (2002): “en la comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (input) auditiva y visual” (p.73).

Al preguntar a los estudiantes si los videos le habían ayudado a la comprensión de los casos, el 100% de los estudiantes afirmaron que sí. En palabras de AR1E6: “*Sim porque senão eu não conseguiria*”, AR4E6: “*Sim, porque senão, eu não conseguia*”, AR2E2: “*Sim, porque ai eu consegui resolver os exercícios*”, AR3E2: “*Sim porque assim eu consegui descobrir o lugar*”, AR2E5: “*Os vídeos me ajudaram muito porque as vezes até falava a resposta*”, AR4E5: “*os vídeos ajudaram um pouco nas pistas porque se você prestar atenção falam até as respostas*”.

Específicamente, los estudiantes en sus reportes mencionan las explicaciones, lo que en el video corresponde a la ejemplificación; AR1E1 indicó: “*Sim porque tem uma explicação e também você entende mais*”, AR1E3: “*Sim, ele me ajudava com muitas pistas, se não fosse as informações eu não teria conseguido*”, AR1E7: “*Sim, porque eles explicavam direitinho*”, AR2E1: “*Sim, eles trazem mais explicação*”, AR2E3: “*Sim até porque a explicação e muito importante. Em um jogo sem explicação não tem sentido o jogo*”, AR3E3: “*Sim, porque a explicação me orientou para eu acertar e consegui as claves*”, AR3E8: “*Sim explicava bem*”, AR4E3: “*Sim porque eles davam umas dicas muito importantes para me ajudar a desvendar os mistérios*” y AR4E4: “*Sim, porque eu fui conhecendo um pouco mais o local para responder as perguntas*”.

En lo que respecta a los audios, algunos estudiantes también manifestaron que les habían ayudado, AR1E5 dijo: “*Ouvia os áudios junto com os vídeos*”, AR4E4: “*eu fui descifrando os textos porque quando fala a palavra é parecida com a do português*” y AR4E5: “*os áudios ajudam muito*”.

La segunda estrategia que obtuvo reconocimiento por parte de los estudiantes fue la integración de imágenes en la presentación de los acertijos; según los auto-reportes de los participantes, el 37,5% de ellos recurrió a ellas en el caso “Edificio América”, el 12,5% en el caso “Estación de Tren” y el 25% en el caso “Establecimientos”. En palabras de AR1E1: *“Sim, resolvi pela imagem”*, AR1E2: *“Sim, olhei bem a imagem e achei o relógio”*, AR1E3: *“só uma das imagens tinha o relógio”*, AR2E2: *“Olhei as imagens e usei a dica que ele deu”*, AR3E1: *“Aprendi pela imagem”*, AR3E2: *“Sim, observando a foto e a dica que ele deu (...) “foi fácil porque as imagens estavam bem obvias”*, AR3E3: *“relacionando as palavras com imagens”* y *“porque estava bem “na cara” a resposta com a foto”*. Lo anterior, concuerda con el MCERL (2002), donde se afirma que el proceso de adquisición de vocabulario puede darse “presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.)” (p. 148).

La tercera estrategia fue la denominada “colocations”, que según Maria y Marzaria (2013) es “la presentación de combinaciones posibles de la palabra con el uso de determinados verbos o sustantivos” (p.77). En el diseño del material, se planteó para el caso 4, dado que los estudiantes deberían ordenar las palabras sueltas y elaborar una frase coherente. Ya en el uso del juego, únicamente el 25% reconoció concientemente la estrategia, leyendo y relacionando las palabras, como lo relata AR4E3: *“Eu só “liguei” o que já sabia com as palavras que formariam mais ou menos. Troquei 2 palavras”* y AR4E4: *“Primeiro eu fui lendo qual palavra que daria sentido para a frase”*.

La cuarta estrategia incorporada en el MED y reconocida en la implementación fue la denominada “gap-filling”, que según Maria y Marzaria (2013), es un estilo de actividad que evalúa el significado de la palabra, la grafía, gramática y la colocación del término, es decir, es una de las

actividades más completas para la adquisición de vocablos. Dicha estrategia fue planeada utilizarse en la actividad que presenta la historia del “Relojão de Londrina”, en el primer caso, donde los participantes deberían leer y completar el texto con las preposiciones, artículos y numerales que faltaban para darle coherencia.

Frente a ello y evidenciando su uso, ARE4 afirma que abordó el caso *"completando o texto (...) porque era parte que fazia sentido"*, ARE2: *"lendo o texto"* y ARE8: *"colocando as respostas certas e as perguntas"*. Por su parte, otros jugadores utilizaron el elemento de apoyo “ABC” como complemento a la estrategia, tal como manifiesta ARE1: *"tive que voltar 3 vezes ao ABC"* y ARE5: *"buscando mais informações"*.

Por otra parte, en cuanto a las estrategias no reconocidas pero enunciadas, se encuentra “traducción”, dado que los estudiantes hicieron la relación de equivalencia entre los idiomas, revisando la relación semántica y el contraste entre el español con el portugués y viceversa. Evidencia de ello, E4, quien indicó *"Eu via a semelhança entre o português e o espanhol, via que as palavras eram parecidas"*. En definitiva, dicho estudiante buscó usar estrategias de reconocimiento de vocabulario, estructura y significado de manera comparativa entre las lenguas.

En cuanto a las otras estrategias integradas en el juego pero que no fueron ni reconocidas ni enunciadas por los estudiantes, se encuentra la de “contexto”, incorporada en los textos que cuentan la historia de los lugares y “opuestos” en el video de refuerzo del caso Cine Ouro Verde. No obstante, en general, se puede asumir que todas las estrategias planeadas fueron utilizadas, dado que cada uno de los casos fue resuelto por la totalidad de los jugadores, tal como es posible evidenciar en la BDJS:

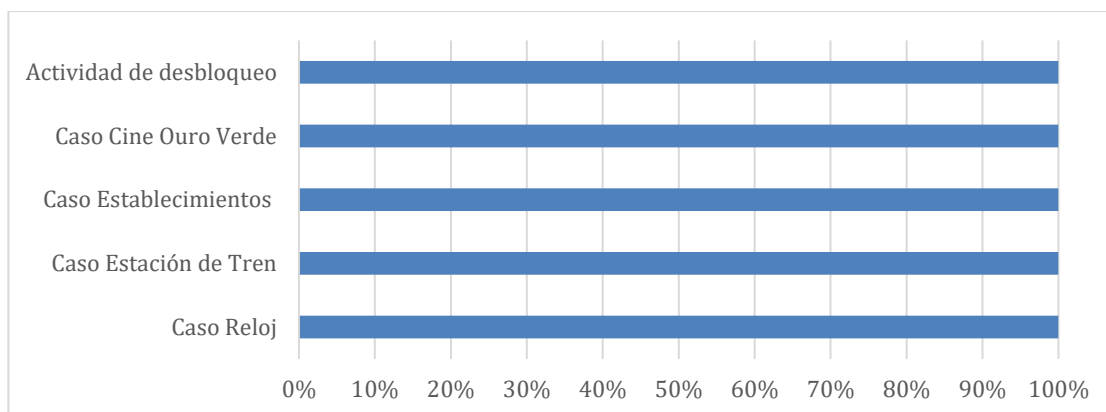


Ilustración 7 Gráfica de finalización de los casos

Ahora bien, complementando lo ocurrido en la implementación, existieron dos situaciones registradas en la implementación que se deben contemplar; la primera, corresponde al por qué no utilizaron el elemento “lámpara” que internamente hacía uso de la estrategia “traducción” y la segunda, al modo prueba y error que adoptaron algunos jugadores.

Frente a la lámpara traductora, el 75% de los estudiantes relataron que no tuvieron la necesidad de traducir e incluso dijeron que era cuestión de esforzarse para lograrlo, en palabras de AR1E3: *“não precisava, bastava um pouco mais de esforço”* y GFE4: *“É não precisava, era ler várias vezes”*; y un 12,5% restante, manifestó que no lo hizo por “miedo de perder puntos”, por ejemplo, AR1E3: *“Não porque eu perderia ponto”* en el autoreporte y GFE3: *“Medo de perder pontos”* y GFE1: *“Medo de perder ponto”* en el grupo focal.

En cuanto a la segunda situación, en los instrumentos de investigación varios de los jugadores manifestaron que enfrentaron los casos a través de prueba y error (Reloj: 50%, Estación de Tren: 37,5% y Cine Ouro Verde 62,5%), tal como lo indica E1 en AR1: *“Eu recomeçava até acertar”* y AR4: *“Continuava tentando”*, E6 en AR4: *“Fui colocando as palavras até eu conseguir”* y E7 en AR1: *“Eu tentava outra palavras”* y AR4: *Tentando eu consegui”*.

En el último caso, específicamente la actividad “desbloqueo de nivel”, que consistía en asociar el nombre de las claves obtenidas y escribir las iniciales en orden para que se formara una

palabra, los jugadores manifestaron haber tenido mucha dificultad para finalizarla; en sus palabras, consignadas en el grupo focal se tiene: GFE5: “*Eu fiquei tentando colocar as palavras que apareciam as imagens em cima, daí eu fiquei tentando colocar a mesma letra*”, GFE7: “*Ficava tentando até conseguir*”, GFE3: “*eu fiquei bem complicada pra colocar as palavras lá que estavam invertidas o C e o A lá, (...) eu troquei, né, foi onde eu entendi porque era o ouro verde*”, GFE6: “*eu colocava a letra e não dava certo*” y GFE4: “*eu peguei e fui fazendo a palavra e vi que não estava colocando em ordem, daí eu peguei e falei vou tentar ir errando até a palavra ficar em ordem, então a palavra apareceu em ordem e assim*”. Lo anterior, coincide con el DC, donde se señala: “la actividad final fue difícil pues creían que las letras iniciales deberían ser escritas conforme el orden de las imágenes”; además, también se relaciona con la cantidad de intentos registrados en la BDJS, cuyo promedio fue de 9,75 (Ilustración 8).

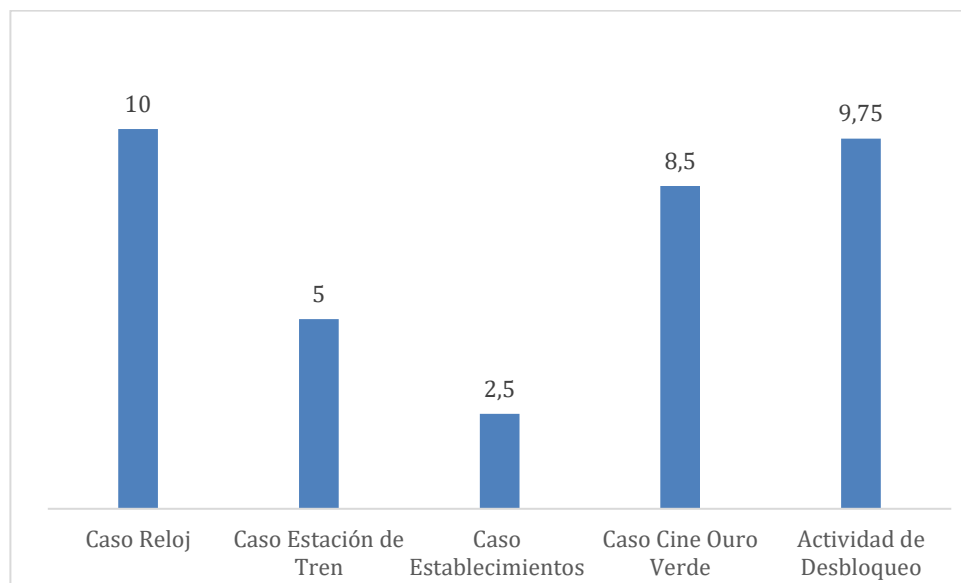


Ilustración 8 Gráfica de cantidad de intentos de cada caso

Frente a la ilustración, ésta además de presentar las dificultades de la “Actividad de Desbloqueo”, se relaciona con lo manifestado por los estudiantes acerca del nivel de dificultad en

el Caso Reloj, en el cual el 37,5% de los jugadores indicaron que fue de alta dificultad, el 25% de dificultad moderada, el 25% sin dificultad y el 12,5% no reportó este aspecto. Como complemento, en la Ilustración 18, se presenta la cantidad de intentos, mínimo y máximo en cada actividad:

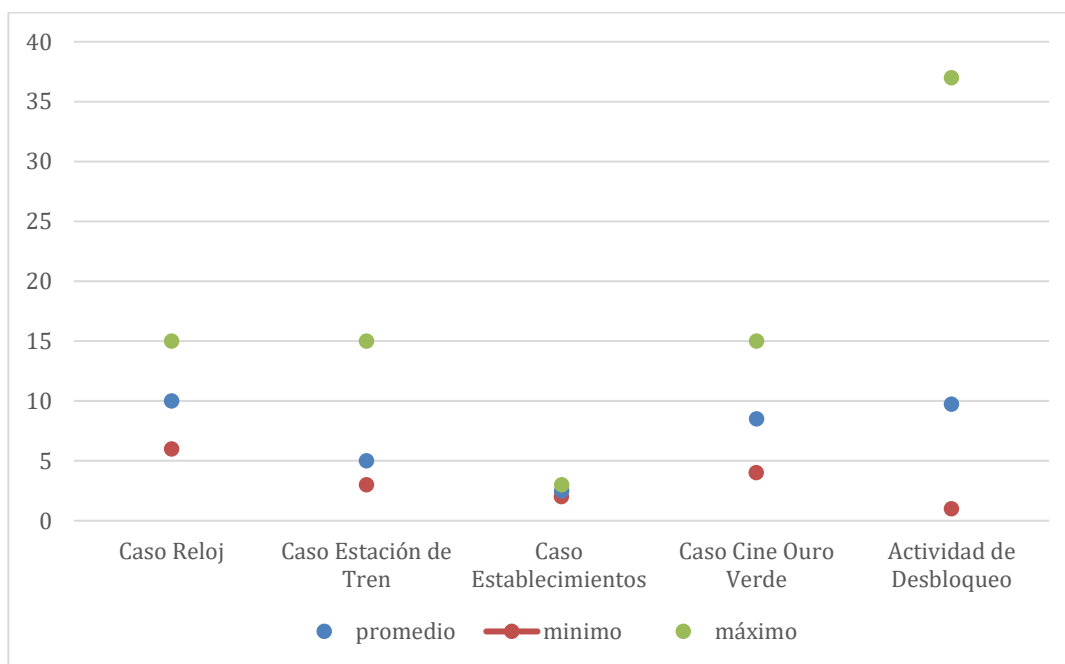


Ilustración 9 Gráfica cantidad de intentos, mínimo, promedio y máximo.

De lo anterior, se puede afirmar que, de las estrategias planteadas para el juego serio, el uso de imágenes fue la estrategia más utilizada y que facilitó la finalización de los casos. Según Furtado e Oliveira (2011), actualmente los aprendices leen a través de “vídeos, *sites*, textos, imágenes, chat, los cuales los niños y jóvenes son modelos para la sociedad que, actualmente ejerce la práctica de lectura en varios medios y simultáneamente.”³⁶ (p.73). Los videos que integraron las estrategias de asociación de imagen y palabra, ejemplos, contexto, escuchar el narrador, apoyaron

³⁶ Original: “leem-se vídeos, sites, textos, imagens, chat, em que as crianças e jovens são modelos para a sociedade do que atualmente é prática de leitura, em vários meios e simultaneamente”.

en el proceso de comprensión lectora y oral es decir, ofrecen elementos visuales, textuales y sonoros que fueron eficaces.

Además, teniendo en cuenta las apreciaciones de los estudiantes y el promedio de intentos por caso (Ilustración 58) se puede inferir que el caso Establecimientos Comerciales, que incorporaba la estrategia de asociación imagen-palabra, resultó más fácil para los jugadores que la de completar texto del Caso Reloj, donde se requería utilizar gap-filling.

Así, al plantear las estrategias de adquisición de vocabulario en lengua extranjera con la intencionalidad educativa de reforzar la comprensión lectora y oral de los estudiantes, el profesor-diseñador debe tener en cuenta el nivel de conocimiento de la lengua, puesto que los estudiantes presentaron más dificultad en realizar la actividad del Caso Reloj que solicitaba conocimientos más avanzados para este nivel, debido al uso de vocabulario como “agujas del reloj”, términos de medición, peso, tiempo. Además, al plantear estrategias de aprendizaje para la enseñanza de una lengua extranjera, es necesario tener en cuenta la edad, el nivel de conocimiento, los intereses y el contexto de aprendizaje para que no se genere una frustración en aquellos estudiantes que sí intentaron resolver los casos, pero no poseían los conocimientos previos para ello.

Categoría material educativo digital en forma de juego serio.

Esta categoría fue creada para identificar los elementos del juego serio que contribuyeron al desarrollo de la comprensión oral y lectora de los participantes, a través del uso de las dinámicas, mecánicas y componentes de la gamificación.

Subcategoría Dinámicas

Según Alves (2015), “la dinámica es responsable por el direccionamiento, por la estructura del sistema gamificado” (p. 43), lo que corresponde a la narrativa y progresión del MED Oro Verde.

Con respecto a la narrativa, según Alves (2014) es la estructura que une los elementos del sistema gamificado y da coherencia, es decir, según sus palabras: “un sentimiento del todo” (p.44). Para la autora, “lo esencial es que la narrativa del sistema gamificado permita a los jugadores establecer una correlación con su contexto, creando conexión y sentido” (p. 44).

Con respecto a esto, fue posible evidenciarlo, dado que los participantes de la investigación se identificaron con la historia de la ciudad y su memoria personal, puesto que manifestaron que sus familias cultivaban el café, tal como lo relata GFE4 “*quando eu era pequena, tipo, meu vô trabalha com café até hoje, meu vô sempre falava que Londrina antes de crescer tudo os prédios tal, era cheio de café*”. Lo anterior, también corresponde a lo que Oliveira y Silva Junior (2018) indican que es el papel de la enseñanza de una lengua extranjera, el permitir que el estudiante pueda “entender su identidad lingüística y cultural”.

[...] (a) comprender el lenguaje como una práctica discursiva, social e históricamente constituida, (b) entender su identidad lingüística, cultural y de un sujeto productor de diferentes discursos con intencionalidades múltiples, (c) reflexionar sobre los usos del lenguaje en varios contextos profesionales e interculturales y (d) conseguir mediar negociaciones entre diferentes culturas y en diferentes LE, además de darse cuenta de las implicaciones sociopolíticas del interdiscurso. (OLIVEIRA e SILVA JUNIOR, 2018, p. 32)

En ese mismo orden de ideas, GFE1 no solo vinculó su identidad sino también sus conocimientos previos: “*Ai depois que eu fui entender o porquê do café né? Porque diz que os primeiros da capitania de Londrina, quando chegaram aqui e a produção de café pro mundo...e depois que eu fui raciocinar com tudo que eu já tinha estudado*”, ARE1: “*Eu também tive que lembrar tudo que a professora Raquel ensinou durante o começo do ano*. A modo particular, esta estudiante incluso reflexionó acerca de su aprendizaje de la lengua española y la historia de la ciudad, GFE1: “*... sim até porque isso ... Londrina né, a gente conhece né, ...conseguir trazer o*

espanhol para Londrina sabe...é interessante sabe...porque está falando da nossa cidade né? A gente está aprendendo da nossa cidade e aprendendo espanhol ao mesmo tempo”.

Lo anterior también coincide con las directrices de enseñanza de lenguas extranjeras (DCE-LEM- 2008) el cual refuerza que cuando el estudiante “se confronta con la cultura del otro, se torna capaz de delinear un contorno para la propia identidad”³⁷ (p. 57), es decir, en el proceso de análisis y comparación entre las culturas, los estudiantes pueden reconstruir sus identidades.

Con respecto a la progresión, según Alves (2015) esta “ofrece mecanismos para que el jugador reconozca que está evolucionando de un punto hacia otro, para que de alguna manera valga la pena continuar” (p. 43). En el juego Oro Verde, la progresión se reflejaba en la tabla de avance (ícono mochila), donde los jugadores visualizaban su progreso y las claves recolectadas; no obstante, dadas las limitaciones del material entregado por el CMED en cuanto a la presentación inicial de los botones de navegación, se evidenció que los participantes no sabían de la existencia y funcionalidad del ícono: *GFE1: “e eu também não sabia para que que era”, GFE4: “eu nem sabia onde estava a mochila”, GFE4: “eu nem tinha visto a mochila”*; incluso algunos manifestaron no seleccionarlo porque tenían miedo de perder puntos al dar clic, como es el caso de *GFE2: “eu fiquei com medo de...”*, *GFE3: “perder ponto”*. Dichos relatos refuerzan la importancia de lo instruccional en los juegos educativos para presentar a los estudiantes todas las posibilidades que los juegos ofrecen.

Subcategoría Mecánicas

³⁷ Original:[...] A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade.

Esta subcategoría hace referencia a las acciones y movimientos del juego denominadas mecánicas, específicamente, a los desafíos y el *feedback*.

Con respecto a los desafíos, según Alves (2015) son “los objetivos que son propuestos para que los jugadores logren durante el juego. Son los que movilizan al jugador a buscar el estado de victoria” (p 45). En Oro Verde, los objetivos fueron presentados a través del texto y la narración del guía Londrix, al iniciar el juego, invitando a los jugadores a que hicieran parte del equipo de detectives si resolvían los casos y descubrían cuál era el tesoro de la ciudad. Dichos desafíos consistían en que cada caso debería ser resuelto al finalizar las actividades de lengua, para ganar las claves.

En la implementación, se observó que los jugadores a pesar de la frustración al no lograr la clave en los primeros intentos seguían intentándolo. Con respecto al desafío de descubrir el “tesoro” de la ciudad, el cual estaba vinculado al hecho de finalizar todos los casos y obtener las claves en la “Actividad de Desbloqueo”, para algunos estudiantes fue sencillo, como en el caso de E4 quien afirma: “*Quando descifrei o enigma. Um pouco fácil porque eu tive que pensar bastante para responder*” y E2 quien descifró el tesoro al primer intento, según la BDJS; no obstante, otros manifestaron considerarlo muy difícil y correspondería a los 37 intentos de E7 registrados en BDJS.

Por su parte, el elemento feedback fue incorporado en los mensajes de apoyo para que los estudiantes buscaran otras posibilidades de resolver los casos, incluso con las dificultades. Al respecto, ARE1 manifiesta que a partir de ella fue como encontró la opción ABC y reporta: “*foi muito difícil, tive que voltar 3 vezes ao ABC*”. Lo anterior se relaciona con la importancia de la realimentación dentro de la gamificación, que según Alves (2015) tiene un papel fundamental porque genera en el jugador la percepción de que el objetivo es alcanzable, es “la emoción de

alcanzar un objetivo, ser motivado por el *feedback* y recompensado por el alcance de los resultados” (p. 45).

Subcategoría Componentes

Esta subcategoría presenta los componentes de gamificación usados en el MED, tales como avatares, puntos, colecciones y desbloqueo de nivel. Según Flora Alves (2015), los componentes “son formas específicas de hacer que la dinámica y mecánica se relacionen” (p. 46) (traducción propia).

Frente a los avatares, estos fueron creados con características físicas cercanas a la apariencia de los estudiantes del colegio con la intención de que se identificaran con ellos; sin embargo, en la implementación del juego, para la mayoría de los estudiantes no fue significativo y su elección correspondió al orden en el que aparecían. Evidencia de ello, la participación de GFE1, GFE2, GFE5 y GFE6 en el grupo focal, quienes indicaron elegir por posición o sin razón: “*a primeira*”, “*por escolher, foi a primeira menina que eu vi, eu escolhi*”, e incluso E4 no recordaba cual había seleccionado: “*eu não lembro se eu escolhi a ruiva*”, únicamente GFE3 manifestó que su selección estuvo relacionada por un criterio de diseño: el avatar de la niña japonesa porque le había parecido la más bonita: “*eu escolhi porque é a mais bonita*”.

Con relación a la puntuación del juego, este elemento incentivó a los estudiantes a intentar resolver los casos sin el uso de ayuda, puntualmente con la “lámpara traductora” dado que al dar clic les descontaba puntos. En palabras de GFE3 y GFE1 en el grupo focal y de ARE1 en el autorreporte: “*medo de perder pontos*”, “*não porque eu perderia ponto*”. Según Alves (2015), los puntos son acumulados en el transcurrir del juego y están relacionado al *score* del *game*, es decir,

los jugadores quieren ganar muchos puntos en los juegos y para ello, en este caso, deberían evitar la traducción y esforzarse para comprender los textos.

En lo que se refiere a las colecciones, este elemento correspondió a que el jugador recibía una clave por cada caso resuelto y al reunir todas se desbloqueaba el enigma (tesoro de la ciudad). Según Alves (2015), se trata de “recolectar y coleccionar cosas a lo largo del juego, como por ejemplo, ir conquistando piezas de un rompecabezas que deberá ser armado en el fin del juego” (p. 46); pese a que el componente fue incorporado, utilizado y representado en la “tabla de avances”, los participantes de Oro Verde no manifestaron de manera consciente el hecho de ir recolectando las claves o lograr el desbloqueo de nivel.

De lo anterior, se puede afirmar que los elementos de gamificación planteados para Oro Verde estimularon a los participantes a que jugaran y realizaran todas las actividades propuestas. Específicamente, fue posible evidenciar que la narrativa tuvo un peso importante para la resolución de dichas actividades, asociada al desafío de lograr las claves, no perder puntos para conseguir en certificado de “detective profesional” y descubrir el tesoro. En general, es posible inferir que dichos elementos fueron un factor motivacional para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Complementando, según BDJS, se puede afirmar que el juego les gustó a los participantes, dado que el 58% lo valoró con 5 estrellas y el 15% con 4 estrellas (el 27% restante no lo evaluó).

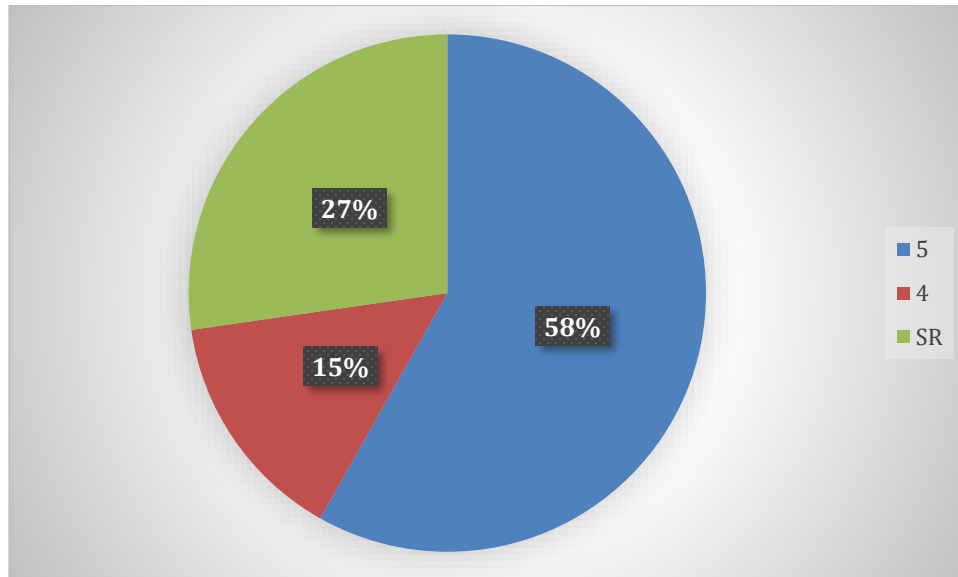


Ilustración 10 Gráfica evaluación del juego.

Por último, es de resaltar el problema que hubo con el video donde se presentaban los botones de navegación, lo que evidenció la necesidad de los elementos instruccionales, algunos estudiantes manifestaron que no sabían de la existencia del ícono “mochila”, tenían miedo de seleccionarla o de perder puntos. En palabras de GFE6: “*eu nem tinha visto a mochila*”, GFE2: “*é, eu não sabia (...) eu fiquei com medo*”, GFE7: “*medo de perder ponto (...) “eu nem sabia onde estava a mochila”* y GFE3: “*e eu também não sabia para que que era*”.

Conclusiones

El primer objetivo específico “implementar un juego serio que pretenda fortalecer la comprensión oral y lectora en lengua española” fue alcanzado a través de la aplicación de la investigación en el colegio mencionado, autorizado por las instituciones y los responsables de los 8 participantes que se convirtieron en jugadores y pusieron a prueba sus conocimientos de la lengua española.

El segundo objetivo fue “identificar las estrategias didácticas que aportaron en el proceso de aprendizaje”. Como resultado, se evidenció que la estrategia que tuvo mayor relevancia en el material y fue descrita por los participantes fue la incorporación de videos de refuerzo para la comprensión de los acertijos y de introducción a la historia de los lugares turísticos de la ciudad. Dichos videos, a su vez, integraron las estrategias de asociación de imagen y palabra, los ejemplos de las frases en contexto, escuchar el narrador cuya lengua materna es el español. En general, la contribución para el fortalecimiento de la comprensión lectora y oral correspondió a ofrecer elementos visuales, textuales y sonoros.

En el tercer objetivo específico “identificar los elementos del juego serio que contribuyeron en la consecución de los objetivos del MED”, fue posible evidenciar que los elementos de gamificación integrados en el material, además de crear una atmosfera lúdica, característica de los juegos, posibilitaron la captación de la atención de los jugadores. Los elementos más relevantes que les impulsaron a lograr los objetivos y a terminar el juego fueron la narrativa, los puntos y el hecho de coleccionar las claves. En sí, los estudiantes relataron que no querían perder puntos y la premiación con el certificado de “detective profesional” de la ciudad obtenido por todos demostró su estimulación.

Ante esta constatación, la curiosidad que la narrativa proporcionó y la manera que fueron presentadas las historias de los lugares turísticos de la ciudad, surgió el hallazgo de la relación que los participantes hicieron con sus historias personales. Ellos manifestaron que, a través de la lectura y de la escucha de la narrativa del juego, relacionaron el nuevo y reforzado conocimiento con sus historias personales y generaron una identificación con la historia de la ciudad. Este proceso confirma los presupuestos presentados por los teóricos en el Marco Conceptual sobre la necesidad de la elaboración de materiales cercanos o adaptados a la realidad de los estudiantes, es decir, que los materiales que se usan en el aula de clase son más pertinentes cuando es tenido en cuenta no solo la cultura del idioma que se quiere aprender, sino la cultura propia del estudiante y de su entorno.

Así mismo, aun cuando no se pudo reconocer que todos los elementos planteados para el MED fueron usados, debido a la limitación que se presentó en la base de datos y en el video instruccional inicial, sí se evidenció la importancia de tenerlos en cuenta para el diseño y la construcción de los juegos serios.

Además, ante la potencialización que los juegos ofrecen para la enseñanza, es importante resaltar los desafíos que pueden surgir para que un profesor elabore este tipo de material: en primer lugar, las limitaciones en cuanto a la incorporación de las TIC en las escuelas de la enseñanza pública en Brasil; en segundo lugar, el desarrollo de competencias y capacitación digital de los docentes; en tercer lugar, el reconocimiento de la “marginalización” del idioma español en el país.

Específicamente, frente a la pregunta de investigación: “¿cómo un material educativo digital, en forma de juego serio, aporta al desarrollo de la comprensión oral y lectora en lengua española de los estudiantes del CELEM del Colegio Maria Helena Davatz?”, se tiene que Oro Verde aportó en cuanto al aprendizaje a través de la narrativa, potencializada por las estrategias de

narración, lectura y los objetos audiovisuales incorporados en el juego, en el cual, este nuevo conocimiento fue interpretado, analizado, reflexionado y asimilado con la historia personal de los estudiantes y la memoria del patrimonio cultural de la ciudad de Londrina.

En sí, los juegos serios son atractivos, permiten potencializar el aprendizaje y fortalecen la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de la integración de estrategias para la adquisición de vocabulario y la práctica a través de ejercicios vinculados como retos. Es importante resaltar que los docentes pueden ofrecer opciones que motiven a los estudiantes a desarrollar las competencias de comprensión lectora y oral por medio de los juegos digitales.

Como intencionalidad futura, al socializar los resultados, se tiene fortalecer la oferta de la enseñanza del español en las escuelas públicas y privadas de Brasil, así como lograr que los docentes tengan en consideración el contexto en que interactúan con sus estudiantes para la creación de sus propios materiales educativos digitales.

Referencias

- ÁLVAREZ RAMOS, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. RED. Revista De Educación A Distancia. Recuperado de 2 October 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54754072006>.
- ALVES, F. (2015). Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito a prática (2nd ed.). DVS Editora.
- AMOIA, M., GARDENT, C., & PEREZ-BELTRACHINI, L. (2011). A serious game for second language acquisition. of the 3rd International Conference on Computer Supported Education. Recuperado de 13 October 2020, Disponible en <https://members.loria.fr/CGardent/publis/allegro-jsci12.pdf>.
- APEEPR. Manifiesto coletivo dos professores(as) de Espanhol do Estado do Paraná. Curitiba: APEEPR (2018.), In: WOGINSKI, G. R.; COUTO, L. P.; SOUZA, R. F. de. (orgs.). As identidades e as relações étnico-raciais no ensino da Língua Espanhola. Campinas: Pontes, p.159-170.
- BARRIOS, Raquel. Relato personal, 13 de abril de 2020
- BOUDE FIGUEIREDO, O. (2018). De los MED a los RED, OA y REA. [video] Disponible en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/23057> Recuperado el 16 Oct. 2018.
- CALIXTO, M.R., (2015). Avatares y textos (mmorpg) desde la semiótica de la cultura. Trabajo presentado en XXXVIII AMIC Disponible en: https://www.uaq.mx/amic/docs/memorias/GI_01_PDF/GI_01_Avatares_y_textos.pdf
- CARDOSO, G.L. MOTA, M.B. (2011). Aprendizagem de vocabulário em L2 apoiada por tecnologias: panorama breve da literatura. Discussões em torno do Ensino e a aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e sobre o uso de dicionários como ferramenta didática/ Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Mailce Borges Mota (organizadoras). - Londrina: UEL.

CARRASCO, Clayton (2018). El Impacto de los Juegos Serios Como Refuerzo Para el Desarrollo de las Habilidades de Listening y Speaking de Inglés Básico. Trabajo para la obtención del título de magister en Tecnología e Innovación Educativa de la Universidad Casa Grande, mar-, 106 p. Disponible en > <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1480>

CASAÑ NÚÑES (2018), Juan Carlos. Preguntas de comprensión audiovisual sobreimpresas: propuesta para el aprendizaje de segundas lenguas. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa [en línea] Consultado el 01 de octubre de 2018 Disponible en <https://relatec.unex.es/article/view/3023>

CASAÑ PITARCH, R. (2017). Gamifying Content and Language Integrated Learning with Serious Videogames. Journal of Language and Education, 3(3), 107-114. Disponible en: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/Gamifying-Content-and-Language-Integrated-Learning-with-Serious-Videogames-2017.pdf>. Recuperado el 13 de oct.-20.

CASTRO, Carmen de, MUÑOZ GONZÁLEZ, Juan Manuel, & BRAZO MILLÁN, Ana Isabel. (2018). El uso de videojuegos serios en el aprendizaje de francés en educación superior. Revista mexicana de investigación educativa, 23(76), 157-177. Recuperado el 13 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100157&lng=es&tlng=es.

CHAZOT, Delphine; CHÁVEZ, Carlos (2015). El aprendizaje del plurilingüismo mediado por el uso de las TIC Presentación de dos experimentos. Repositorio Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México., 18p. Disponible en: <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/4101/VE14.236.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (1988). Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2019, de PLANALTO. Disponible el http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

DAINEZI, B. D., (2018). Becoming a teacher-designer: o percurso da criação do jogo digital “Trip Challenge” e do desenvolvimento profissional de uma professora-designer de jogos. 2018. 48 folhas. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

DOHME, V. D (2004). Atividades lúdicas na educação: o Caminho de tijolos amarelos do aprendizado. In: Encontro Regional de História – O lugar da História, 17., Campinas. Anais. Campinas: ANPUH/SP-UNICAMP. 1Cd-rom. Disponible en: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VIII/Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf>>. Recuperado el 16 abr 2019.

FERNÁNDEZ, G. E. (2018). Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: Ministerios de la Educación, Cultura y Deporte. La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia / organización Cícero Miranda; coordinación editorial Antoni Lluçh Andrés, Juan Fernández García, Cícero Miranda; dirección Pedro Cortegoso Fernández. -- Brasília, DF: Consejería de Educación da la Embajada. -- (Colección complementos). Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2018/publicaciones/la-lengua-esp-ola-en-brasil-2018/la-lengua-esp%C3%B1ola-en-brasil-2018.pdf>. Recuperado el en 12 de oct. 2018

FERNÁNDEZ MARTÍN, PATRICIA. La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2 MarcoELE, núm. 9, julio-diciembre, 2009, pp. 1-33 MarcoELE Ribarroja del Turia, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92117174005.pdf>. Recuperado el 20 nov. 2018

FRANCO, Ernesto González; FERNÁNDEZ, Jeni E. T. El diseño del material didáctico. Revista Quadra, p 39-42. Material de apoyo usado en clase; Disponible en:<https://docs.google.com/file/d/0B7RfuGxUL4qKODg4OTBhNzItOGQ0OC00YjViLTk0Y2YtMjNjNjJkNDY5MmRh/edit?hl=es>

FURTADO, C. C.; OLIVEIRA, L. (2011) BIBLO: plataforma de incentivo à leitura literária para crianças. InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, jan./jun. p. 68-85. Disponible el: <https://portal.febab.org.br/anais/article/download/1340/1341>>. Recuperado el: 23 nov. 2018.

GONZÁLEZ et al., (2017). González, M., Benchoff, D., Huapaya, C. and Remon, C. (2017). Aprendizaje Adaptativo: Un caso de Evaluación Personalizada. Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación, [online] 19(1850-9959), pp.65-72. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61262>. Disponible el 12 oct. 2018.

HERNÁNDEZ SAMPIERI Y MENDOZA (2009) en Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010) Metodología de la Investigación. Quinta edición. México, México. Editorial McGraw-Hill.

HWANG, G.-J., SUNG, H.-Y., HUNG, C.-M., & HUANG, I. (2013). A Learning Style Perspective to Investigate the Necessity of Developing Adaptive Learning Systems. Educational Technology & Society, 16 (2), 188–197.

INSTITUTO CERVANTES (2017). El español: una lengua viva. [online] edición digital: Instituto Cervantes. Disponible el: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf Recuperado el 26 Nov. 2019.

J. Á. MEJÍA, R. TOLENTINO, M. GÓMEZ (2019). Propuesta de gamificación en ingeniería en control y automatización. Docencia Politécnica, número 1- “Propuesta de gamificación en ingeniería en control y automatización” de José Ángel Mejía Domínguez, Rene Tolentino Eslava y Miriam Gómez Álvarez, de la Escuela de Ingeniería Mecánica del Instituto Politécnico Nacional de México. El artículo fue publicado en la Revista Docencia Politécnica de octubre-diciembre 2019, Vol.1, Número 1 pp. 25-38.

JAPPUR, R. F. (2014). Modelo conceitual para criação, aplicação e avaliação de jogos educativos digitais / Rafael Feyh Jappur; orientador, Fernando Antônio Forcellini; coorientador, Fernando José Spanhol - Florianópolis, SC, 296 p.

JIMENEZ-PORTA, A. M. DIEZ-MARTÍNEZ, E. (2018). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia: el caso de Minecraft. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* [en línea]: Recuperado el 01 de octubre de 2018 Disponible en <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.77>

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a educação infantil. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128. Disponible en: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Recuperado el 17 de abr. 2019

LAJOLO, M. (1999). *Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*, ática, 5ª edição, São Paulo.

LEFFA, V. J. (2014). Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: *Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires. Anais..., Buenos Aires.2014. p. 1-12.

LIMA, Luiz. *Virando o jogo: uma análise de videogames através de um olhar discursivo crítico*. Dissertação de Mestrado, Unicamp. Disponible el: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269316/1/Magnani_LuizHenrique_M.pdf

LOPES, N. OLIVEIRA, I. (2013). Videojogos, Serious Games e Simuladores na Educação: usar, criar e modificar. *Educação, Formação & Tecnologias*, v.6, n.1, p.04 - 20. Disponible en: <<http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/346/176>>. Recuperado el 15 abr. 2019.

LÓPEZ ORTIZ, I. and ANGULO, H. (2015). Percepción De Los Estudiantes Sobre La Utilización De Videojuegos En Cursos De La Universidad Nacional Abierta Y A Distancia -UNAD. [online] pp.163-175. Disponible en: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/publicaciones-e-investigacion/article/view/1594/1941>. Recuperado el 13 Oct. 2018.

LOZANO ROJAS, H. D. (2017). Implementación de un juego serio multiplataforma para el desarrollo de las operaciones cognitivas en niños de 6 a 8 años. Trabajo de Grado. Universidad Católica de

Colombia. Facultad de Ingeniería. Programa de Ingeniería de Sistemas y Computación. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/15292/1/Documento%20-%20Trabajo%20de%20grado.pdf>. Acceso el 22 de mayo de 2020

LUCKESI, C. C. (2000) Educação, Ludicidade e Prevenção de Neuroses Futuras: Uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. Disponible en: < <http://principo.org/educaco-ludicidade-e-prevenco53das-neuroses-futuras-uma-propost.html>>. Recuperado el:15 abr 2019.

MARCANO, BEATRIZ (2008). JUEGOS SERIOS Y ENTRENAMIENTO EN LA SOCIEDAD DIGITAL. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 9(3),93-107. Recuperado el 7 de Junio de 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201017343006>

MARZARI, G. Q.(2013). Estratégias de Aquisição de Vocabulário Adotadas por Alunos de Letras na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. Nova Revista Amazônica | v. 1 n. 1 | 68-90. Disponible en: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6277/5034>. Recuperado el 05 nov. 2019.

McMILLAN, J. H. SCHUMACHER, S. (2005). Investigación educativa 5.a edición. Pearson Educación, S. A., Madrid.

MERCOSUL. (2017). Saiba mais sobre o MERCOSUL. 2017, de MERCOSUL Disponible en <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, p.9. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso 15 oct. 2018.

MIR, M. (2010). La lectura como base para la comunicación oral. In Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE: Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-

aprendizaje del español L2-LE. Salamanca, Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1155.pdf. Acceso el 11 de jun de 2019.

MORENO, F. (2015). De una aldea a la lengua de 500 millones de personas. Entrevista concedida al periódico El País para el Manuel Morales en 13 de diciembre de 2015. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2015/12/11/actualidad/1449846605_522462.html Recuperado el 16 de oct. 2018.

NATION, I.S.P., (2000). Learning vocabulary in another language. Cambridge University.

NAVARRO, G. (2013) Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. 2013. Monografía (Especialização em Mídia, Informação e Cultura), Universidade de São Paulo, USP, CELACC/ECA.

OIE. (2014). Reporte del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. Monterrey, Nuevo León, México. 2018. Disponible en: <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsaprendizajeadaptativo>. Recuperado el 3 de sep. 2018

OLIVEIRA, A. Ramos M; SILVA JUNIOR, A. F. (2018), Un panorama sobre la enseñanza del español en los Centros e Institutos Federales de Brasil. In: La lengua española en Brasil Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. p.28-39

ONÇA, F. A. (2014). A era dos games na sociedade da escolha. Tese de Doutorado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.27.2014.tde-19112014-152337. Recuperado el 2020-09-22.

ORTIZ ALVAREZ, M. (2018). La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia. In A. Llinch, J. Fernández García & C. Miranda, A des(valorização) do ensino do Espanhol no Brasil In: Ministerios de la Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación

da Embaixada, (Colección complementos). Recuperado de 12 October 2018, Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22508/19/0>.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna. (2008). Disponible en :<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Recuperado el: 24 nov.2018.

PEREIRA, R.F; FUSINATO, P.A; NEVES, M.C (2009). Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. In: Enpec, 6., Florianópolis. Anais. Florianópolis Abrapec. 2009. Disponible en: <www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viipec/pdfs/1033.pdf>. Recuperado el 17 de abr. 2019.

PIANUCCI, I., CHIARANI, M. and TAPIA, M. (2010). Elaboración de materiales educativos digitales. Artículo del Congreso Internacional de Punta del Este: TIC, educación y turismo. Disponible en: http://dirinfo.unsl.edu.ar/profesorado/PagProy/articulos/Elaboraciondematerialeseducativosdigitales_Pianucci_Chiarani_Tapia.pdf. Recuperado el 13 de oct 2018.

PINA, BARTOLOMÉ A. R. (2017) Aprendizaje Adaptativo: un paso más en la personalización del aprendizaje. Conferencia llevada a cabo en la Universitat de Barcelona. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=kWqYzVw9yxw&index=4&list=PLBb5WJx9X9f_Jr2xTPzqvhZkgjly9zWP9&t=1414s. Acceso el día 3 de sep. 2018.

RICARDO, V. REISDORFER, Í. M. S. (2014). Do mundo da leitura para a leitura de mundo: uma prática pedagógica com o gênero música. Cadernos PDE os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. Disponible en: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranagua_port_artigo_vania_do_nascimento_ricardo.pdf. Acceso el 11 de jun. 2019.

SANCHÉZ, H.L. Diseño, Desarrollo y Evaluación de Material Educativo Digital sobre la Anatomofisiología del Hipotálamo: una experiencia. Trabajo de tesis realizado como requisito para optar al título de Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Disponible el:

<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/4180/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado el: 02 jun. 2020.

SEED. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Página oficial de la secretaria de educación. Celem-Centro de Línguas Estrangeiras Modernas. Disponible en: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>. Recuperado el el 2 de febr de 2019.

SOTO, J. M., VIVANCOS M., FERRER A. E., Arias L. (2018) Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico: la opinión de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Recuperado el 01 de octubre de 2018]. Disponible en <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.77>

TANGARIFE, J. and ACEVEDO, u. (2014). Video Juego Interactivo Mediante SDK Kinect 1.6 para Apoyar la Educación Básica Primaria de Niños Entre 5 a 10 Años de Edad. [online] pp.25-36. Disponible el: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/publicaciones-e-investigacion/article/view/1431/1868>. Recuperado el 13 Oct. 2018.

TEIXEIRA, M. (2018). Los cómics en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española: la oralidad en la escritura, de la teoría a la práctica. In: *Estudos sobre a língua espanhola, seu estudo e suas literaturas no nordeste brasileiro*. [libro electrónico] / [coordinación editorial Antoni Lluçh Andrés, Carlos Felipe da Conceição Pinto, Juan Fernandez Garcia]. Brasilia, DF: Consejería de Educación da Embaixada- (Colección Complementos). Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2018/publicaciones/estudos-lingua-espanhola-nordeste.pdf>. Acceso el oct. 2018

USMA RESTREPO, D. A.; MOYA PACHÓN, A. M. Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia. *Lenguaje*, [S.l.], v. 45, n. 1, feb. 2017. ISSN 2539-3804. Disponible en: <<http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4616>>. Fecha de acceso: 13 sep. 2018 doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4616>.

YUNUS ALYAZ, D., Spaniel-Weise & Esim Gursoy. (2017). A Study on Using Serious Games in Teaching German as a Foreign Language. *Journal of Education and Learning*; Vol. 6, No. 3; Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141668.pdf>. Recuperado el 13 de oct.-20.

ANEXOS

1 – ASENTIMIENTO ESTUDIANTIL

| FORMATO DE ASENTIMIENTO ESTUDIANTIL Y CONSENTIMIENTO FAMILIAR |
|--|
| <p>Reciban un cordial saludo y la gratitud por el incondicional apoyo con las diversas iniciativas movilizadas por el colegio en función del más valioso objetivo común que nos convoca, sus hijos y nuestros estudiantes.</p> <p>En el marco de las diferentes estrategias que apoyan el fortalecimiento de las competencias en lengua española, se llevará a cabo en la institución un proyecto de investigación titulado “Uso de Recurso TIC en forma de Juego Didáctico como Propuesta para la Enseñanza de Español como Segunda Lengua en la Educación Básica de Brasil.” como requisito para obtener la titulación de Magister en Informática Educativa por parte de la profesora e investigadora: Dayane Priscila de Souza Silva.</p> <p>Cordialmente solicito a ustedes padres de familia y estudiantes hacer lectura de este formato en donde se expone en detalle lo que se llevará a cabo en la investigación.</p> |

| INVESTIGACIÓN |
|---|
| TÍTULO |
| Uso de Recurso TIC en forma de Juego Didáctico como Propuesta para la Enseñanza de Español como Segunda Lengua en la Educación Básica de Brasil. |
| OBJETIVO |
| Definir el aporte de un material educativo digital, en forma de juego didáctico para computadoras, en el desarrollo de la comprensión oral y lectora en lengua española de los estudiantes del Celem del Colegio Maria Helena Davatz. |

| |
|--------------------------------|
| INVESTIGADOR PRINCIPAL |
| NOMBRE DEL INVESTIGADOR |
| Dayane Priscila de Souza Silva |
| DATOS DE CONTACTO |
| Número de celular: 350-6623766 |

| |
|--|
| PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE |
| DESCRIPCIÓN GENERAL |
| <p>El estudiante estará inmerso en actividades de español mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como apoyo instrumental a las actividades propuestas en las dos sesiones de aplicación del recurso TIC.</p> <p>Debido a las actuales tendencias del uso de herramientas TIC en la educación para formar ciudadanos con desarrollo en competencias digitales y puedan poner en práctica dichas competencias, nos lleva a realizar un material digital para la formación en lengua española en donde se integran tanto los rasgos del aprendizaje significativo, como los procesos de tipos de pensamiento y contextos de aprendizaje de la lengua.</p> |
| DESCRIPCIÓN DETALLADA |
| <p>En la actualidad las herramientas tecnológicas abren a los docentes un gran abanico de posibilidades para enriquecer sus ambientes de aprendizaje.</p> <p>Por consiguiente, el material digital propuesto en la investigación, el estudiante hará uso de las computadoras de la escuela para usar la herramienta en los cuales tendrá que resolver desafíos y realizar las actividades de este recurso.</p> |

| |
|---|
| <p>Durante el desarrollo de las sesiones de la aplicación del MED, para la recolección de los datos se emplearán las siguientes técnicas: cualitativas como: cuestionario, entrevista, el diario de campo y el grupo focal.</p> <p>La información se recolectará en las sesiones, mediante grabaciones de audio, video y registro fotográfico que posteriormente se transcribirán en el instrumento de sistematización y análisis de los resultados.</p> |
| <p style="text-align: center;">DURACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN</p> |
| <p style="text-align: center;">Dos sesiones de 1h cada una.</p> |
| <p style="text-align: center;">RESPONSABILIDADES DEL ESTUDIANTE PARTICIPANTE</p> |
| <p>Asistir al colegio en las fechas que se estipule la ejecución de las actividades del material digital.</p> <p>Realizar las actividades propuestas según la rúbrica de evaluación diseñada para este fin.</p> <p>Participar activamente en la aplicación del recurso.</p> |
| <p style="text-align: center;">RIESGOS, DIFICULTADES E INCONVENIENTES RAZONABLEMENTE ESPERADOS</p> |
| <p style="text-align: center;">BENEFICIOS Y RESULTADOS ESPERADOS</p> |
| <p>Para la institución: La propuesta de crear espacios de aprendizaje que integren las TIC con una estrategia de clase claramente definida para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como factor motivador a docentes y estudiantes, respondiendo y apoyando a sus necesidades de aprendizaje en aras de un mejoramiento en las competencias matemáticas viéndose reflejados en los resultados de las pruebas externas e internas de la institución.</p> <p>Para los estudiantes: Mayor apropiación, comprensión y motivación ante los diversos temas tratados con nuevas herramientas de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el desarrollo no solo de habilidades tecnológicas sino también el desarrollo de la competencia lingüística en lengua española.</p> |
| <p style="text-align: center;">COMPROMISOS DEL INVESTIGADOR</p> |

| |
|---|
| Confidencialidad de la información suministrada en las entrevistas, diarios de campo, grupos focales, fotografías, audios y videos durante las actividades de clase que correspondan al proyecto. |
| En el proceso de esta investigación no se expondrá al estudiante a ninguna actividad que no desee realizar y ello no tendrá ninguna repercusión negativa en la valoración de su desempeño. |

| FECHA | | |
|--|-------------------------|---------------------|
| | | |
| FIRMAS | | |
| Autorizo a mi hijo(a) en la participación de las actividades de clase que correspondan al proyecto de investigación. En constancia firman. | | |
| | | |
| ESTUDIANTE | PADRE DE FAMILIA | INVESTIGADOR |
| Nombre: | Nombre: | Nombre: |
| No. ID: | No. ID: | No. ID: |

2- CONSENTIMIENTO DEL GESTOR DE LA ESCUELA.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO V de RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada *Uso de Recurso TIC em forma de Jogo Didático como Proposta para o Ensino de Língua Espanhola como Segunda Língua*, realizada por Dayane Priscila de Souza Silva, sob o RG 9.288.961-0, nas dependências do Colégio Maria Helena Davatz, está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da escola,

COLÉGIO ESTADUAL PROF.ª MARIA
HELENA DAVATZ - EPM
R. GOEBELER, 25 - FONE: (41) 3211.1017
LEMOZINHA - LONDRINA - PR - CEP 86133-000

Local, 16 de junho de 2019.

Nome e assinatura do Diretor

João Armando Piedade
Diretor - Res. 742/2016
D.O.E. 9549 de 04/03/2016

Obs: a declaração deverá estar em papel timbrado ou carimbado pelo declarante.

3- AUTORIZACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA.



**Extracto de ACTA COMISIÓN DE INVESTIGACIÓN
CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA
5 de noviembre de 2019**

Asistentes:

- Ana Dolores Vargas – Directora de Profesores e Investigación
- Cristina Henning – Profesor investigador
- Julia Andrea Pineda – Profesor investigador
- Andrés Chiappe - Profesor investigador
- Isabel Jiménez - Profesor investigador
- Fanny Almenárez – Profesora docente
- Erika Duque – Profesora docente
- Hugo Razo - Profesor investigador

Orden del día:

1. **Solicitud de aval del comité de ética de la Comisión de Investigación:** solicitud de aval para la implementación del proyecto educativo de estudiante MIE en Brasil.

Desarrollo del comité

1. **Solicitud de aval del comité de ética de la Comisión de Investigación:** la directora de la MIE, Cristina Henning expuso ante la Comisión del caso de la estudiante Dayana Silva, quien ha solicitado un aval sobre la aprobación de los aspectos éticos de la implementación de su proyecto por parte de la Comisión de Investigación para iniciarlo en Brasil, su país de origen. Al respecto, la Comisión decide aprobar y dar su aval para esta implementación, siempre y cuando la estudiante solicite y gestione los debidos consentimientos informados a las instituciones y los estudiantes menores de edad que intervendrán. A la estudiante se le envió una carta previa por parte del programa firmada por las doctoras Cristina Henning y Julia Pineda, donde se aprueba la implementación, pero también se le enviará el extracto del acta de la Comisión para los trámites que correspondan en su país.

Se firma el día 7 de noviembre de 2019.

ANA DÓLORES VARGAS
DIR. DE PROFESORES E INVESTIGACIÓN

Elaboró: Erika Teresa Duque Bedoya – Profesora – docente CTA

4 – RELATO PROFESORA RAQUEL BARRIOS

Maestría en Informática Educativa.

Universidad de La Sabana.

Relato

Investigadora: Dayane Priscila de Souza Silva.

Objetivo del relato: Describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes del Celem Español, grupo de 2019 del Colegio Maria Helena Davatz.

El relato debe expresar las dificultades de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje de la lengua española, con enfoque en la comprensión lectora y oral, comprobadas a través de evaluaciones, actividades, observaciones etc.

Profesor(a): Raquel Bicalho de Carvalho Barrios

Titulación: Licenciada en Letras/Español, Especialista en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Mestre en Estudios del Lenguaje y Doctoranda en Estudios del Lenguaje.

Documento n.: 8.873.634-6

Los alumnos que participaron del estudio eran de un grupo de español de nivel básico y nunca habían estudiado el español antes. Como eran niños del sexto año de la enseñanza fundamental, o sea, eran chiquitos, las actividades desarrolladas por la profesora eran más lúdicas y no enfocaban tanto las reglas gramaticales, sino tenían como objetivo trabajar el vocabulario y la comprensión escrita y la producción/comprensión oral.

A seguir, indico las principales dificultades de los alumnos:

- En lo que se refiere a la comprensión lectora, tenían como principales obstáculos los falsos amigos de la lengua española y verbos en Pretérito Perfecto Compuesto o en los tiempos de Subjuntivo. Tenían dificultades en comprender textos muy largos, pues se “perdían” en la lectura y no lograban entender discursos más complejos/subjetivos que necesitasen un mayor nivel de reflexión.
- Con relación a las actividades de comprensión oral, sus mayores obstáculos estaban relacionados con la “rapidez” del habla española que, muchas veces, estaba presente en las grabaciones y también en comprender palabras que eran muy diferentes del portugués o fragmentos que contenían verbos en Pretérito Perfecto Compuesto o en los tiempos de Subjuntivo. Los textos orales utilizados en las clases eran más cortitos y objetivos, pues, así como en la comprensión lectora, tenían dificultades con textos más extensos o reflexivos. El sonido de las consonantes “v”, “j”, “g” les causaban un poco de confusión, así como de los dígrafos “ll” y “ch”.
- En lo que concierne a los aspectos gramaticales y lexicales, tenían problemas, principalmente, para conjugar verbos en los diferentes tiempos y modos estudiados; usar adecuadamente los artículos determinados e identificar los significados de los falsos amigos o de las palabras muy distintas del portugués.

5- RUBRICAS DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS:

Maestría en Informática Educativa.

Universidad de La Sabana.

Rúbricas para validar los instrumentos usados en la investigación.

Investigadora: Dayane Priscila de Souza Silva.

Objetivo de la investigación: Definir de qué manera el recurso TIC en forma de juego didáctico, aporta en el desarrollo de la comprensión oral y lectora en lengua española de los estudiantes del Celem del Colegio Maria Helena Davatz.

1: Evaluación diagnóstica.

Objetivo: Verificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la comprensión lectora.

Evaluador (a): Raquel Bicalho de Carvalho Barrios

Titulación: Licenciada en Letras/Español, Especialista en Enseñanza de Lenguas Extranjeras Modernas, Mestre en Estudios de Lenguaje y Doctoranda en Estudios de Lenguaje

Documento n.: 8.873.634-6

| | Regular | Bueno | Excelente |
|---|---------|-------|-----------|
| Pertinencia de las preguntas con relación al objetivo de investigación. | | | X |
| Enunciados claros y textos adecuados al rango etario. | | X | |
| Presentación del instrumento (tipografía, imágenes etc). | | | X |
| <p>Observaciones:</p> <p>Los alumnos tuvieron algunas dificultades con relación a los objetivos de los ejercicios o los enunciados.</p> <p>En la actividad 05, por ejemplo, el enunciado trae tres espacios para que el alumno verifique qué falta en el fragmento. Ya en las alternativas, la cantidad de elementos que están divididos por // es superior a los tres espacios del enunciado.</p> <p>Algunos términos más relacionados con la gramática también les parecieron difícil a los alumnos participantes, como por ejemplo, “artículos determinados e indeterminados”. Ellos ya habían estudiado este contenido pero, como son muy pequeños, lo aprendieron de una forma más lúdica y sin la explicitación de “reglas”. A la hora de realizar la prueba diagnóstica no conseguían acordarse qué eran tales artículos y la profesora tuvo que darles un ejemplo en la pizarra para que lograsen hacer el ejercicio en cuestión.</p> | | | |

2: Auto-reporte.

Objetivo: **Comprobar si los estudiantes comprendieron las actividades propuestas por el material educativo digital.**

Evaluador (a): Raquel Bicalho de Carvalho Barrios

Titulación: Licenciada en Letras/Español, Especialista en Enseñanza de Lenguas Extranjeras Modernas, Mestre en Estudios de Lenguaje y Doctoranda en Estudios de Lenguaje

Documento n.: 8.873.634-6

| | Regular | Bueno | Excelente |
|---|---------|-------|-----------|
| Pertinencia de las preguntas con relación al objetivo de investigación. | | | X |
| Enunciados claros y textos adecuados al rango etario. | | | X |
| Presentación del instrumento (tipografía, imágenes etc). | | X | |
| Observaciones: Creo que las preguntas estaban adecuadas y pueden haber ayudado la investigadora a evaluar su estudio. A la hora de contestarlas, los alumnos tuvieron dificultades con relación a algunos vocabularios que no conocían, como por ejemplo, “acertijo” y “claves”, sin embargo, con la ayuda de la profesora y de la investigadora, ellos lograron responder los cuestionamientos. Como los alumnos eran muy pequeños, creo que tal vez este tipo de “evaluación” podría haber sido hecho de una manera más lúdica, para que así pudiesen participar con más motivación. Percebí que cuando terminaron el juego no estaban con ganas de contestar las preguntas porque querían jugar más y reflexionar/escribir, en aquel momento no era algo que les interesaba. | | | |

3: Grupo focal.

Objetivo: **Comprobar a través de la entrevista aspectos pertinentes a la narrativa, gamificación y motivación frente al material educativo digital.**

Evaluador (a): Raquel Bicalho de Carvalho Barrios

Titulación: Licenciada en Letras/Español, Especialista en Enseñanza de Lenguas Extranjeras Modernas, Mestre en Estudios de Lenguaje y Doctoranda en Estudios de Lenguaje

Documento n.: 8.873.634-6

| | Regular | Bueno | Excelente |
|---|---------|-------|-----------|
| Pertinencia de las preguntas con relación al objetivo de investigación. | | | X |
| Enunciados claros y textos adecuados al rango etario. | | | X |
| Presentación del instrumento (tipografía, imágenes etc). | | | X |
| <p>Observaciones: No participé del momento de la entrevista y no sé cómo los alumnos las contestaron, sin embargo, creo que el instrumento está muy bien elaborado y completo. Las preguntas tratan sobre diversos aspectos del juego y traen un vocabulario adecuado para los alumnos participantes, o sea, creo que, probablemente, consiguieron comprender qué la investigadora quería saber.</p> | | | |

6 INSTRUMENTOS

6.1 - DIARIO DE CAMPO

| |
|---|
| <p>Universidad de La Sabana</p> <p>Maestría en Informática Educativa</p> <p>Diario de Campo</p> <p>Nombre del proyecto: Juego didáctico como recurso para la enseñanza de español como segunda lengua en Brasil.</p> <p>Observador: _____</p> <p>Escuela: _____</p> <p>Fecha: ____/____/____</p> <p>Hora de inicio: _____</p> <p>Hora de finalización: _____</p> <p>Grupo: _____</p> <p>Sesión: _____</p> |
|---|

OBSERVACIÓN:

6.2 GRUPO FOCAL

COLEGIO MARIA HELENA DAVATZ

Lugar: Biblioteca del Colegio Maria Helena Davatz.

Fecha:

Nombre del Moderador: _____

Hora: _____

Objetivo Grupo Focal

- Indagar sobre la experiencia de los estudiantes del CELEM frente a la enseñanza–aprendizaje de la lengua española.

CRITERIO DE SELECCION DE PARTICIPANTES:

Todos los estudiantes del CELEM.

2. Las edades de los participantes están entre los 12 y 15 años edad cumplidos.

NOMBRE DE LOS PARTICIPANTES:

TOTAL DE PARTICIPANTES:

BIENVENIDA A LOS PARTICIPANTES:

Bom dia!

Quero dar-lhes as boas vindas e agradecer a participação de vocês no meu projeto de pesquisa. Este projeto tem como objetivo fomentar o ensino de língua espanhola usando recursos TIC. Toda a entrevista será gravada e as informações serão usadas somente para minha pesquisa. Vamos começar!!

Preguntas:

¿Qué les pareció el juego?

¿Les gustó? ¿Qué les gustó? ¿Por qué?

¿Aprendieron algo al jugar? ¿Qué aprendieron? ¿Cómo lo aprendieron?
¿Qué caso eligieron primero? ¿Qué ícono? ¿Por qué?
¿Cómo les fue con el caso? ¿Consiguieron resolverlo en el primer intento?
¿Recuerdan algunas de las palabras que aprendieron con este caso? ¿Cuáles? Al leerlas la primera vez,
¿las comprendieron?
¿Qué hicieron para entender la palabra? ¿Preguntaron a la profesora, al amigo?
¿Buscaron el significado en otra fuente?
¿Fue útil escuchar y leer los subtítulos?
Cuando una palabra estaba relacionada con una imagen, ¿fue más fácil comprenderla?
¿Usaron mucho la lámpara traductora? ¿Por qué?
¿La lámpara les resultó útil o no? ¿Perdieron muchos puntos al usarla?
¿Quién no la uso? ¿Por qué no la usaste?
¿Las pistas fueron difíciles o fáciles? ¿Les ayudaron?

Sobre la historia:

¿Qué les pareció la historia? ¿Les gustó? ¿Por qué?
¿De qué habla la historia? ¿La entendieron?
¿Cuál era el objetivo principal de la historia?
¿Este objetivo les pareció interesante? ¿les motivó a alcanzarlo?
¿Ya conocían los lugares de Londrina que están en el juego?
¿Cuáles lugares fueron nuevos para ustedes?
¿Cuál quieren conocer personalmente? ¿Por qué?
¿Cuál historia sobre los lugares les pareció interesante? ¿Por qué?
¿Al empezar el juego, que pensaban ser el ORO VERDE? ¿Por qué?
¿Consiguieron encontrarlo? ¿Cómo les fue?
¿Cuál fue su reacción al descubrir que el café fue un tesoro para Londrina? ¿Ya lo sabían?

Sobre el juego:

¿Les gustó el escenario?
¿Qué te parecieron los personajes? ¿Cuáles eligieron? ¿Por qué?
¿Les gustó usar la tabla de avance? ¿Les resultó útil ver los logros alcanzados?
¿Los botones de navegación del juego fueron fáciles de comprender?
¿Todos los íconos de navegación fueron útiles? (mochila, ABC, libros, lámpara?)

6.3 AUTO REPORTE

CASO 1: RELOJ

ESTUDIANTE: _____ SERIE: _____

a) ¿Lograste resolver el acertijo? ¿Cómo lo hiciste?

b) ¿Cuándo te equivocabas, cómo buscabas descubrir a la respuesta?

c) ¿Cómo ganaste las claves? ¿Fue fácil o difícil?

d) Los videos con la explicación de las pistas te ayudaron o no? ¿Por qué?

e) ¿Cuáles palabras nuevas aprendiste en este caso?

f) ¿Usaste la lámpara para traducir el juego? ¿Por qué?

g) ¿Qué aprendiste sobre la historia del caso 1? Cuéntame con tus palabras:
