

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS - ESPANHOL

Luana Bottcher Sbeghen

**MAPEAMIENTO DE LA GAMIFICACIÓN ANALÓGICA APLICADA AL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL**

Florianópolis

2019

Luana Bottcher Sbeghen

**MAPEAMIENTO DE LA GAMIFICACIÓN ANALÓGICA APLICADA AL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras -Espanhol do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharela em Letras -Espanhol.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Cristina Faggion Bergmann

Coorientador: Profa. Dra. Andrea Cesco

Florianópolis

2019

Sbeghen, Luana Bottcher

Mapeamiento de la gamificación analógica aplicada al español como lengua extranjera en Brasil / Luana Bottcher Sbeghen ; orientador, Juliana Cristina Faggion Bergmann, coorientador, Andrea Cesco, 2019.

31 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Graduação em Letras Espanhol, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Letras Espanhol. 2. Educación. 3. Gamificación. 4. Lenguas Extranjeras. 5. Español. I. Faggion Bergmann, Juliana Cristina. II. Cesco, Andrea . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Letras Espanhol. IV. Título.

Luana Bottcher Sbeghen

**MAPEAMIENTO DE LA GAMIFICACIÓN ANALÓGICA APLICADA AL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Bacharela em Letras - Espanhol” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Letras - Espanhol

Florianópolis, 17 de dezembro de 2019.

Profa. Dra. Camila Teixeira
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa.Dra. Juliana Cristina Faggion Bergmann
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Andrea Cesco
Co-orientadora (presidente)
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Doutoranda Bruna Santana Anastácio
Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Doutoranda Juline Maria Fonseca Pereira dos Santos
Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Se tem uma coisa que posso dizer com certeza, é que esse Trabalho de Conclusão de Curso tem meu nome na capa, mas deveria mesmo era aparecer também o de uma galera, pois sem eles nem o título teria sido possível.

Ao meu pai, que recebeu incontáveis telefonemas aos quais eu falava “eu não aguento mais” e terminava com “ok, vou tentar mais um pouco aqui.” Meu porto seguro, meu apoio incondicional, eu desejo todos os dias que tu sejas eterno.

À minha mãe, a qual sempre orou pedindo proteção, paz e resiliência para mim: independente das minhas crenças, eu sempre acreditei que se amor é suficiente para fazer as coisas acontecerem, o teu moveria montanhas. E isso me deu forças.

Aos meus amigos, famigerado Clube das Rolezeiras: nossos finais de semana jogados no colchão da sala da nossa casa (onde somente três de sete pagam o aluguel) comendo pizza e rindo da vida, foram meu ponto de paz e descanso para semanas difíceis. Vocês são incríveis – mesmo não valendo nada.

À minha amiga Vitória Tassara, que me abraçou muitas vezes no ônibus e ouviu incontáveis áudios sobre meu TCC, meus amores e minhas dores. Que me emprestou a casa com wi-fi e o notebook com word para eu conseguir finalizar meu TCC. Tu és fundamental, e eu só tenho a agradecer por te ter.

À minha banca, orientadoras e coordenadora de curso, que aceitaram a loucura que propus a elas (pessoalmente se eu tivesse ouvido minha proposta, riria e me internaria. Vocês são sensacionais).

Finalmente, a todos que me apoiaram nesse processo de alguma forma: emprestando suas casas com wi-fi no final de semana para eu pesquisar e escrever, me abraçando apertado de madrugada quando achei que a ansiedade fosse vencer, me levantando quando eu queria ficar no chão: vocês chegaram na minha vida antes e durante tudo isso, e o nome de cada um está nas entrelinhas desse TCC.

Obrigada, de coração.

RESUMEN

El avance de la tecnología alteró la cognición y las formas de aprendizaje del estudiante del siglo XXI, creando particularidades cognitivas y, consecuentemente, trayendo nuevas posibilidades pedagógicas. En ese sentido, los juegos, inicialmente utilizados para el ocio, comenzaron a ser vistos como potenciadores de aprendizajes en diversas áreas del conocimiento por su diseño interactivo y su capacidad para activar la hiperatención (ALVES, 2015; FARDO, 2013, LEFFA, 2014; LORENZONI, 2016; MCGONIGAL, 2012; GEE, 2009). Dicho eso, se buscó investigar cómo y cuántas son las prácticas gamificadas analógicamente que están siendo aplicadas en la enseñanza del español como LE en Brasil, a través de una metodología de revisión bibliográfica cualitativa y cuantitativa con búsqueda por operadores booleanos. Los resultados fueron cuatro artículos sobre el asunto y otros 133 que plantean su forma digital, demostrando que esa metodología está creciendo en el país, pero, por ser experimental y exigir tiempo de elaboración, puede no estar siendo tan aplicada por la grande carga laboral en la cual se insiere el profesor de español en Brasil. Como consideración final, se lleva esa investigación como base para la formulación de un proyecto de elaboración de materiales gamificados para posterior aplicación por parte de los profesores de la red de enseñanza.

Palabras-claves: Gamificación. Español. Lengua Extranjera. Mapeamiento.

RESUMO

O avanço da tecnologia alterou a cognição e as formas de aprendizagem do estudante do século XXI, criando particularidades cognitivas e, conseqüentemente, trazendo novas possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, os jogos, que, inicialmente eram utilizados para o ócio, começaram a ser vistos como potencializadores de aprendizagens em diversas áreas de conhecimento pelo seu design interativo e sua capacidade para ativar a hiperatenção (ALVES, 2015; FARDO, 2013, LEFFA, 2014; LORENZONI, 2016; MCGONIGAL, 2012; GEE, 2009). Dito isso, se busca trabalhar como e quantas são as práticas gamificadas analogicamente que estão sendo aplicadas no ensino do espanhol como LE no Brasil, através de uma metodologia de revisão bibliográfica qualitativa e quantitativa com pesquisa por operadores booleanos. Os resultados foram de quatro artigos sobre o assunto e outros 133 que abordam a gamificação em sua forma digital, demonstrando que essa metodologia está crescendo no país; porém, por ser experimental e exigir tempo de elaboração, pode não estar sendo tão aplicada pela grande carga laboral na qual se insere o professor de espanhol no Brasil. Como consideração final, essa pesquisa é levada como base para a formulação de um projeto de elaboração de materiais gamificados para posterior aplicação por parte dos professores da rede de ensino.

Palavras-chaves: Gamificação. Espanhol. Língua Estrangeira. Mapeamento.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras

LE: Lengua Extranjera

ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio

SUMARIO

1 INTRODUCCIÓN	13
1.1 EL JUEGO	16
1.2 GAMIFICACIÓN.....	18
2. METODOLOGÍA.....	23
3. RESULTADOS Y ANÁLISIS	25
4. CONSIDERACIONES FINALES	29
REFERENCIAS	31

1 INTRODUCCIÓN

No hay dudas que el avance y la innovación de las tecnologías digitales han traído cambios significativos a la sociedad, llevándola para lo que los autores llaman de "Era Digital" (JENKINS, 2009; SCHMIDT & COHEN, 2013; PÉREZ GÓMEZ, 2014; BANNEL et al. 2016). Sin embargo, es fundamental discutir que esos cambios no resumen simplemente al apareamiento de artefactos tecnológicos en diferentes ambientes (laboral, educacional, mercadológico) sino que su inclusión en el cotidiano y constante desarrollo cambiaron las estructuras sociales, culturales y políticas que componen nuestras relaciones uno con los otros y con el ambiente alrededor.

El mercado pasó a ser una de las primeras instituciones a sentir esa diferencia: si antes las empresas dictaban la dinámica de las relaciones de compra y venta entre sus sucursales y los consumidores, hoy se percibe un cambio en la estructura de poder. Es decir, no se espera más que la empresa decida lo que quiere ofrecer y el cliente simplemente lo acepte de forma pasiva: con la utilización masiva de las redes sociales tenemos una participación activa a través de opiniones, críticas, elogios, reclamaciones, encuestas y hasta mismo exigencias contextuales y culturales, a ejemplo de la ola de sustentabilidad que está impulsando grandes empresas de distintas áreas a tomar determinados posicionamientos, a fin de utilizarlos como marketing para alcanzar a todos los públicos. Henry Jenkins (2009) acerca de ese proceso apunta que:

Empresas de mídia están aprendiendo a acelerar el flujo de contenidos de mídia a través de canales de distribución para aumentar las oportunidades de lucros, ampliar mercados y consolidar sus compromisos con el público. Los consumidores están aprendiendo a utilizar las diferentes tecnologías para tener un control más completo sobre el flujo de la mídia y para interaccionar con otros consumidores. (...) La convergencia, como podemos ver, es tanto un proceso corporativo, desde arriba para abajo, cuanto un proceso de consumidor, desde abajo hacia arriba. (JENKINS, 2015. p. 46)

Esa participación activa también se refleja en la política: las elecciones de Trump en Estados Unidos y de Bolsonaro en Brasil demostraron la masiva utilización de estrategias en las redes sociales para impulsar sus publicaciones, direccionar asuntos de campaña, difundir chismes basados en antiguas polémicas de sus opositores y con eso crear también las conocidas *fake news*. *Facebook*, por ejemplo, reconoció que hasta 126 millones de sus usuarios fueron expuestos a publicaciones de una empresa ligada al Kremlin, llamada *Internet Research Agency* durante las elecciones en EUA, al mismo tiempo que *Twitter* identificó 3.814 cuentas dedicadas a esta actividad. En Brasil, estudios indicaron la gran utilización de

bots (perfiles falsos operados de manera automática) para generar la atención a la campaña política del candidato a través de reacciones a sus publicaciones, retweets, entre otros. Fue observado una intensa creación de cuentas que siguieron el candidato en fechas próximas al período electoral, llegando a 1700 por días seguidos, con picos en los días 08/07/2018 y 10/08/2018, respectivamente.

A partir de estos ejemplos podemos tratar de dos conceptos básicos en la Era Digital: inteligencia colectiva y cultura participativa. Acerca del primero, Pierre Lévy (1997 p. 20) diserta que no hay como tener conocimiento acerca de todo con la gran difusión de informaciones en el ambiente virtual, luego, la inteligencia colectiva se caracteriza como un espacio abstracto donde las personas subordinan su expertise individual a objetivos comunes; es decir, traen perspectivas, dudas, explicaciones, encuestas, artículos, formando comunidades de conocimiento que comprenden una gama detallada de información sobre determinados asuntos.

La cultura participativa, por su vez, comprende el fenómeno de la inteligencia colectiva al traspasar las relaciones jerárquicas entre los productores y los consumidores haciendo con que estos últimos cambien a agentes activos sobre lo que consumen. Es decir, esa convergencia de manera individual no es posible, pero cuando se organizan las comunidades de conocimiento, se les es permitido mayor poder de negociación con los productores de mídia y otros sectores (JENKINS, 2015).

Teniendo en cuenta ese panorama sociocultural de la utilización de las tecnologías y la relación de las personas dentro del ambiente digital, se puede afirmar que hubo un cambio del perfil atencional en las nuevas generaciones (SANTAELLA, 2013, BANNEL et al, 2016): Ojeda (2014) plantea que la atención se divide en cuatro modalidades: sostenida, selectiva, dividida y alterna.

La sostenida, según la autora, implica en mantener un enfoque único y consistente durante un periodo de tiempo prolongado en cierta tarea. Santaella (2013) ubica ese perfil al del lector contemplativo, que está acostumbrado al libro impreso, a la imagen expositiva fija. La selectiva y la dividida, según Ojeda (2014), se definen por la capacidad de enfocarse únicamente en un estímulo para responder de forma efectiva, ignorando los otros estímulos del ambiente, y la segunda la complementa por la capacidad de poner atención a dos estímulos al mismo tiempo. Según los estudios de Santaella (2013), esos dos perfiles surgen con la revolución industrial y el apareamiento de los grandes centros urbanos, lector del

mundo dinámico de la fotografía, las mezclas de señales, lenguajes y formas que las metrópolis son hechas. En especial la atención dividida se consolida con las redes computarizadas, en las cuales navega por links e hiperlinks, videos, músicas, ruterros multilíneas con alto volumen informacional.

El último perfil surgió con la movilidad del espacio digital, ocasionada por las tecnologías móviles y a la cual Santaella (2013) se refiere como característica intrínseca de la era de la ubicuidad: la atención alterna. Esta, según Ojeda (2014, p.16), implica en la "capacidad para descentrar la atención de un estímulo y dirigirla a otro, con un grado alto de efectividad de acuerdo a los objetivos de la tarea." Es lo que pasa con las nuevas generaciones, que logran estar cognitivamente presentes tanto en el ambiente virtual cuanto en el físico, contestando preguntas de personas delante de sí al mismo tiempo que interaccionan con otras a través de aplicaciones.

A partir de eso, es incontestable el hecho de que la ubicuidad influenció también en un integrante esencial de la sociedad - el contexto escolar. Es decir: un modelo didáctico-pedagógico donde se plantea solamente el perfil contemplativo a partir del trabajo con libro no alcanza ni la mitad de una clase, donde la mayoría de los estudiantes tienen en sus manos *smartphones* que les dan la capacidad de acceder el mundo en pocos segundos. Se concluye, a partir de eso, que las actividades de atención sostenida no deben ser rechazadas en la Era Digital, sino que no sean el único abordaje en clase, especialmente si se observa que, para más allá de la escuela, los ambientes laborales también ya exigen capacidad y agilidad en multitareas. Lévy (1997 *apud* BANNEL *et al.* 2016) ya analizaba esas posibilidades y potencialidades:

Esto puede ampliar el potencial del conjunto de inteligencias humanas, favoreciendo procesos de internalización y externalización, y posibilitando la modificación de funciones cognitivas - como percepción, memoria, imaginación, raciocinio - por la experiencia colectiva en el ciberespacio, que permite la coordinación, expansión y consulta de una memoria común. Por lo tanto, sería posible construir nuevos modelos de aprendizajes, personalizados y colectivos, que contribuyan a la adquisición de conocimientos (LÉVY, 1997 *íd.* p 103)

Las metodologías activas surgen entonces como resultado de las reflexiones de profesores investigadores que, analizando ese panorama, buscan reformular las prácticas para mejor atender a sus alumnos. En eso, se pone aislado el modelo pasivo de enseñanza donde el

profesor pasa el contenido y el alumno lo absorbe (FREIRE, 1997) y se pone el estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje.

O sea, hay un cambio significativo del campo de relaciones en la clase, puesto que ya no se entiende el profesor como el detentor del conocimiento y el alumno como receptáculo vacío listo a ser llenado; sino que, con la información, las preguntas y las respuestas todas disponibles en el ciberespacio, el profesor ahora tiene su papel modificado a un mediador. Eso porque, según Bannel (2016), la manera como la información está disponible en la internet no es la misma que es exigida en el ambiente escolar, luego, los estudiantes tienen dificultades para hacer esa trasposición de información para conocimiento - entrando ahí el papel del profesor en la Era Digital. A los discentes, se les cabe la búsqueda, la toma de las herramientas que se les son dadas para ir más allá de lo que se dispone en clase, para que encuentren sus propios caminos de aprendizaje, tornándose críticos y además de todo, autónomos.

Es a partir de ese panorama que esa investigación tiene como objetivo general discutir los conceptos de juego y gamificación así como su importancia en el contexto educacional, y, más detalladamente, mapear los estudios registrados en Brasil acerca de la aplicación de la gamificación analógica en la enseñanza del español como lengua extranjera.

1.1 EL JUEGO

En ese panorama de la reformulación de las antiguas prácticas pedagógicas para las metodologías activas, el juego dejó de ser visto como una simple forma de diversión o hasta mismo como una práctica de trabajo con niños, para tornarse una posibilidad metodológica para todas las edades. Eso porque el juego, desde su forma más primitiva, tiene como fundamento la diversión - tornándose un catalizador de la motivación hacia un objetivo. Pero que no se equivoque: para que sea efectivo como método de aprendizaje, exige tener un significado, un porqué de estar siendo jugado, una meta a atingir por más básica que sea: "él (el juego) es una función significativa, o sea, hay algún sentido para él. En el juego, existe alguna cosa 'en juego' que trasciende las necesidades inmediatas de la vida y da sentido a la acción. Todo juego significa algo." (HUIZINGA, 1955 apud SALEN & ZIMMERMAN, 2012, p. 48) Salen y Zimmerman (2012) delinean, entonces, una definición:

Un juego es un sistema en el cual los jugadores se involucran en un conflicto artificial, definido por reglas, que resulta en un resultado cuantificable. Los elementos-clave de esa definición son el hecho de que un

juego es un sistema, los jugadores interaccionan con el sistema, un juego es un ejemplo de conflicto, el conflicto en los juegos es artificial, las reglas limitan el comportamiento de los jugadores y definen el juego, y cada juego tiene un resultado cuantificable o un objetivo. (SALEN & ZIMMERMAN, 2012 p. 95)

Es a partir de esa afirmación que se puede discutir que el juego, tal como la utilización de los artefactos digitales, solo funciona y motiva al estar inserido en un contexto, con un conjunto de reglas establecidas por el espacio/sistema interno o por la cultura/sociedad (pero que al mismo tiempo no se prenda a ella para que el elemento de la diversión esté presente a partir del elemento del círculo mágico, discutido más adelante) y, lo más importante, con la interacción con quien lo juega.

Es decir, un tablero con sus reyes y reinas o una baraja con imágenes por sí solos no tienen significado, no dan la acción; su significación nasce cuando hay interacción lúdica significativa - cuando hay la toma de decisiones por el jugador a lo largo del camino, y estas activan su motivación a través de estrategias lógicas individuales o colectivas, cuando se le reta la adquisición de habilidades que no posea aún, como agilidad, creatividad; cuando individualmente crea metas y objetivos a sí propio, entre otros - luego, el conflicto de que trata Salen & Zimmerman (2012) no necesariamente involucra dos o más jugadores en una competición; esta puede ser encontrada entre el jugador y el sistema interno del juego.

El significado de la acción en el juego está, entonces, en lo que se caracteriza como otro punto fundamental, el *feedback*: es la relación entre acción y resultado, creando un sentido cuando perceptible por los participantes e inserida en el contexto general del juego, es decir, que de alguna manera los jugadores tienen que ser comunicados que sus acciones generaron algún tipo de resultado que no tenga un fin en sí sola, sino que signifique algo dentro de todo el sistema.

Luego, podemos explicar acerca de lo que hace con que las personas acepten entrar voluntariamente en determinada actividad con reglas limitadoras, que en muchos casos no se les van a dar ningún tipo de recompensa o lucro en su cotidiano además de la diversión en sí propia: el círculo mágico. Este se caracteriza como un espacio psicológico donde el juego ocurre, en el cual el jugador entra cuando empieza a participar del juego, y a lo cual, al aceptar las condiciones impuestas, asume una nueva realidad, con nuevas reglas y condicionamiento social; asume el papel del personaje e interacciona con el espacio/contexto que se le presenta (SALEN & ZIMMERMAN, 2012). Es lo que Huizinga (1955) quiso decir con "trascender las necesidades inmediatas de la vida", o sea, elegir participar de una otra

realidad, situada dentro de un sistema, y tener en cuenta así mismo inconscientemente que esa realidad (ese círculo mágico) solamente existe durante la duración del juego.

1.2 GAMIFICACIÓN

Percibiendo entonces la alta capacidad de motivación que los juegos tienen en mover las personas hacia un objetivo, alrededor del 2008 las empresas empezaron a aplicar sus elementos básicos en el entrenamiento de sus funcionarios a fin de lograr el mismo grado de participación que se obtiene en los videojuegos, y, consecuentemente, mayor efectividad en la asimilación de los procedimientos enseñados.

A ese fenómeno se le nombró *gamification*, pero actualmente en portugués y español ya se percibe la utilización de sus respectivas traducciones: *gamificação* y *gamificación*. Podemos definirla como la utilización de la mecánica de un juego aplicada en otros contextos, sean analógicos o digitales (como en aplicaciones, marketing). Es decir, se utilizan los elementos y, principalmente, la manera de pensar, accionar y reflexionar las estrategias utilizadas cuando se está jugando para resolver problemas o situaciones en la realidad (ZICHERMANN & CUNNINGHAM, 2011; KAPP 2012) - fuera del círculo mágico.

También, desde un punto de vista emocional y comportamental, se puede decir que la gamificación es utilizada para cambiar o condicionar ciertos comportamientos de las personas (a partir de elementos básicos como cuadros de puntuación, recompensas para tareas realizadas), hasta la creación de sistemas gamificados complejos donde se busca dar la importancia al proceso de aprendizaje, a la adquisición de nuevas habilidades o de nuevos conocimientos mucho más que restringirse a un resultado.

Diversos autores (GARRIS, AHLERS & DRISKELL, 2002; GEE, 2009; HANUS & FOX, 2015; VIANNA et al., 2013) en ese sentido plantean que esa capacidad motivacional y potenciadora en el aprendizaje viene de elementos como: la creación de **identidad** (personalizando, creando un contrato y aproximando el jugador al juego, al hacerlo asumir otra identidad distinta a la suya); **interacción** (*feedback*); **producción** (el jugador como alguien que produce, que ayuda a construir el juego; aun en el nivel más simple, ellos cocrean los juegos por las acciones que ejecutan y las decisiones que toman); **riesgos** (varias oportunidades de errar, y así, no tienen miedo de cambiar de estrategias cuantas veces sean necesarias); **personalización** (de niveles de dificultad, de características de los personajes, motivando y desafiando a los jugadores de manera que las actividades no sean demasiado

pesadas para el nivel de conocimiento en el que están, tampoco demasiado fáciles, a punto de aburrirlos); *tips* (informaciones en el momento adecuado o cuando sean solicitadas por el jugador para ayudar en el camino); **sentidos contextualizados y pensamiento sistemático** (el aprendizaje se logra de manera más eficiente cuando las personas consiguen conectarlo a experiencias, situaciones, o imágenes a las que se refiere; o sea, es más efectivo conceptualizar el camino, crear relaciones entre lo que sucede que poner acciones sueltas); y **trabajo con grupos transfusionales** (cuando el juego involucra múltiples jugadores, muchas veces estos juegan en equipos en las cuales cada uno tiene un conjunto de diferentes habilidades y así, ejercitando la coordinación transfusional).

Para que eso funcione dentro de un sistema complejo con el objetivo de generar aprendizaje, es necesario que el docente esté ciente y pendiente de cómo funciona fundamentalmente uno de los tres dispositivos básicos del aprendizaje: la motivación. Siendo dividida en dos tipos, extrínseca e intrínseca, la intrínseca es representada por nuestros deseos personales, sueños, gustos, lo que hacemos porque queremos, sin esperar algo que no sea la recompensa individual de haber atingido una meta personal. La extrínseca, como el propio nombre ya lo sugiere, se caracteriza por representar los incentivos, recompensas que vienen de individuos o elementos fuera de la persona (HARWARD, 2018). Es decir: se puede, de una manera simplificada, tomar como ejemplo una persona que hace una carrera universitaria en Medicina solamente para conseguir un empleo que le pague un buen salario. Esto sería una motivación extrínseca. Al mismo tiempo, alguien que esté en esa carrera porque le encanta ayudar a los otros, quiere contribuir a la sociedad con su conocimiento; se le mueve la motivación intrínseca, el salario quedándose en segundo plano.

Luz (2018) expone, hablando de la *Flow Theory*, que ese trabajo con la motivación extrínseca e intrínseca debe de ser hecho con cuidado, puesto que un buen sistema gamificado es equilibrado: si se ponen muchos incentivos extrínsecos, se corre el riesgo de estancar el aprendizaje y la creatividad, porque la persona sentirá que no es necesario ir más allá de lo que está haciendo, dado que ya está recibiendo recompensas en el nivel en que se encuentra. Al mismo tiempo, si le faltan elementos de su interés personal suficientes para que se mantenga motivado a hacer la actividad o que no sienta que sus esfuerzos son reconocidos, igualmente puede desmotivarse:

El significado épico (lo que nos torna especiales, que da sentido y significado a lo que está siendo hecho) alimenta el desafío que nos motiva a aprender nuevas habilidades para que lo superamos, de las cuales tomamos

conocimiento por los *feedbacks* del sistema y, en el caso de ser positivos, buscamos el próximo significado épico, completando el ciclo. Ese ciclo garantiza el placer autotélico, del cual él depende.

Ahora imagina (...) no como un círculo, pero como una espiral que va en su dirección pues a cada ciclo el desafío debe ser más grande, garantizando el aprendizaje de nuevas habilidades. Cualquier rompimiento en uno de los elementos quita el placer intrínseco del juego. Si el desafío no aumenta, no necesitamos aprender nuevas actividades y dejamos de tener ese placer. Si no tenemos feedback adecuado, no visualizamos el cuánto aprendemos. Si no vemos el significado épico, nuestra búsqueda se torna sin sentido, etc. Cualquier elemento que falte o no sea suficiente quita el momentum para la dinámica. (LUZ, 2018. p 42)

Cuando se habla en la motivación dentro del proceso educacional, tenemos un panorama difícil, puesto que, si anteriormente se disertó que la utilización de la mecánica básica de un sistema de puntuación y recompensas era posible, pero simplemente para condicionar determinado comportamiento (y no necesariamente crear aprendizaje), se puede afirmar que el contexto educacional de las instituciones formales de educación lo utiliza como evaluación: clases expositivas, máximo de tres evaluaciones y cada una recibe una nota. Luego, si el alumno memoriza el suficiente de contenido para ganar un buen puntaje en la evaluación, el objetivo se cumple - y el proceso es olvidado.

Sin embargo, al final, ¿es posible crear una experiencia gamificada que ponga en evidencia la motivación intrínseca sin caer en el repetido ciclo de "acción y recompensa"? Fardo (2013) presenta la experiencia práctica del profesor Lee Sheldon (2012), resumiendo en los siguientes puntos:

Feedback: la nota pasó a ser incremental (los alumnos partían con nota 0 y a partir de ese punto irían construirla a través de las actividades propuestas). Por consiguiente, varias tareas puntuadas necesitaron ser pensadas, a fin de proporcionar un mayor número de oportunidades de suceso.

Lenguaje utilizado: correspondió aquel de los juegos de RPG's online. Así, tenía agrupamientos de estudiantes llamados guildas, creación de personajes, las tareas eran misiones, hacer ejercicios se tornó derrotar enemigos; todo con el objetivo de crear una sensación de inmersión (de hacer con que los alumnos entrasen en el círculo mágico).

Notas finales: fueron los resultados de la cantidad de puntos obtenidos por los personajes creados por los alumnos/jugadores. De esa manera, se incorporó también la evolución de los personajes a través del acúmulo de esos puntos, lo que se logró por el cumplimiento de las misiones propuestas (actividades en clase, tareas, trabajos, presentaciones, investigaciones, entre otros).

Espacio físico de la clase: fue modificado para acomodar las guildas (grupos de alumnos) y esos espacios poseían una denominación de algún elemento de los *games*, lo que determinaba el tipo de actividad que sería ejecutada en aquel espacio.

Errores: el profesor necesitó pensar y evaluar un número más grande de actividades y rendimientos, puesto que en los juegos siempre existe una nueva tentativa para abordar el problema de una manera diferente, a fin de obtener suceso, lo que contribuyó también para quitar las notas finales del enfoque del aprendizaje. (FARDO, 2013, p. 4)

Teniéndose en cuenta la gran variedad de posibilidades de prácticas que esos elementos presentan a los docentes, se observa una buena oportunidad para el análisis y la aplicación de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras, en específico lo que se plantea en esa tesis, la lengua española, cuando se considera que una lengua va más allá del grupo "audición, oralidad y escrita". Es decir, ellas se subdividen en por lo menos diecinueve puntos, según el documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), referencia internacional en metodología de enseñanza de lenguas extranjeras: contexto del uso de la lengua, finalidades, géneros textuales, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural, conciencia y capacidades fonéticas, competencias lingüísticas (que involucran las competencias lexical, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), competencias sociolingüísticas (las cuales contienen los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las reglas de postura, variedades lingüísticas, percepción de niveles de formalidad e informalidad) y las competencias pragmáticas (que dicen respeto a la competencia discursiva, el principio de cooperación y a la arquitectura del texto).

El MCERL (2002) reconoce que cada aprendiz tiene distintos esquemas cognitivos y, a partir de eso, pone que se debe verificar cuáles actividades, estrategias y competencias son las más adecuadas a cada estudiante y cuáles deben ser utilizadas a fin de alcanzar el aprendizaje de determinado contenido. Es decir, que la competencia no exigida por el **uso**, y consecuentemente, no puesta como **objetivo**, puede, de algún modo, ser involucrada en el aprendizaje de la lengua como un medio para atinir un fin. Debe decidirse (de forma consciente o no) qué competencias, tareas, actividades y estrategias, como objetivos o medios, deberán tener algún papel en el desarrollo de un dado aprendiz.

La gamificación entra entonces como una metodología capaz de trabajar las múltiples competencias exigidas por la lengua española y con mayor alcance de estudiantes, o sea, permite al docente que tiene un determinado contenido a ser desarrollado, a preparar diversas actividades con distintos abordajes cognitivos y proponerlas en clase. En ese esquema, no es

como si un estudiante que es bueno en la competencia auditiva, por ejemplo, fuera dar atención solamente a ella y excluir a las otras de su aprendizaje, sino que puede servirle como un puente para una comprensión más efectiva de competencias con las cuales no tiene tanta facilidad.

Es importante señalar que la gamificación puede ser aplicada en contextos digitales (generalmente en aplicaciones) y analógicos. En esta tesis se toma para evidencia investigativa el contexto analógico porque, como disertado por Bergmann *et al.* (2019), los datos de la investigación "TIC Educação 2018" demuestran que por lo menos 43% de las escuelas rurales aún no tienen conectividad a la internet en el ambiente escolar por falta de estructura en la región. Además, de las 98% de las escuelas en zona urbana que tienen acceso al internet, más de la mitad lo tienen de manera limitada: sea estructuralmente, con un computador disponible para toda la institución, sea por utilización controlada por medio de contraseñas donde los alumnos no pueden conectarse.

No obstante, la elección por metodologías analógicas, idealmente, debería ser hecha de manera consciente, sin que sea necesariamente por falta de opciones digitales, formación o infraestructura, llevándose en cuenta cuestiones como la edad escolar (donde hay el desarrollo motor y social en los años iniciales), la potenciación social y afectiva con sus pares en la adolescencia, los intereses personales y colectivos de los estudiantes, su contexto social (que involucra la comunidad de dónde vienen sus familias), su nivel de identificación con el ambiente escolar (infraestructura, profesores y colegas), sus potencialidades y dificultades de aprendizaje; o sea, tomar esos elementos como norteadores, ya que el objetivo nunca debe ser solamente la utilización del recurso, sino las habilidades a ser desarrolladas, el conocimiento a ser adquirido.

Bannel *et al.* (2016) trabajan ese concepto exponiendo que desde el cientificismo del siglo XIX la mente (la razón) pasó a estar evidencia excluyendo totalmente el cuerpo (y, por consiguiente, la emoción) del proceso de adquisición del conocimiento, es decir, un equívoco de que el pensamiento está estructurado solamente por el lenguaje verbal. Sin embargo, hay significados centrales y básicos que no involucran el lenguaje verbal, que son basados en el cuerpo y su interacción con el ambiente físico a ejemplo de los niños en edad preverbal, su primera experiencia de conocimiento, y la que va a basar todas las que vienen posteriormente, con el pensamiento abstracto, se dá a través del cuerpo, de las emociones, del toque, del percibir el mundo a su alrededor.

Además, para que esa percepción se torne conocimiento, es necesaria la comprensión de lo que significan las informaciones que el aparejo sensoriomotor está mostrando - llegando también a la propiocepción, o sea, el sensor de movimiento, postura y posición del cuerpo necesario para controlar un movimiento voluntario. Según Johnson (1987: xxxviii *apud* Bannel et al., 2016) "somos animales con el cuerpo conectado al mundo natural. Así, nuestra conciencia, incluyendo la capacidad de significar el mundo y raciocinar, es vinculada a las orientaciones de nuestro cuerpo y nuestras interacciones dentro y en el ambiente", a lo Bannel et al (2016) complemente con los estudios de Noë (2004):

Una de las consecuencias más interesantes de esa teoría, a nuestro ver, es que "el contenido de la experiencia perceptual es virtual" (NOË, 2004: 67). Tener algún contenido presente a la percepción como accesible es tenerlo presente virtualmente. No está presente como representado, sino como accesible. "El mundo está al nuestro alcance es solamente en esta medida que sabemos (y sentimos) lo que es" (NOË, 2004: 67) Se nota que eso no quiere decir que el mundo no esté presente o es una ilusión. Está presente, pero virtualmente. (BANNEL et al., 2016)

Buscando entonces trabajar cómo ese perfil analógico de la gamificación se plantea dentro de la Era Digital, se nordea esa investigación con la siguiente cuestión: ¿cuáles trabajos y prácticas gamificadas de enseñanza de la lengua española como lengua extranjera, sin la utilización (por lo menos integral) de artefactos digitales, fueron publicados y registrados en el contexto brasileño?

2. METODOLOGÍA

Esa investigación tiene un carácter bibliográfico cualitativo-cuantitativo, que, según Gil (2002) "es desarrollada con base en material ya elaborado, constituido principalmente de libros y artículos científicos." Luego, el análisis y categorización de ese material fue hecho a partir de la lectura de sus resúmenes, siendo aquellos acerca del asunto de esa tesis a través de una mirada cualitativa, en la cual se permite una interpretación más detallada de los datos, y los demás de forma cuantitativa, a fin de verificar cuantos estudios se relacionaban con la investigación desarrollada.

El abordaje utilizado para la búsqueda y mapeamiento de los artículos partió del trabajo de George Boole en 1854 con sus Operadores Booleanos: AND, OR y NOT, también conocidos como búsqueda booleana. Basada en la teoría de los conjuntos y en el álgebra

booleano, es utilizada como una manera de combinar consultas de palabras-claves con los operadores lógicos que filtran las informaciones con base en los códigos creados por el investigador.

De esa manera, buscando llegar a los resultados más específicos, pero sin perder la gama de artículos que podrían contener términos parecidos (puesto que es un área de investigación relativamente nueva donde no hay una lista de términos indexados), se llegó a los siguientes códigos con los términos en dos lenguas, portugués y español:

Portugués

Gamificação OR gamification AND ensino OR aprendizagem AND língua AND espanhola OR espanhol AND estrangeira OR "língua estrangeira" Brasil - 212 resultados en 10/12/2019

Español

Gamificación OR gamification AND enseñanza OR aprendizaje AND lengua AND española OR español AND extranjera OR "lengua extranjera" Brasil - 175 resultados en 05/12/2019.

De estos, se han clasificado a través de los siguientes parámetros:

Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en contexto mundial:

Gamificación analógica: 12 (España, Turquía, Portugal, Estados Unidos, Ecuador)

Aplicaciones gamificadas: 5

Videojuegos: 2

Otras tecnologías (RAE's, tablet's, smartphones, computadoras, entre otros): 10

Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en contexto brasileño:

Gamificación analógica: 5

Aplicaciones gamificadas: 15

Videojuegos: 7

Juegos analógicos: 1

Otras tecnologías (RAE's, tablet's, smartphones, computadoras, realidad virtual, entre otros): 20

Enseñanza y aprendizaje del inglés en contexto brasileño:

Gamificación analógica: 11

Otras tecnologías (RAE's, tablet's, smartphones, computadoras, realidad virtual, entre otros): 22

Aplicaciones gamificadas: 19

Videojuegos: 5

Total de artículos analizados: 387

Total de artículos referentes a los parámetros elegidos: 133

Artículos referentes a la enseñanza con tecnologías y gamificación de otras lenguas o otras áreas de conocimiento: 254

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La búsqueda utilizándose de los operadores booleanos ha traído 212 artículos para el código en portugués y 175 para el código en español. Se decidió permanecer con esos códigos a pesar de no quedarse tan detallada, teniendo en vista que, por ser un área nueva de investigación y no haber un glosario de términos indexados, cuando se les ponía más restrictivos se perdían documentos que podrían contener informaciones pertinentes para la presente investigación.

Luego, a través de la lectura de los resúmenes de los 387 artículos, inicialmente se percibió la poca cantidad de artículos referentes a la utilización de la gamificación analógica para la enseñanza del español en Brasil - un total de cinco investigaciones. Sin embargo, se ha tomado en cuenta que a nivel mundial aparecieron más estudios acerca de la gamificación analógica para la enseñanza del español como lengua extranjera, además de aquellos acerca de la enseñanza del inglés en contexto brasileño. Es decir, a pesar de las restricciones impuestas a las herramientas de búsqueda para la selección de artículos que tratan apenas de la enseñanza de la lengua española, por no detallarse más los códigos, esos trajeron diversas investigaciones acerca de la lengua inglesa.

De ese modo, podemos decir que, a pesar de no haber sido hecha una búsqueda específica (se tomó lo que los códigos para investigaciones en Brasil han traído), la gamificación analógica es un fenómeno ya utilizado en la enseñanza del español como LE a nivel mundial, demostrado por los 12 artículos que hacen referencia a esa metodología siendo aplicada en países como España, Turquía, Portugal, Estados Unidos y Ecuador. Además, también fue considerada la gamificación en su contexto digital, trayendo 5 artículos sobre la utilización de aplicaciones gamificadas, 2 acerca de videojuegos y 10 con otras tecnologías (RAE's, tablet's, smartphones, computadoras).

Siguiendo los mismos parámetros, pero ya en contexto brasileño, fue hecho un levantamiento de los artículos referentes al inglés (pero solamente los que aparecieron con los códigos ya prescritos) dado que, desde el comienzo de la aplicación de la gamificación en la educación, los teóricos y profesores pioneros en diferentes áreas fueron americanos, no siendo

distinto en la cuestión de las lenguas extranjeras. Así, es esperado que en nuestro contexto las investigaciones y aplicaciones también estén a más tiempo siendo desarrolladas en esa lengua que en las demás, demostrado por los 11 artículos que traen la gamificación analógica, los 18 que abordan la utilización de aplicaciones gamificadas, 5 que hablan acerca de la utilización de videojuegos y, finalmente, 22 investigaciones que trabajan con la enseñanza del inglés con otras tecnologías (RAE's, tablet's, smartphones, computadoras, realidad virtual, entre otros).

Mismo que no haya sido hecho un levantamiento específico del número de investigaciones en lengua inglesa relacionadas a la gamificación analógica, por no ser el enfoque de esa tesis, la cantidad de documentos encontrados partiendo de esos códigos corrobora con la afirmación de que la gamificación aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras es un fenómeno creciente en Brasil, y que los docentes y universitarios están testando diferentes abordajes a través de programas como Idiomas sem fronteiras, PIBID, Inglês sem Fronteiras, investigaciones de maestría apoyados por la CAPES / PROSUC, SENAC entre otros, como analizado en los resúmenes.

Por último, las investigaciones relacionadas a la enseñanza de la lengua española con la utilización de la gamificación analógica en Brasil han traído como resultado 4 investigaciones (VIEIRA & HOYO, 2018; FREITAS, 2018; BERNARDO, 2018 y PEREIRA & DO VALE, 2019) y a las cuales se abordará de manera cualitativa.

FREITAS (2018) en su trabajo de conclusión de curso "A importância do lúdico na sala de aula de espanhol como língua estrangeira" trae una exposición teórica apoyada en las teorías Behaviorista e Interaccionista de la educación, disertando que, en cuanto la primera parte del presupuesto de que la lengua extranjera se aprende por entrenamiento basado en una metodología de acción y recompensa, la Interaccionista plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera ocurre en la interacción entre individuos y entre ellos y el mundo.

Teniendo eso en cuenta, intenta identificar la metodología que el lúdico mejor se clasifica, llegando a conclusión de que es la enseñanza por abordaje comunicativa, a través de la cual propone dos actividades gamificadas analógicamente: un quiz latino, con preguntas sobre la cultura hispanoamericana, y un "master chef" peruano, para la introducción de la cultura gastronómica del país, que contaría con clases introductorias acerca de Perú y por último una clase donde se dividiría el alumnado en equipos para cocinar ceviche, compitiendo uno con los otros.

De mismo modo, Pereira y Do Vale (2018) en su artículo intitulado “Uso da gamificação como metodologia de ensino aplicada em língua espanhola: uma abordagem no colégio estadual Manuel Bomfim” traen una experiencia de gamificación que, así como la anterior, aborda la gamificación analógica, pero añadiendo elementos digitales. Teniendo como contexto una institución que no ofrecía tantos recursos tecnológicos, la profesora de español ha partido de conocimientos previamente adquiridos en su Especialización, en la clase de Didáctica, y ha creado una actividad gamificada como una búsqueda al tesoro con el apoyo de una aplicación lectora de QR Code. Se justifica la elección de esa *app* por permitir que se la utilice sin conexión con internet, democratizando su acceso a espacios sin conexión wi-fi y a estudiantes que no poseen internet 3 o 4G.

La actividad fue desarrollada con alumnos del tercer año de la secundaria, a fin de revisar contenidos para la prueba ENEM de una manera divertida, en vista de que ya se encontraban tensos por el examen. Así, con los QR Code pegados en diferentes sitios de la escuela, los alumnos salieron divididos en equipos para la búsqueda de ellos, juntaron las *tip's* (siendo que cada tarea tenía un tiempo máximo para ser desarrollada) y después volvieron a la clase para la resolución de las cuestiones.

Esa experiencia y la anterior van de encuentro con lo postulado anteriormente: que la gamificación analógica llega a contextos educacionales donde el acceso a la internet es limitado, si no por la propia escuela, por la falta de conectividad móvil de los alumnos. Esa limitación, sin embargo, también no significó la predilección solamente por el analógico en el caso del segundo estudio (lo que tampoco habría problemas, sino que probable no se adecuaba al perfil de aquella clase), sino que el digital, también utilizado, fue adaptado para la actividad analógica. Como resultado de la experiencia, la profesora ha logrado involucrar sus alumnos en el contenido mientras jugaban, estos se mostraron más interesados en las clases de español por la aproximación afectiva que el trabajo en equipos ha traído, además de llamar la atención de estudiantes de otros niveles que querían tener clases con la profesora que se utilizó de metodologías diferenciadas.

Por consiguiente, Vieira y Hoyo (2018) presentan en su artículo “Gamificação no ensino das línguas portuguesa e espanhola: relato de experiência no IFSP Avaré” un proyecto de extensión para la enseñanza de las dos lenguas, siendo del portugués llamado “SOS Gramática” y del español “Abanico” a través del abordaje de la gamificación con tecnología. Tenían como objetivo la reformulación de las metodologías de aprendizaje prescriptivo y

descriptivo de las lenguas, a fin de desmitificar la alta dificultad en ese contenido y demostrar la importancia del conocimiento gramatical - puesto que hace parte de las competencias lingüísticas y comunicativas que deben ser adquiridas.

Enfocándonos en el proyecto “Abanico”, interés de esta tesis, su objetivo era estimular la oralidad entre los participantes a través de la gamificación con encuentros semanales aplicados por dos becarias, una del curso de Letras y otra de la secundaria. Las discentes eligieron distintos juegos para el abordaje de los contenidos, siendo ellos “Banco Imobiliário”, “Boa noite, Cinderela”, “Sobe e desce”, “Adivinhações de imagens”, “Imagem e ação”, “El camino de Santiago” y también se utilizaron de la plataforma Kahoot, aplicación gamificada de preguntas.

Es importante tener en cuenta que las mediadoras, en ambos proyectos, abordaron la gamificación de distintas maneras: en el proyecto “SOS Gramática”, para la enseñanza de portugués, fue desarrollado un juego de interpretación de personajes (RPG), caracterizando la utilización de elementos de los games en contexto *non-games*, en cuanto para el “Abanico”, se utilizó juegos ya existentes. Se apunta aquí que esas elecciones fueron hechas de acuerdo con lo que los teóricos de la gamificación orientan al aplicarla: que la elección del abordaje gamificado depende del perfil del alumnado, de sus gustos, preferencias, el contenido a ser desarrollado; siendo, por lo tanto, una elección basada en criterios pedagógicos observacionales, y no simplemente con el objetivo de aplicar aquella metodología.

Así mismo, Bernardo (2018), a partir de la aplicación de actividades gamificadas en un curso de Idiomas en el SENAC del estado de Pernambuco, plantea los beneficios de la evaluación del aprendizaje del español como lengua extranjera por la gamificación, trayendo aplicaciones gamificadas (Duolingo, Kahoot, Quizizz, Quick Draw!, Face Creator y QR code), sistemas de Realidad Virtual y la gamificación analógica a través del “Juego de los Intentos”, la “Gincana do Pretérito Indefinido” y un juego de roles con la película “El método”.

Los dos últimos estudios van de encuentro a los resultados cuantitativos logrados en la búsqueda de esta tesis: la mayoría de las investigaciones (15 artículos) se dirigen a la utilización de *app's* gamificados, especialmente Duolingo. Se cree que es porque es una de las pocas aplicaciones de lenguas extranjeras que es totalmente gratuita y que ofrece una plataforma para su aplicación en contexto escolar (con la utilización de desktops). Los juegos digitales también son planteados (7 estudios), lo que, así como el punto anterior, sirve como

base a la afirmación de que los profesores están percibiendo en los elementos de los juegos, posibilidades de abordajes en sus prácticas pedagógicas, mismo que, en ese aspecto específico, todavía siga con la utilización de artefactos digitales.

4. CONSIDERACIONES FINALES

De ese modo, se concluye que el diminuto número de trabajos encontrados acerca de la gamificación como abordaje analógica en la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil puede tener dos facetas: la primera, de que los profesores casi no conocen esa metodología y hace poco la están aplicando más en el contexto digital, y la otra, de que a pesar de conocer o por lo menos haber oído hablar de ella, no la aplican por ser un campo demasiado experimental y exigir tiempo de preparación, de aplicación y de evaluación.

Las dos suposiciones parecen estar correctas: la primera porque cuándo se habla en gamificación, todavía los docentes la continúan relacionando con los juegos digitales, y si la consideramos como una de las metodologías activas más nueva a entrar en esa categoría, su aplicación en el campo de las lenguas extranjeras es extremadamente reciente, hasta mismo para el aprendizaje de lengua inglesa - es decir, los trabajos más antiguos tienen sus datas de publicación desde 2016, ganando fuerza en 2018. También, por ser relacionada a los juegos digitales, los docentes que ya por lo menos oirán hablar tienen recelo, puesto que es algo a lo cual muchos no crecieron en contacto y, así, no saben cómo funciona ni cómo crear un ambiente donde puedan evaluar - al contrario de los *app's*, que, mismo no siendo nativos de ellos, ya están emigrados a esas plataformas por la utilización diaria condicionada por los smartphones.

La segunda suposición toca un punto al cual todos estamos conscientes pero que, muchas veces al sugerirnos nuevas metodologías, ignoramos - la realidad del profesor de español en Brasil: generalmente trabajando 40h semanales, con hasta 30 clases de niveles distinto en, a veces, más de dos o tres escuelas, al profesor se le falta uno de los aspectos más fundamentales: el tiempo. La gamificación, como ya disertado, es una metodología aún en nivel experimental donde cada docente que la aplica está abriendo nuevos caminos, nuevas reflexiones, varias veces llegando a resultados de lo que no se debe hacer mucho más de los aciertos, y exigir a un profesor con tan grande carga laboral que doble su trabajo es algo muy duro. Esa realidad, se puede decir, le niega al profesor su carácter fundamental de

investigador - as veces olvidado antes mismo de que salga al mercado de trabajo, en la Academia.

Por lo tanto, ese trabajo de investigación sirve como justificativa elemental para un trabajo futuro más complejo: una colaboración con los profesores de la red pública para la elaboración de materiales y estrategias gamificadas y aplicación en las clases de español como lengua extranjera, contando con sistemáticas reuniones para la formación de todo el equipo antes de la aplicación de los materiales. De esa manera, se buscará trabajar con esa cuestión del tiempo y, a través de la formación continuada de los profesores participantes del proyecto, se recuperará su carácter de profesores-investigadores.

REFERENCIAS

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras.** Cidade: DVS Editora, 2015.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras.** Cidade: DVS Editora, 2015.

BANNELL, Ralph Ings, et al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; SBEGHEN, Luana Bottcher; POLICARPO, Kadhiny Mendonça de Souza; FONSECA, Maria Paula Cruz; NUNES, Gabriela Marçal. O analógico e o digital em debate. **Revista UFG.** No prelo. 2019.

BERNARDO, Saulo Fernando. **Avaliação por gamificação, por que não?** In: XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação: Educação e tecnologia para a humanização da Escola, 2018, Recife. Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. Recife. Setembro de 2018. ISSN: 1984-6355.

CRUZ, Mário; SARACHO, Marta. La variación diatópica del español de América a través de una (hiper) pedagogía plurilingüística e intercultural. **Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos**, 261-281, 2018.

DE EUROPA, Consejo. **Marco común europeo de referencia para las lenguas.** Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, 2002.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**, v. 11, n. 1, 2013. P. 1-9.

_____. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação Bancária. In.: PATTO, Maria. Helena. Souza (org). **Introdução à Psicologia Escolar.** 3 ed. Rev. atual. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

FREITAS, Caroline Barros. **A importância do lúdico na sala de aula de espanhol como língua estrangeira.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Curso de Letras: Licenciatura. 2018.

GARRIS, Rosemary.; AHLERS, Robert.; DRISKELL, James. Games, motivation, and learning: a research and practice model. **Simulation & Gaming**, v. 33, n. 4, p. 441-467, 2002.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Penso Editora, 2015.

HANUS, Michael; FOX, Jesse. Assessing the effects of gamification in the classroom: a longitudinal study on intrinsic motivation, social, comparison, satisfaction, effort, and academic performance. **Computers & Education**, V. 80, p. 152-161, 2015

HARWARD, National Scientific Council on the Developing Child. Understanding Motivation: Building the Brain Architecture That Supports Learning, Health, and Community Participation: Working Paper No. 14. 2018. Disponível em: www.developingchild.harvard.edu

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: A study of the play-element in our culture**. Ed. Routledge & Kegan Paul, 1955.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Aleph, 2015.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason**. University of Chicago Press, 1987 (p. xxxviii).

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

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

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva (A)**. Ed.: Loyola, 2007.

LORENZONI, Marcela. **Gamificação: o que é e como pode transformar a aprendizagem**. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/gamificacao/>> Acesso: 25 mayo 2018.

LUZ, Alan Richard da. Gamificação, motivação e a essência do jogo. In.: SANTAELLA, Lucia; NESTEURIK, Sérgio; FAVA, Fabrício (Org.). **Gamificação em Debate**. São Paulo: Blucher, 2018. 212 p.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

NOË, Alva, et al. **Action in perception**. MIT press, 2004. In.:

OJEDA, D. Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico. 2014. Disponível em: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2396>.

PEREIRA, Monicque Raphaelle Imbassahy Santos; DO VALE, Lucas Cerqueira. Uso da gamificação como metodologia de ensino aplicada em língua espanhola: uma abordagem no colégio estadual Manuel Bomfim. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 5, n. 2, p. 76, 2019.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2013, 9: 19-28.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. São Paulo: Blucher. Vol. 1. 2012

SCHMIDT, Eric; COHEN, Jared. **A nova era digital: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

SHELDON, Lee. **The multiplayer classroom. Designing Coursework as a Game**. Ed. Boston: Course Technology. 2012.

SILVA, Edna Lúcia da. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p

VIANNA, Y.; et al. **Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VIEIRA, Maressa De Freitas; HOYOS, Elaine Aparecida Campideli. **Gamificação no ensino das línguas portuguesa e espanhola: relato de experiência no IFSP Avaré**. In: In: *IV CBTEcLE-27 e 28 de Setembro de 2018*. 2018.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**. Oakville: O'Reilly, 2011.