



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“EL USO DE LOS JUEGOS SERIOS DIGITALES COMO
HERRMIENTA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE
DE VOCABULARIO DE INGLÉS EN EL MARCO DE LAS
CLASES EN LÍNEA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

AUDOMARO DE TADEO VÁZQUEZ GONZÁLEZ S110025

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ

CODIRECTOR DE TESIS:

DR. PABLO DANIEL FRANCO CABALLERO

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; SEPTIEMBRE DE 2023



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado del C. Audomaro de Tadeo Vázquez González, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "(El uso de los juegos serios digitales como herramienta para promover el aprendizaje de vocabulario de Inglés en el marco de las clases en línea)", elaborado por el C. (Vázquez González Audomaro de Tadeo), ya antes citado.

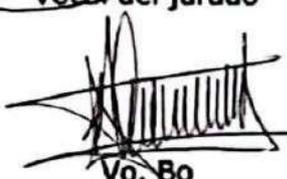
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 18 días del mes de agosto del año dos mil veintitrés en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dr. Gerardo Chávez Gómez
Presidente del jurado


Dra. María Eugenia Gulebro
Mandujano
Secretaría del jurado


Dr. Pablo Daniel Franco Caballero
Vocal del jurado


Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-05-05

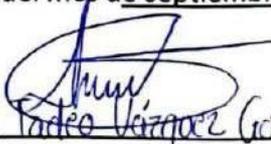
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Audomaro de Tadeo Vázquez González, Autor (a) de la tesis bajo el título de "El uso de los juegos serios digitales como herramienta para promover el aprendizaje de vocabulario de Inglés en el marco de las clases en línea", presentada y aprobada en el año 2023 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 18 días del mes de septiembre del año 2023.


Audomaro de Tadeo Vázquez González

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del programa de Becas Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario CVU: 1147882

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios: por iluminarme y darme fuerzas en cada uno de los procesos de la maestría. Por orientar y guiarme en cada etapa de este posgrado y permitirme experimentar y obtener nuevos aprendizajes a lo largo de todos estos años.

A mis Padres Hilda y Audomaro, por darme siempre esas palabras de aliento en cada instante. Por siempre confiar en mí y darme su apoyo en cada una de las etapas del posgrado. Gracias por demostrarse orgullosos de mí y alentarme a superarme dentro de mi vida profesional.

A mis hermanos, por siempre motivarme y alentarme a culminar esta maestría. Gracias también por estar siempre pendiente de mí mientras me encontraba realizando mi movilidad académica.

A mi amada Elizabeth, por brindarme su ayuda sin importar lo ocupada que estuviera para ayudarme en el proceso de esta investigación y a lo largo de la maestría. Gracias por nunca dejar caer los ánimos en esos momentos de estrés y por celebrar juntos los logros obtenidos en este posgrado. Gracias por ser la mejor compañera y equipo en todo momento.

A mi director de tesis, Dr. Gerardo Chávez. Por orientarme durante todo el proceso de esta investigación. Gracias por mostrarse siempre accesible y brindarme sus aportaciones que complementaron al desarrollo de la misma.

A mi codirector de tesis, el Dr. Pablo Franco. Por aceptar colaborar en conjunto y contribuir de manera substancial en cada etapa de este proceso de investigación. Gracias por compartirme un poco de su acervo y consejos para mejorar como investigador y docente, y finalmente, le agradezco me permitiera realizar mi movilidad académica dentro de la Universidad de Málaga, España.

A la Dra. María Eugenia Culebro. Por sus reflexiones y comentarios precisos que contribuyeron puntualmente a la elaboración de este trabajo.

A mis compañeros, especialmente a los mismos cuatro, por ser ese aliciente y panacea en los momentos de mayor estrés y trabajo arduo a lo largo del posgrado.

Tabla de contenidos

Introducción	11
<u>Planteamiento del problema</u>	<u>12</u>
<u>Justificación</u>	<u>13</u>
<u>Objetivo general</u>	<u>15</u>
<u>Objetivos específicos</u>	<u>15</u>
<u>Preguntas de investigación</u>	<u>15</u>
Capítulo 1. LA ACTIVIDAD LÚDICA	16
1.1 <u>La actividad lúdica en los adultos</u>	<u>17</u>
1.1.1 <u>La actividad lúdica en el aula</u>	<u>19</u>
1.2 <u>Los juegos digitales</u>	<u>21</u>
1.2.1 <u>Clasificación de los juegos digitales</u>	<u>22</u>
1.2.1.1 <u>Los juegos serios digitales</u>	<u>25</u>
1.2.1.2 <u>El diseño de los juegos digitales serios</u>	<u>27</u>
1.3 <u>El enfoque basado en juegos digitales</u>	<u>29</u>
1.4 <u>La gamificación</u>	<u>33</u>
1.4.1 <u>Los 8 placeres de Leblanc</u>	<u>34</u>
1.5 <u>Las plataformas digitales para el aprendizaje</u>	<u>36</u>
1.5.1 <u>Kahoot</u>	<u>37</u>
1.5.2 <u>Quizziz</u>	<u>38</u>
1.5.3 <u>Wordwall</u>	<u>39</u>
Capítulo 2. La enseñanza-aprendizaje del vocabulario	40
2.1 <u>Definiendo a la palabra</u>	<u>42</u>
2.2 <u>El léxico</u>	<u>43</u>
2.2.1 <u>La competencia léxica</u>	<u>44</u>
2.2.2 <u>El lexicón</u>	<u>45</u>
2.2.3 <u>Función significante</u>	<u>46</u>
2.2.4 <u>Vocabulario receptivo (pasivo)</u>	<u>50</u>
2.2.5 <u>Vocabulario activo</u>	<u>52</u>
2.3 <u>La enseñanza de vocabulario de inglés como lengua extranjera</u>	<u>53</u>
2.4 <u>Enfoques en torno a la enseñanza de vocabulario</u>	<u>56</u>
2.4.1 <u>El método Audio-lingual</u>	<u>58</u>
2.4.2 <u>El enfoque léxico</u>	<u>58</u>
2.4.3 <u>El enfoque comunicativo</u>	<u>60</u>
Capítulo 3. LA DIMENSIÓN COGNITIVA DEL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO COMO LENGUA EXTRANJERA	62

3.1 <u>El desarrollo constructivista</u>	63
3.1.1 <u>La Etapa de las operaciones formales</u>	65
3.2 <u>El desarrollo cognitivo en los adultos en el aprendizaje de la lengua</u>	66
3.2.2 <u>El aspecto del pensamiento lógico</u>	68
3.2.3 <u>El pensamiento abstracto</u>	69
3.2.4 <u>La habilidad del automonitoreo</u>	70
3.3 <u>La teoría innatista del aprendizaje de una lengua</u>	70
3.3.1 <u>El <i>input</i> y su comprensibilidad</u>	71
3.3.2 <u>La hipótesis del <i>input</i> comprensible</u>	71
3.3.4 <u>El <i>output</i> y su relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua</u>	73
3.3.4 <u>El concepto del <i>intake</i> dentro del aprendizaje de una segunda lengua</u>	75
3.4 <u>El aprendizaje significativo</u>	76

CAPÍTULO 4. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN..... 78

4.1 <u>El paradigma cualitativo</u>	78
4.2 <u>La investigación-acción</u>	80
4.3 <u>Diseño de la investigación</u>	84
4.3.1 <u>Estructuración metodológica del estudio</u>	84
4.3.2 <u>La estrategia metodológica</u>	88
4.4 <u>Procedimiento de análisis de la información</u>	98
4.4.1 <u>Primer ciclo</u>	99
4.4.1.1 <u>Codificación preliminar</u>	100
4.4.2 <u>Segundo ciclo de acción</u>	102
4.5 <u>La triangulación</u>	104
4.5.1 <u>Codificación y categorización</u>	106

CAPITULO 5. PRESENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y DISCUSION DE DATOS PRELIMINARES110

5.1 <u>Las percepciones en torno al uso de los juegos serios digitales dentro de la clase en línea</u>	110
5.1.1 <u>Los juegos serios digitales como promotor para el aprendizaje en la clase en línea</u>	111
5.1.2 <u>Limitaciones y aspectos a considerar en el uso de los juegos serios digitales dentro de la clase en línea</u>	116
5.2 <u>Elementos para el diseño del juego serio digital</u>	119
5.2.1 <u>Contenido audiovisual</u>	120
5.2.2 <u>La dinámica del juego</u>	122
5.2.3 <u>La retroalimentación</u>	125
5.3 <u>Rol del léxico a través de los juegos serios digitales</u>	128
5.3.1 <u>El reconocimiento del vocabulario dentro del juego serio digital</u>	129

5.3.2 El juego serio digital como refuerzo para el aprendizaje del vocabulario..... 131
5.3.3 El uso del vocabulario en actividades fuera del juego serio digital 133

CAPITULO 6. PROPUESTA PEDAGÓGICA, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... 137

6.1 Discusión final 137
6.2 Conclusiones del estudio..... 139
6.3 Propuesta pedagógica recomendada..... 143
6.3.1 Características de las fichas pedagógicas..... 144
6.4 Consideraciones para futuras investigaciones 163

REFERENCIAS.....166

ANEXOS.....178

ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS

FIGURA 1. Modelo del círculo mágico del ABJD	31
FIGURA 2. Elementos de la estructura de un juego digital	32
FIGURA 3. Triangulo de la Significación de Ogden y Richards	49
FIGURA 4. Representación de los ciclos de acción dentro de la investigación-acción	83
FIGURA 5. Alumnos participantes del primer ciclo	86
FIGURA 6. Ejemplo de la modalidad de clase en línea	89
FIGURA 7. Esquema de triangulación final de la información	105
FIGURA 8. Evidencias de proyectos de clase utilizando el vocabulario visto en juegos digitales	135
FIGURA 9. Aplicación del juego del ahorcado a través de Wordwall	148
FIGURA 10. Presentación del vocabulario a través del libro de trabajo	148
FIGURA 11. Reconocimiento del vocabulario a través de audio e imagen dentro del sitio web Quizizz	149
FIGURA 12. Ejemplo del cuestionario donde se aprecian el uso de comodines y recompensas	149
FIGURA 13. Ejemplo de actividades presentadas por el libro de trabajo 1ª, para el aprendizaje de vocabulario	150
FIGURA 14. Ejemplo del producto final de la ficha pedagógica	151
FIGURA 15. Ejemplo de cuestionario de Kahoot para evaluar resultados de la lección	151
FIGURA 16. Presentación del vocabulario en el libro de trabajo para la ficha 2	154
FIGURA 17. Práctica del vocabulario de la ficha 2 por medio de Wordwall	155
FIGURA 18. Ejemplo de juego de concurso por equipos a través de Quizizz	156
FIGURA 19. Vocabulario a través de Quizizz donde se trabaja con audios e imágenes	156
FIGURA 20. Puesta en práctica del vocabulario de la ficha 2a través del juego en el sitio web de Kahoot	157
FIGURA 21. Ejemplo del producto final de la ficha 2	157
FIGURA 22. Presentación del vocabulario de la ficha 3 dentro del libro Evolve 1a.	160

<u>FIGURA 23.</u> Desarrollo de la sopa de letras utilizando el vocabulario de la lección y ficha 3	<u>160</u>
<u>FIGURA 24.</u> Práctica del vocabulario a través del juego de memoria	<u>161</u>
<u>FIGURA 25.</u> Proceso de familiarización de imagen-concepto desarrollado a través de Quizizz	<u>161</u>
<u>FIGURA 26.</u> Práctica integral de contenido y temas de la unidad a través de Kahoot	<u>162</u>
<u>FIGURA 27.</u> Ejemplo de producto final esperado de la ficha 3	<u>162</u>

<u>CUADRO 1.</u> Evidencia de la percepción positiva de los alumnos con relación al uso de los juegos en clase	<u>112</u>
<u>CUADRO 2.</u> Extractos de entrevista grupal con relación a los elementos a incluir en un juego digital serio.....	<u>122</u>
<u>CUADRO 3.</u> Extractos de entrevista grupal con relación a la competitividad dentro del juego	<u>124</u>
<u>CUADRO 4.</u> Extractos de entrevista grupal con relación al uso de un tablero de posiciones	<u>125</u>
<u>CUADRO 5.</u> Apreciación de la importancia de los juegos digitales dentro de la clase de inglés	<u>134</u>

INDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

Tabla 1. Clasificación de los juegos digitales de acuerdo con Clearwater, O'Hagan, y Wolf.	24
Tabla 2. Los 8 placeres del juego de Marc LeBlanc	35
Tabla 3. Tabla de equivalencias del Departamento de Lenguas Campus Tuxtla de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2019).....	86
Tabla 4. Ejemplo de la ficha pedagógica.....	98
Tabla 5. Codificación preliminar.....	101
Tabla 6. Proceso de categorización y codificación final	109
Tabla 7. Evidencia de extractos de diarios del estudiante y la experiencia de ellos con el uso de los juegos serios digitales dentro de la clase.....	112
Tabla 8. Contraste de desempeño en el aprendizaje de vocabulario en un inicio y final del curso	114
Tabla 9. Evidencia de percepciones de los alumnos en torno al uso del tiempo dentro de los juegos.....	117
Tabla 10. Evidencia de la limitante del internet con el uso del juego serio digital.....	119
Tabla 11. Evidencia de extractos del diario del estudiante con relación al uso de contenido audiovisual.....	120
Tabla 12. Extractos de diario del estudiante en torno al reconocimiento de vocabulario	130
Tabla 13. Evidencia del objetivo del uso del vocabulario dentro de los juegos digitales.....	132
Gráfica 1. Desarrollo del aprendizaje desde el pre-test hasta el post-test	115
Gráfica 2. Comparación del desarrollo del aprendizaje de vocabulario entre el 1er y 2º ciclo de investigación	116
Gráfica 3. Niveles de aceptación de la música y competencia dentro del juego serio digital	123
Gráfica 4. Muestra de resultados de la encuesta a alumnos en torno a la retroalimentación	126
Gráfica 5. Muestra de resultados en torno a la importancia que tiene la retroalimentación dentro del juego digital	127

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

IA	Inteligencia Artificial
DGBL	Digital Game-Based Learning
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
ABJD	Aprendizaje Basado en Juegos Digitales
EA	Enseñanza – Aprendizaje
ELE	Español como Lengua Extranjera
L2	Segunda Lengua
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
LE	Lengua Extranjera
L1	Primera Lengua
RAE	Real Academia Española
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
FLCT	Facultad de Lenguas Campus Tuxtla

Introducción

El presente estudio que lleva por título **“el uso de juegos serios digitales como herramienta para promover el aprendizaje de vocabulario de inglés en el marco de las clases en línea”**, surge como resultado de la propia práctica docente en conjunto con la transición de clases presenciales a clases en línea debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19. A partir de ese entonces, se pudo constatar una serie de cambios y retos que obligaron a los docentes a adaptarse a esta nueva realidad, desarrollando nuevas estrategias para seguir promoviendo el aprendizaje, siendo la implementación de juegos digitales uno de las herramientas que más se popularizaron a partir de entonces.

Por otro lado, dentro de mi experiencia docente he tenido la oportunidad de trabajar dentro de diferentes niveles de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, en los últimos dos años he tenido a mi cargo grupos con alumnos principiantes (niveles A1-A2 de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo), en donde el dominio de vocabulario juega un rol sustancial para desarrollar la comunicación dentro de la lengua meta (Schmitt, 2000).

De esta manera la presente investigación explora y analiza los juegos digitales serios Kahoot, Quizziz, Bambozlee y Wordwall, para encontrar aquellos elementos que ocasionen un cambio en el proceso de aprendizaje de vocabulario de los alumnos que cursan inglés como lengua extranjera en línea. Así mismo, se analizan las experiencias que alumnos y docentes han tenido al usar este tipo de herramientas educativas. Esto con el fin de orientar la práctica hacia un uso apropiado de este recurso educativo, conociendo así las ventajas y limitantes que este ofrece.

En cuanto al ámbito metodológico, este trabajo se llevó a cabo siguiendo el paradigma cualitativo, utilizando el método de investigación-acción, planteándose dos ciclos de acción con su respectivo análisis. Tal y como lo indica el método de la Inteligencia Artificial (IA) toda vez que es un proceso apropiado para que el docente investigador reflexione y transforme su propia práctica profesional. Se tiene como fin

último la mejora de la misma a través de su exploración, análisis, observación, reflexión, autocrítica y evaluación.

Finalmente, se espera que los hallazgos de lo analizado dentro de este proyecto de investigación, así como la propuesta pedagógica, motiven a otros profesores de lenguas a utilizar los juegos digitales serios como un medio que detone el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que de esta manera se permita ampliar el abanico de oportunidades que este tipo de recursos nos provee.

Planteamiento del problema

A razón de la pandemia provocada por la COVID-19, surgieron cambios en nuestra sociedad, con los cuales no estábamos acostumbrados, pero tuvimos que desarrollar nuevas habilidades para poder adaptarnos. Una prueba fehaciente de estos cambios, se observó dentro de la educación, fue de manera repentina que en cuestión de pocos días de estar en un salón de clases ahora nos encontrábamos en aulas virtuales, quizás por esta razón existía mucha resistencia al cambio.

De acuerdo a algunas experiencias compartidas con compañeros docentes, durante las clases en línea nos encontrábamos horas hablándole a una pantalla con una poca o nula participación, ya que según varios alumnos aseveraban que, durante las clases en línea no se podía aprender nada. Para complementar la idea anterior, dentro de las clases en línea existen varios factores por lo cual los alumnos tienen esta idea: entre ellos podemos destacar los distractores: el uso de celulares, Internet (por mencionar algunos; así como el cansancio al pasar muchas horas sentados mirando únicamente una pantalla; la inadaptación a esta nueva modalidad de clase y la falta de habilidades tecnológicas (Gómez, 2022).

Por otro lado, cuando hablamos de aprendizaje de vocabulario, uno de los elementos más importantes para que esto se logre es la interacción. Dentro de las clases en línea este concepto se ve mermado, sumándole la poca participación que los alumnos presentan en este tipo de clases. Muchos opinan que adquirir conocimientos de vocabulario es una actividad compleja en el aprendizaje de una lengua extranjera; la

mayoría de los estudiantes novatos se sienten abrumados con esta actividad y tienen poca motivación para aprender vocabulario (Saeidi & Mozaheb, 2012). A través de mi experiencia, he constatado que algunas de las estrategias que los docentes utilizan para que los alumnos puedan aprender el vocabulario de la clase, atienden a la memorización de palabras o frases, siendo presentadas a través de *flashcards* o listas de palabras escritas. Además, otras estrategias para enseñar este aspecto de la lengua, recaen en la traducción, dejando de lado otros aspectos del vocabulario como lo son la función o estructura del vocabulario dentro de la lengua (Gardner, 2009).

Por lo tanto, surge el interés de encontrar aquel camino que permita, por un lado, promover el aprendizaje de los alumnos que toman la clase de inglés en línea, y, por otro lado, detone la comprensión del vocabulario planteado dentro del plan de estudios del curso, para que de esta manera se cumplan con los objetivos del curso y a la vez se fomente la comunicación a través del uso de la lengua meta.

Justificación

De acuerdo con la organización planteada por la Facultad de Lenguas para la impartición de clases de inglés dentro del ciclo agosto- diciembre 2022, las clases se desarrollarán de manera virtual o en línea. Por lo tanto, esta modalidad de clases da lugar a emplear distintas metodologías adaptadas a la innovación y desarrollo tecnológico. Hashim et al. (2019), expresan que los docentes deben ser conscientes sobre la educación en constante cambio y evolución, con el fin de garantizar que los alumnos logren una experiencia de aprendizaje maximizada. Una de las metodologías que se presta a realizarse dentro de esta modalidad de clases es el de Aprendizaje Basado en Juegos Digitales o en DGBL por sus siglas en inglés (digital game-based learning). Cornillie, et al. (2012, como se citó en Wang, 2019), perciben al Aprendizaje Basado en Juegos Digitales como un método que está impulsando cambios continuos en el entorno y los métodos de aprendizaje. Por lo consiguiente puede considerarse a este método de enseñanza como uno de los más adecuados para estudiantes nativos

digitales, ya que también mejora el interés de los estudiantes en el aprendizaje (Wang 2019).

A razón del desarrollo de las clases en línea ha surgido un incremento en el uso de juegos digitales serios para la educación y el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera no es la excepción. De acuerdo con Arteaga (2021), el uso de los juegos digitales serios tuvo un incremento del 55.5% en comparación con cifras del año 2019. Por lo tanto, en la actualidad es mucho más común ver a profesores utilizar juegos como Kahoot, Quizizz, Jeopardy, Wordwall entre otros dentro de su práctica profesional. Plas et al (2015), expresan que se considera como un fenómeno reciente la inclusión del juego en contextos educativos para propósitos de desarrollo del aprendizaje. Sin embargo, debido a la creciente aceptación de los juegos digitales convencionales se ha planteado la cuestión de cómo aprovechar la premisa de este tipo de juegos para propósitos educativos.

Para cerrar este apartado se hará énfasis en uno de los pilares más importantes para el desarrollo de esta investigación, el cuál es el aprendizaje del vocabulario en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De acuerdo con la tabla de equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla (2010), los alumnos que cursan el segundo nivel de inglés dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas, se encuentran en un nivel A1 (*beginners*), por lo que una de las competencias más importantes dentro de este nivel es el aprendizaje y la familiarización del vocabulario dentro de un contexto real. En palabras de Afzal (2019), el aprendizaje de vocabulario representa un reto, ya que se pueden encontrar con algunas dificultades como el relacionar el significado de una nueva palabra, deletreo, pronunciación y el adivinar el significado a través del contexto. Para contrarrestar estas problemáticas Ahmida et al (2021), expresan que integrar el aprendizaje basado en Juegos Digitales Serios resulta significativo en la enseñanza de vocabulario ya que provee a los estudiantes con oportunidades para desenvolverse en situaciones reales, además de que les ayuda a involucrarse mejor en su aprendizaje, así como los empodera a tener un mejor entendimiento de lo que se aprende.

Por lo consiguiente resulta de relevancia identificar los caminos que conlleva la implementación del aprendizaje basado en Juegos Digitales Serios para ser de

utilidad a nuestros alumnos. Esto con el fin de acercar a los docentes hacia las potencialidades que esta metodología tiene para actualizar tanto las estrategias como los materiales para la enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera con el fin de adaptarse con los conocimientos y habilidades que los nativos digitales poseen.

Objetivo General

Se tiene como objetivo principal del proyecto de investigación el siguiente:

- Explorar y analizar los elementos de los juegos digitales serios que promueven el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en las clases en línea.

Objetivos Específicos

Los objetivos específicos, como eje central de esta investigación cualitativa, están estructurados en tres dimensiones que a continuación se enlistan:

- Identificar las percepciones en torno al uso, que los alumnos y docentes experimentan al utilizar Juegos Digitales serios dentro de la modalidad de clases en línea.
- Analizar los elementos de los juegos digitales serios para fomentar el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera dentro de las clases en línea.
- Proponer o adaptar un plan que involucre un apropiado diseño y manejo de juegos digitales serios para el aprendizaje de vocabulario del inglés como lengua extranjera en las clases en línea.

Para poder orientar nuestro trabajo hacia la consecución de tales objetivos, se han formulado las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿Cuáles son las experiencias a las que el alumno se enfrenta al emplear los juegos digitales en las clases en línea?
- ¿Cuáles son los elementos en juegos digitales serios que promueven el aprendizaje de vocabulario a través de las clases en línea?

- ¿Cómo implementar apropiadamente el uso de los juegos digitales serios en la práctica docente para promover el aprendizaje de vocabulario dentro de las clases en línea?

CAPÍTULO 1. LA ACTIVIDAD LÚDICA

Empezaremos nuestro recorrido por el capitulado de los referentes teóricos haciendo énfasis en uno de los pilares en los que recae nuestro proyecto de investigación, el cual es el juego o la actividad lúdica. La palabra lúdica proviene del latín, que en un sentido amplio se considera a todo lo relacionado con el juego. Barnett (1991, como se cita en Gómez, 2022) define como lo lúdico a la tendencia para redefinir una situación de una manera en que se proporcione diversión, humor y entretenimiento.

Dentro de mi experiencia no he conocido a alguna persona que resulte apática a esta actividad. Han sido innumerables las ocasiones en que me he encontrado a niños jugando dentro o fuera de casa, pero esta actividad no es única del infante, ya que, así mismo, han sido vastas las ocasiones en que he presenciado a adultos disfrutando de esta actividad. En este sentido, Mateo (2014), establece que el juego es una actividad universal. Por lo consiguiente ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad y en todas las sociedades. El juego y el juguete han evolucionado a lo largo del tiempo. Sus características han ido variando en función del valor atribuido al juego y el contexto sociocultural en el que se han desarrollado (Mateo, 2014). De esta manera podemos apreciar que el juego ha ido evolucionando con relación al desarrollo de la sociedad en donde se presente. Un ejemplo de esto es observar como a través de los años se van reduciendo los niños o personas que prefieren realizar un juego al aire libre para dar paso a nuevas modalidades de juego como ocurre con los videojuegos. Sin embargo, a pesar de que el juego y el juguete se reinvente, se siguen conservando las principales características de la actividad lúdica. Con relación a este punto Bermejo y Blázquez (2016), mencionan una serie de características que han definido a la actividad lúdica a través de diferentes épocas, entre las que podemos destacar están las siguientes:

- Es universal e innata: el juego está presente en todas las épocas y en todas las culturas.
- Es una fuente de satisfacción: el juego reporta diversión, entretenimiento y gratificación
- Permite a la persona afirmarse: en el juego se puede dar respuesta y buscar soluciones a conflictos o preocupaciones reafirmando la autoestima y personalidad.
- Favorece la socialización: el juego favorece la comunicación y la relación con las demás personas y el entorno que los rodea.

Con base a estos elementos y algunos otros más presentes en el desarrollo del juego, los participantes realizan (consciente o inconscientemente), aquellas adecuaciones que se consideren más pertinentes con relación a diferentes elementos en donde juego pretenda llevarse a cabo, por ejemplo, el contexto o la edad de los participantes. Ya que es importante mencionar que un juego o actividad lúdica tendrá que realizarse o llevarse a cabo de una manera diferente si esta se le es presentada un grupo de infantes, y a la vez, si el mismo juego se le presenta a personas adultas. Cabe mencionar que, aunque la esencia del juego sea la misma el objetivo de este podrá variar: con los niños desarrollar habilidades motoras y con los adultos desarrollar una tarea cognitiva más compleja. En el siguiente capítulo se abordarán con mayor profundidad las características, objetivos y propósitos de implementar el juego en la edad adulta.

1.1 LA ACTIVIDAD LÚDICA EN LOS ADULTOS

Cuando un adulto juega, decimos que encontró su infancia, o volvió a ser niño o se comporta como un niño. Sin embargo, el juego del adulto también es un placer y marca una pausa, una tregua con respecto a las obligaciones, las dificultades y las penas de los trabajos y de los días (Araya, 2012, p. 15). De esta manera, podemos entender al juego como el escaparate para brindar confort, entretenimiento y entrar en una nueva realidad muy distinta de la vida cotidiana de cada persona Como se mencionó en el

capítulo anterior, el juego es una actividad innata del ser humano, que, aunque es más notoria dentro de la etapa de la niñez, esta no desaparece, pero se adecua a los participantes.

Sin embargo, cuando se lleva a cabo una actividad lúdica dentro de la etapa adulta, esta trae consigo una serie de situaciones que se pueden desarrollar en algún juego dentro de esta etapa. Gordo, (2020), menciona que hay ciertos elementos a considerar si se pretende llevar a cabo un juego con adultos, ellos se destacan:

- Inseguridades y miedos: tener un exceso de ruido mental evitará que nos relajemos y podamos sentirnos seguros y cómodos como para jugar.
- Miedo al error: pensar que hay una forma incorrecta de hacerlo, es el gran enemigo del juego.
- Falta de tiempo libre: derivado del trabajo, las labores domesticar y cuidar familiares.
- Códigos sociales de conducta: derivado de los diferentes códigos que se han desarrollado en el adulto puede ocasionar un problema al seguir las reglas de la actividad.

No obstante, una vez superadas las barreras para la implementación del juego dentro de una edad adulta, podremos precisar algunos de los objetivos que tiene la actividad lúdica dentro de esta etapa del ser humano. De acuerdo con Rodríguez (2015), para los adultos, el juego no es una forma de acercarse al mundo y experimentarlo, al menos no en el sentido literal que puede tener para un niño. Por lo tanto, el juego no es una herramienta de aprendizaje y exploración del mundo exterior, sino que se convierte en una forma de sociabilización.

En este orden de ideas, como lo explica Rodríguez (2015), existen una serie de beneficios que se han descubierto al realizar el juego dentro de la edad adulta, entre los que destacan:

- Ayuda a conservar la memoria y retrasar la aparición de enfermedades como el Alzheimer.
- Ayuda a gestionar y transformar emociones y experiencias negativas.
- Potencia el aprendizaje.
- Ayuda a aliviar el estrés.
- Permite socializar y conectar con otras personas.
- Fomenta la creatividad.
- Favorece la adaptación y la capacidad de resolución de problemas.

Como podemos apreciar en este apartado, la actividad lúdica no solo pertenece o se encuentra presente durante la infancia. No obstante, como pudimos constatar anteriormente el propósito del juego puede variar en la infancia y en la edad adulta, las características principales de esta actividad se mantienen, por lo tanto, algunos de los beneficios del juego se mantienen durante estas dos etapas del ser humano. Sin embargo, el adulto al tener diferentes necesidades, raciocinio y destrezas, ve al juego con un diferente enfoque por lo que puede mirar al juego como la oportunidad de complementar o por qué no, de escapar de su cotidianidad.

1.1.1 LA ACTIVIDAD LÚDICA EN EL AULA

Para comenzar a abordar este capítulo proporcionaremos algunas definiciones en torno al juego. De acuerdo con Castro and Robles (2018), es una actividad innata, natural y que proporciona placer y que es primordial para el desarrollo humana dentro de sus diferentes etapas. Ruiz (2017), agrega que el juego se manifiesta de manera natural y permite al ser humano comunicarse y relacionarse con los demás. Para Gallardo (2018), el juego está presente en cualquier edad del ser humano y se constituye de actividades lúdicas e interactivas. De esta manera podemos connotar la relevancia que tiene la actividad dentro de cualquier etapa del ser humano, ya que le permite ir desarrollando destrezas y habilidades acorde a su razonamiento, habilidad física y social. Entonces si nosotros hablamos de juego nos encontraremos que esta actividad está ligada en

muchas veces al desarrollo del aprendizaje, por tal motivo, no podemos dejar a un lado esta actividad como una herramienta más para la educación cuando vemos que está presente en la vida diaria del ser humana

Aunado a este sentido, podemos apreciar que Vygotsky (1978 como se cita en Caballero 2021), fue uno de los pioneros en referirse al juego como un instrumento o recurso socio-cultural, que ayuda al desarrollo mental del niño, facilitando el entendimiento de las actividades cognitivas tales como la atención o la memoria voluntaria. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2018) señala que la actividad lúdica es muy importante constituyendo un nexo importante para el aprendizaje, el que permite que se desarrolle de forma holística. Por tal motivo, como lo indican Franco y Sánchez (2019) “el juego constituye una estrategia necesaria para propiciar aprendizajes, ello indica que el docente debe promover e incentivar en el aula como metodología de perfeccionamiento” (p.21). De esta manera, los docentes podrían incorporar el juego a su práctica docente, para facilitar situaciones que les permitan enfrentarse a situaciones cotidianas.

Asimismo, es importante recalcar que los docentes podrían implementar dinámicas con la finalidad de poner en práctica los aprendizajes adquiridos en el aula, el resultado de dichas dinámicas será un impulso para el docente que deberá de tomar en consideración al momento de diseñar o modificar futuras actividades. Rodríguez (2016) expresa que, para lograr aprendizajes superiores, es necesario poner en práctica el juego, así los estudiantes ven el aprendizaje más atractivo, por lo que los docentes deben renovar estrategias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a Rabia, Romero, y Vargas (2017) el niño no juega para aprender, sino que aprende jugando y es el docente quien planifica, conduce y define los propósitos de manera lúdica para mediar el aprendizaje y el currículo potencializando el aprendizaje significativo. Finalmente, Cabe considerar, que es evidente que los estudiantes asumen roles, desafíos, como lo explica Perera (2016), los estudiantes son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan y

asumen nuevos retos. De esta manera, se reconoce su progreso y logros y reciben la apropiada retroalimentación.

Como abordamos anteriormente, aunque el juego conserva su esencia y características principales, es el juguete el que evoluciona conforme al paso del tiempo, un claro ejemplo de este fenómeno lo podemos apreciar en nuestro entorno al ver como muchos de los juegos que antes se realizaba de manera “tradicional” han pasado a adaptarse a un nuevo entorno digital, dando paso a lo que conocemos como juegos digitales o videojuegos. Hoy en día podemos apreciar un vasto número de juegos digitales los cuales en su mayoría están dirigidos a entretener a un grupo de personas en específico, pero también existe diversas categorías o clases de juegos digitales como lo presentaremos a continuación

1.2 Los juegos digitales

Los juegos digitales brindan una experiencia desafiante que promueve la satisfacción intrínseca de los jugadores y los mantiene comprometidos y motivados en el proceso del juego. Por otro lado, Moreno, J. (2016) comenta que una de las principales causas de la capacidad de entretenimiento de los juegos digitales es que suponen un reto para el jugador, que debe llevar a cabo un aprendizaje continuo y progresivo para llegar a dominar el juego. El reto aumenta a medida que el jugador progresa; por ello los jugadores deben aumentar sus habilidades y aprender nuevas estrategias hasta el mismo final del juego. Es de esta manera que comenzamos a abordar uno de los principales pilares para nuestra investigación: los juegos digitales. Sin embargo, en esta primera instancia podemos observar que el videojuego o juego digital está netamente orientado al entretenimiento y placer. No obstante, dentro del proceso del videojuego se lleva a cabo un proceso de aprendizaje el cual puede ser implícito o explícito, por esta misma razón empezar se pueden analizar ciertas características que tienen los videojuegos y que podrían resultar útiles para el rubro de la educación.

Los videojuegos educativos son programas de software que combinan actividades lúdicas con contenidos de la educación de clase en particular, pudiendo ser cognitivas las cuales se desarrollen en función de la estrategia didáctica. De acuerdo con Gómez (2022), dentro de estos tipos de videojuegos se consideran tres planos:

1. Los contenidos conceptuales, actitudinales o procedimentales que es son posibles de llevar a cabo en el aula.
2. El desarrollo del control psicomotriz, la observación, la memorización, el cálculo, análisis, la resolución de problemas, la creación, la experimentación, y
3. Los videojuegos permiten entrenar, motivar, evaluar, proveer recursos, entretener, experimentar, instruir, explorar e informar.

Otra característica de los juegos digitales relacionada con el aprendizaje es que éstos proporcionan ciclos cortos de retorno de la información (del inglés, “feedback”). Esto permite a los jugadores explorar libremente el entorno del juego, poniendo en práctica sus propias hipótesis, aprendiendo mediante ensayo y error, y obteniendo información inmediata que pueden utilizar para redefinir suposiciones erróneas, todo ello en un entorno libre de riesgos (Moreno, 2016). Esta característica tiene una aplicabilidad directa en contextos educativos donde los alumnos necesitan recibir valoraciones o comentarios que les guíen durante su proceso de aprendizaje. En este sentido, la principal ventaja del aprendizaje basado en juegos frente a enfoques educativos más tradicionales, donde el peso de guiar a los alumnos recae íntegramente sobre el educador, es que las orientaciones y valoraciones pueden transmitirse de una manera mucho más rápida.

1.2.1 Clasificación de los juegos digitales

Dentro de una primera categorización de los juegos digitales o videojuegos encontramos la dada por Van Eck (2006); este autor los ubica dentro de dos clasificaciones los llamados juegos serios o con propósitos pedagógicos y los, como él los cataloga, *Commercial-off-the-shelf games* o juegos comerciales o convencionales.

Dado a los fenómenos que se presentan en la actualidad como lo son la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la democratización del internet (Blanco & Amigo, 2016), ahora es más común hacer uso de los juegos digitales dentro de las clases de enseñanza de lenguas ya que los conceptos de aprendizaje y juego están muy presentes en la vida humana.

En complemento con lo anterior, Clearwater (2011), O'Hagan (2007) y Wolf (2005), proponen cuatro criterios que permiten crear categorías, y así mismo, clasificar a los videojuegos o juegos digitales, los cuales son:

Criterio de clasificación	Definición
<p>1. La plataforma en que se juegue</p>	<p>Depende del hardware o dispositivo físico en el que se ejecute el juego, éstos pueden ser: ordenadores, consolas, consolas portátiles o teléfonos móviles, todos aquellos dispositivos que se puedan utilizar para instalar y llevar a cabo el juego.</p>
<p>2. El modo de juego</p>	<p>Se refiere a la perspectiva de visión (primera, tercera persona o mixta) y el uso individual o colectivo (multijugador). Es importante señalar que la mayoría de los juegos cuentan con el uso individual, el cual puede ser útil para lograr familiarizarse tan pronto como sea posible con el juego, asimismo, cuenta con el uso multijugador para tener una experiencia profunda con otros jugadores.</p>

3. El medio

Se concibe desde el punto de vista literario y cinematográfico, según las convenciones tradicionales estilísticas y narrativas, temáticas e iconográficas (Wolf, 2005: 114). Algunos ejemplos son la comedia, la intriga o el terror, entre otros. Algunos juegos son diseñados con el objetivo principal que el jugador pueda relacionar el juego con su vida diaria tanto como una forma de distracción así también de aprendizaje.

4. El género (interactivo)

Clearwater (2011), lo define como los tipos de acciones y tareas (velocidad, estrategia, enfrentamientos, habilidades mecánicas), que los jugadores realizan durante el juego. Por tanto, el criterio se basa en el tipo de relación que se establece entre el jugador y el juego.

Tabla 1. Clasificación de los juegos digitales (Clearwater, 2011, O'Hagan, 2007; y Wolf, 2005).

Para complementar este apartado, Gómez (2022), clasifica a los videojuegos dentro de las siguientes categorías con relación al propósito y objetivo de su creación:

- **Advergames:** Son aquellos juegos cuyo principal objetivo es la mercadotecnia, es decir, son desarrollados con el fin de publicitar y posicionar productos o marcas mientras la persona juega.
- **Edutainment o de entretenimiento educativo:** son juegos que combinan contenidos educativos con elementos de entretenimiento y están

diseñados principalmente para asimilar conceptos e ilustraciones en las que se practica de forma repetida un determinado tipo de actividad.

- La simulación: las simulaciones y los juegos son un método mediante el cual se pueden adquirir diferentes conocimientos, es decir, conocimientos técnicos, pedagógicos, lingüísticos, de comunicación, de gestión, de trabajo en equipo, entre otros en un entorno “real” utilizando diferentes escenarios.
- Los juegos serios: buscan mejorar el aprendizaje, la estimulación del pensamiento, la crítica, el entrenamiento, la alfabetización digital, el cambio de actitud y la generación de emociones.

Para el desarrollo de nuestro estudio se consideró el uso de este último tipo de juego digital, por lo que se explicarán más a detalle en el próximo apartado.

1.2.1.1 Los juegos serios digitales

Antes de profundizar sobre este término, empezaremos por definir a dos conceptos: juego y serio. Esto con el fin de comprender un poco más su complejidad al respecto. El Diccionario de la Real Academia Española (2002: 492) define la palabra juego como un “Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”. La misma fuente (2002: 428) define la palabra “serio” como algo “grave, sentado y compuesto en las acciones y en el modo de proceder”. Por lo tanto, como lo expresa Marcano (2008), el término “juego serio pareciera ser contradictorio, puesto que el vocablo “juego” representa diversión, alegría, fantasía y relax, se conciben como una acción que aleja de las cosas “serias” de la vida. El término “serios” alude a responsabilidad, sensatez, realidad y acciones con consecuencias a considerar” (p. 97).

No fue hasta en los años 70s que el término de videojuego o juego digital serio nació con Clark (1970), quien mencionó por primera vez a los juegos serios y señaló que, además de proporcionar entretenimiento, también proporcionan educación y aprendizaje. Desde otra perspectiva los juegos serios según Michael y Chen (2006, como se citó en Sotomayor, 2015 p. 19), “son aquellos juegos que se usan para educar,

entrenar e informar”. Para complementar este concepto Zyda (2005), explica que un juego serio es una competencia mental jugada con una computadora, de conformidad con reglas específicas, que utiliza el entretenimiento para lograr objetivos acordes a las necesidades específicas. Cuando hablamos de juegos o videojuegos podemos encontrar como elemento principal al entretenimiento, sin embargo, para que el diseño de un videojuego se pueda denominar como “serio”, existen otros elementos importantes para que este pueda lograr su objetivo principal, el cual es, enseñar.

En este orden de ideas, para el término completo también existen varias definiciones, entre las cuales podemos señalar la de Schrange (2001, citado en Plas, 2015), manifiesta que un juego serio es cualquier herramienta tecnológica, técnica o juguete que permite a las personas mejorar sus competencias a través de la forma en la que juegan seriamente con la incertidumbre y que estimula su creatividad. Marcano (2008), expone que el desarrollo de este tipo de videojuegos ha surgido como una manera inteligente de combinar los beneficios de los videojuegos, su poder de penetración en la población y las necesidades de educación y formación efectiva tanto a nivel político-institucional como empresarial y comercial.

En la actualidad los juegos serios digitales se emplean en diversas áreas como lo son salud, defensa, marketing, comunicación, industria, comercio y educación (Sotomayor, 2015). Relacionado a la educación Charsky (2010), expone cinco características del juego serio que demuestran la importancia que este tipo de juegos tienen dentro de este ámbito, los cuales son:

1. El involucramiento de la competición y metas.
2. Presentación de reglas
3. Permite la toma de decisiones antes y durante el juego
4. Implica desafíos
5. Incluye elementos de fantasía para provocar motivación

De esta manera podremos encontrar muchos beneficios de la implementación de este tipo de juegos para la formación entre las cuales destacan las señaladas por Presnky (2001):

- a) tienen atributos y técnicas particulares que ayudan a comprender mejor y más rápidamente materiales y procesos complejos y,
- b) aumentan el compromiso de los entrenados en su formación por la motivación que sienten de querer lograr el éxito en el juego. En otras palabras, resultan eficientes y además económicos.

Finalmente, Como podemos apreciar son varios los beneficios con los que nos podemos encontrar al implementar los juegos digitales serios dentro de nuestra práctica docente. Con respecto al aprendizaje de una segunda lengua, Sykes y Reinhardt (2013), señalan que los juegos digitales ayudan a promover las cinco características principales para el desarrollo de una L2, las cuales son:

- objetivo,
- interacción,
- retroalimentación,
- contexto y
- finalización.

1.2.1.1.1 El diseño de los juegos serios digitales

R. U González y J. Arámburo (2022) comentan que el diseño de juegos serios es abordado de diferentes formas:

1. enfocado a desarrollar un diseño colaborativo para generar un juego serio.
2. generar una buena metodología de diseño que oriente la asistencia de los equipos de desarrollo.
3. establecer un modelo conceptual mediante la teoría de aprendizaje y pedagogía en combinación de los requerimientos del juego.
4. diseñar juegos educativos de aventura, o bien,
5. modelar juegos serios de manera independiente del hardware o sistema operativo.

Dentro de la investigación, los siguientes métodos se utilizan para analizar los juegos serios: estudios de casos, simulaciones por computadora, investigación experimental y métodos de investigación participativa mediante entrevistas, biometría, encuestas, análisis de datos a gran escala, etc. eventos que tienen lugar.

Por otro lado, Gutiérrez-Hernández, et al (2013), explican que un juego se considera “serio” al cumplir con seis facetas en su diseño: los objetivos pedagógicos, dominio de la simulación, la interacción con la simulación, problemas y progresión, decoración, y; las condiciones de uso. En este mismo sentido Plass et al. (2015), consideran que el diseño de un juego digital con propósitos de aprendizaje (serio) debe regirse por los siguientes bloques:

- Mecánica de juego: Se refiere al modo en que se llevará a cabo el juego, es decir la serie de actividades que el jugador llevará a cabo para lograr el objetivo. Estas actividades estarán enfocadas normalmente en desarrollar el aprendizaje o para evaluar el aprendizaje
- Estética visual: Se incluyen aquellos elementos visuales como la plantilla del juego, gráficos, los personajes, o elementos, por ejemplo, la manera en cómo se llevará la retroalimentación.
- Narrativa: La historia sobre la cual el juego se llevará a cabo, las reglas, cómo se harán las tareas del juego, eventos e incentivos.
- Incentivos: Incluye aquellos elementos cuyas tareas es motivar a los jugadores. Estos pueden ser puntos, monedas, trofeos, insignias, entre otros.
- Variación musical: La música presente dentro del juego o sonidos que representen la dinámica del juego
- Contenido y habilidades a desarrollar dentro del juego: Este último elemento del juego resulta el más importante al desarrollar o diseñar un juego serio digital ya que el contenido y las habilidades que deban cubrirse dentro del juego, determinarán la dinámica, el diseño de narrativa, el diseño visual, el sistema de incentivos y el sonido o música.

1.3 El enfoque basado en juegos digitales

Como hemos notado en apartados anteriores el juego se ha ido adhiriendo a la instrucción en diferentes campos y uno de ellos es la educación, debido a esto ha salido a flote diferentes enfoques que cuyo propósito es detonar los elementos del juego y orientarlos hacia el propósito del aprendizaje, uno de estos enfoques es el Aprendizaje Basado en Juegos Digitales. Por tal motivo, es importante analizar cuáles son los procesos o elementos que los juegos digitales tienen y qué los hace entretenidos o divertidos, y cómo estas características pueden utilizarse para mejorar los procesos de aprendizaje.

Durante muchos años los juegos en el enfoque educativo pasaban desapercibidos hasta que los autores como Prensky, (2001), Gee (2003) y Aldrich (2003), comenzaron a abordar el tema. Uno de los libros más referenciados en la literatura en este tema es precisamente *What video games have to teach us about learning and literacy*, de Gee (2003). Sicart (2008) estableció una definición desde un contexto educativo que afirmaba que

... el uso de los videojuegos en la escuela supone un cambio metodológico y, en consecuencia, un cambio también en el aprendizaje. No se trata sólo de aprender competencias relativas al uso de la tecnología y a contenidos concretos, sino que el juego también permite el trabajo de competencias relacionadas con la negociación, la toma de decisiones, la comunicación, y la reflexión (p.14).

Así mismo, menciona que un aspecto importante en el momento de introducir los videojuegos en el aula es poder conectar la experiencia del alumno como jugador, desde el punto de vista del aprendizaje.

Este enfoque, en palabras de Prensky (2001, citado en Trujillo, 2017), integra dos primordiales componentes los cuales son la educación y el entretenimiento a través del uso de juegos de video, el cual puede emplearse, diseñarse, o adaptarse para enseñar hacia diversas áreas de conocimiento y competencia. El enfoque de Aprendizaje Basado en Juegos Digitales, como su nombre refiere, consiste en el uso de juegos digitales con

objetivos educativos, utilizándolos como herramientas que apoyen los procesos de aprendizaje de forma significativa.

El Aprendizaje Basado en Juegos Digitales (ABJD) se consideraba como un enfoque cierta manera desconocido en el ámbito educativo, sin embargo, diversos investigadores han realizado estudios para la implementación y desarrollo de este enfoque entre los que sobresale Mark Prensky (2001). Plass et al (2015) considera al enfoque de ABJD como al sistema de implementación de juegos con resultados definidos para el aprendizaje. Además, el proceso del diseño de los juegos para el aprendizaje involucra el balance entre la necesidad de cubrir los objetivos de la asignatura con el deseo de priorizar el juego (Plas et al, 2015).

En este mismo sentido, Wang, (2019), definen al enfoque del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales como un “enfoque de aprendizaje innovador derivado del uso de juegos de computadora ... o diferentes tipos de aplicaciones de software que utilizan juegos con fines de aprendizaje y educación, como el apoyo al aprendizaje, mejora de la enseñanza y evaluación” (p. 36). Tomando en cuenta a estos elementos se puede emplear este enfoque para la enseñanza y aprendizaje de lenguas ya que como expresa Zourou (2014), con el desarrollo continuo de redes y tecnología, el aprendizaje de la gamificación digital se ha utilizado ampliamente en los campos del lenguaje lo que está ocasionando que el aprendizaje entre en la era de la gamificación digital por lo tanto con la implementación de juegos digitales podemos hacer que la enseñanza de lenguas sea más interesante e innovadora (Wang, 2019).

Como podemos apreciar el enfoque del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales (ver figura 2) considera diversas áreas del desarrollo del conocimiento como lo son los elementos conductistas, cognitivistas y constructivistas, esto lo podemos ver a través del diseño de los juegos ya sea de manera específica o a través de la combinación de los elementos mencionados con anterioridad. Conceptualizando de una manera más breve Plass et al. (2015), nos expresan que el ABJD en lugar de ser una teoría compleja del aprendizaje, se puede considerar como un modelo integral que describa la estructura básica que prácticamente todos los juegos parecen tener. Esta estructura consta de tres

elementos clave: un desafío, una respuesta y retroalimentación (ver figura 1), generando de esta manera un ciclo cuando la retroalimentación constituye un nuevo desafío o incita al jugador a dar una respuesta diferente al desafío original.

Con respecto al diseño y su relación con el elemento de la teoría del aprendizaje podemos clasificar al juego en función al tipo de desafío que este ofrece, el tipo de respuestas que facilita y el tipo de retroalimentación que proporciona. Por ejemplo, un juego conductista proporcionaría un desafío con un conjunto limitado de opciones mediante las cuales el jugador puede responder, y la retroalimentación recibida sería correctiva, como un mensaje correcto/incorrecto. Por el contrario, un juego basado en un enfoque constructivista puede permitir a los jugadores establecer sus propios desafíos, poner a su disposición herramientas con las que construir una respuesta y proporcionar un sistema de retroalimentación entre pares. Esta experiencia de aprendizaje diseñada incorpora compromiso a nivel afectivo, conductual, cognitivo y sociocultural, creando un Círculo Mágico de aprendizaje lúdico (Plass, Perlin, et al., 2010).

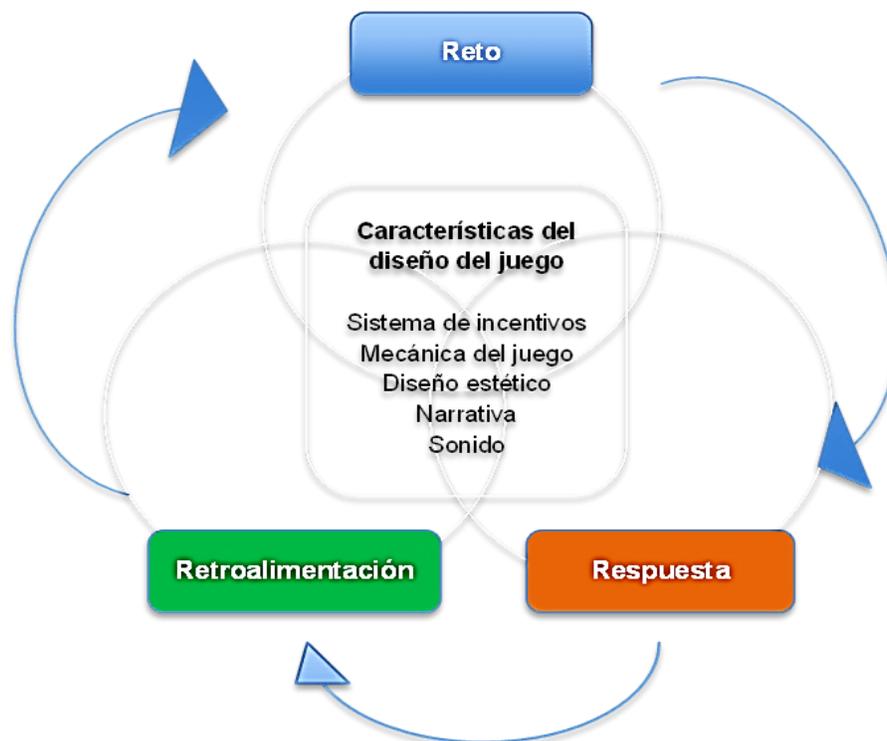


Figura 1. Modelo del círculo mágico del ABJD. Adaptado de: Plass et al. (2015)

Figura 2. Elementos de la estructura de un juego digital. Adaptado de Plas et al. (2015).

1.4 La gamificación

Uno de los enfoques que en la actualidad ha ido ganando relevancia en el campo de la instrucción educacional es la gamificación. La gamificación, proveniente del inglés *gamification* es un término relativamente nuevo. Este concepto surgió del ámbito empresarial (Valero, 2019). Por lo tanto, empezaremos este capítulo abordando algunos de las definiciones que engloban a este concepto. Zichermann y Cunningham (2011), la definen como un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas. Contreras y Eguia (2016), definen a la Gamificación como “el poder utilizar elementos del juego y el diseño de juegos, para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes” (p. 7).

En este contexto, el planteamiento de gamificación hace referencia a la aplicación de mecánicas de juego a ámbitos que no son propiamente de juego, con el fin de estimular y motivar tanto la competencia como la cooperación entre jugadores (Kapp, 2012, 2016). Los autores coinciden en señalar que la Gamificación funge un rol esencial para aumentar la motivación de los participantes, teniendo como principal objetivo el análisis de los elementos del juego que influyen en el logro de determinadas tareas y el desarrollo de actitudes para completarlas.

Por ello, cuando se introduce la Gamificación en la educación, se deriva un término denominado Gamificación Educativa. Como bien expone Marín (p.1, 2015):

La gamificación propiamente dicha trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, en este caso de los videojuegos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido, potenciar la creatividad de los individuos.

De manera que la Gamificación es un elemento que puede ser potencialmente una herramienta importante en el aula busca que el usuario se sumerja en él para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una experiencia motivadora y con la que el alumno potencie diversos aspectos mediante una actividad que le parezca atractiva

(Valero, 2019). Por lo tanto, la Gamificación nos abre un panorama hacia nuevas estrategias que se pueden implementar dentro del aula, con lo que el docente pueda realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que este sea de una manera más significativa, interactiva, desafiante e interesante. Lo anterior nos indica que a través de elementos del juego como lo son: motivación, desafío, recompensas, diversión, retroalimentación, competencia, satisfacción, entre otros; el estudiante logre aprehender el objetivo asignado de la lección, en otras palabras, logre el desafío como se realiza en cualquier juego o videojuego.

Con relación al desarrollo de este apartado, se abordarán los ejes medulares que Marc Leblac (2014), fundamentó para llevar a cabo los procesos de gamificación en torno a un modelo instruccional.

1.4.1 Los 8 placeres de Marc Leblanc

En 2004 el diseñador de juegos Mark LeBlanc en su trabajo titulado *MDA: A formal approach to game design and game reasearch*, definió 8 tipos de placeres que pueden ser desarrollados a través del juego, esto con el fin de dar un panorama más amplio al concepto de diversión y juego. En la siguiente tabla se expondrán los puntos claves que definen a cada uno de estos placeres.

Sensación: Son las formas de diversión que se derivan de los sentidos, por ejemplo:

- **Tacto:** coleccionar objetos, mover objetos del tablero de juego.
- **Auditivo:** Música o sonidos que puedan crear una respuesta en el jugador.
- **Visual:** El esplendor que pueda crear un estado de asombro, efectos visuales como las recompensas que puedan aparecer en pantalla.

Narrativa: Los jugadores experimentan como se desarrolla la historia, se combina usualmente con la sensación y fantasía para crear inmersión.

Ejemplo de juegos: Lego Star Wars.

- **Ejemplo de juegos:** Candy Crush.

Comunidad / Social: Este placer se refiere cuando los jugadores trabajan juntos para completar un objetivo o se divierten juntos a través de una experiencia.

Ejemplo de juego: World of Warcraft.

Descubrimiento: Los jugadores exploran objetos, descubren nuevos contenidos y son recompensados por eso.

Ejemplo de juego: God of War.

Reto: En este placer los jugadores toman decisiones importantes para sobresalir en los retos y ganar la experiencia para los futuros obstáculos del juego.

Ejemplo de juego: League of Legends.

Expresión: Aquí los jugadores demuestran su creatividad al realizar creaciones únicas o expresar su individualidad.

Ejemplo de juego: Minecraft.

Fantasia: Se cumple al vivir la experiencia de juego como si uno fuera un personaje dentro del mundo de este.

Ejemplo de juego: Legend of Zelda.

Sumisión: Este placer se provoca cuando el jugador realiza un esfuerzo mínimo al realizar las tareas del juego. Este placer se complementa con el de sensación.

Ejemplo de juego: Maquina de casino.

Tabla 2. Los 8 placeres del juego de Marc LeBlanc. Adaptado de URF Academy (2022).

Como indica Pedraz (2017, p. 8), “el placer de jugar, es lo que nos impulsa a adquirir conocimientos, a evolucionar nuestras capacidades y a aprender nuevas competencias”. Por consiguiente, Leblanc (2004), destacó estos 8 elementos principales que podemos encontrar dentro de todo juego. Así con esta categorización, estos placeres se podrán analizar y al mismo tiempo implementar dentro de diferentes ámbitos como resulta el educativo, para que de esta manera podamos comprender la interacción de los estudiantes con el juego para el fin de desarrollar su objetivo de aprendizaje.

1.5 Las plataformas digitales para el aprendizaje

Una plataforma e-learning, plataforma educativa web o Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje es una aplicación web que integra un conjunto de herramientas para la enseñanza-aprendizaje en línea, permitiendo una enseñanza no presencial (e-learning) y/o una enseñanza mixta (b-learning), donde se combina la enseñanza en Internet con experiencias en la clase presencial (Jenkins, Browne y Walker, 2005). Es importante mencionar que una de las razones de la elaboración de este estudio parte del cambio de la modalidad en la enseñanza que se dio a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19, por lo que se tuvo en las plataformas educativas un respaldo para seguir proporcionando el aprendizaje a los estudiantes.

El objetivo principal de la plataforma de e-learning es posibilitar la creación y gestión de espacios de enseñanza y aprendizaje en Internet, donde docentes y alumnos puedan interactuar durante su proceso de formación. Un espacio de enseñanza y aprendizaje (EA) es el lugar donde se realiza el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a la adquisición de una o varias competencias (Camacho, 2016).

De acuerdo con Díaz (2009), dentro de las plataformas educativas digitales los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) cuentan con distintos módulos que permiten responder a las necesidades de gestión en los centros educativos a tres niveles principales: la gestión administrativa y académica, la gestión de comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, estos sistemas tecnológicos proporcionan a los usuarios espacios de trabajo compartidos para intercambiar contenido e información. Estos sistemas también cuentan con herramientas de comunicación, como chats, correos electrónicos, foros de debate, videoconferencias, blogs y otros. Además, la gran mayoría de estas plataformas cuentan con una gran biblioteca de materiales digitales creados por terceros y sus propias herramientas para la generación de recursos didácticos.

Por ende, dentro de las funciones más importantes que desempeñan este tipo de plataformas, como herramienta para la ayuda del proceso de enseñanza-aprendizaje podemos encontrar las siguientes, como lo enuncia Díaz (2009, p.3):

- Entablar una relación entre profesores a través de redes y comunidades virtuales, compartiendo recursos, experiencias, etc.
- La gestión académico-administrativa del centro: secretaría, biblioteca, etc.
- La comunicación con las familias y con el entorno.
- La alfabetización digital de los alumnos, así como de los profesores y las familias.
- El uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El acceso a la información, comunicación, gestión y procesamiento de datos.

Para efectos de este proyecto de investigación nos enfocaremos en aquellas plataformas que tienen como principal objetivo el uso, recolección, diseño y adaptación de recursos didácticos. Como se abordó anteriormente el recurso didáctico que se implementará es el juego serio digital, el cual estará enfocado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Dentro de las plataformas que serán de utilidad para el desarrollo de este estudio están Kahoot, Quizziz y Wordwall.

1.5.1 Kahoot

Kahoot fue creado por el profesor de Ciencias de la Computación, Alf Inge Wang, como resultado de un proyecto de investigación llamado Lecture Quiz en el 2006 en la Norwegian University of Science and Technology (NTNU) en Noruega. No obstante, es lanzado para el público en general en el año 2013. (Kahoot!, 2018; Chaiyo & Nokham, 2017)

De acuerdo con Wang (2015), Kahoot es uno de los recursos creados bajo el concepto de gamificación y cumple con todos los elementos: mecánicas, dinámicas y componentes. Es decir, se vale de puntuaciones, tabla de posiciones, mide el logro de cada participante lo que permite dar una retroalimentación. Todos estos elementos juntos, genera motivación y mayor interacción entre los estudiantes. A su vez, Kahoot presenta cuatro tipos diferentes (*quiz*, *jumble*, *discussion* y *survey*) para realizar encuestas, debates o test que se pueden adecuar al logro de la actividad, además que es gratuito y es fácil de usar. Ello conlleva a que cualquier persona de todas las edades

pueda hacer uso de Kahoot en diferentes contextos. Esto permite la motivación de los estudiantes a través de la transformación del salón de clases en un juego, donde el profesor sería quien muestre el juego y los alumnos puedan competir ganando puntos por respuesta correcta referente a un tema en particular (Wang, 2015). Por último, al final de la sesión de juego, se anuncia a un ganador.

Kahoot es un sistema de respuesta basado en juegos que permite crear cuestionarios, test o debates de manera divertida y puede ser usado para evaluar, autoevaluarse o repasar un tema. Al ser gratuito y de fácil uso, permite que todas las personas puedan acceder a él (Kahoot!, 2017; Martínez, 2017). Kahoot es denominado de diversas formas en las investigaciones revisadas, como: herramienta, recurso, plataforma, (Wang,2015), no obstante, para efectos del presente estudio se hará referencia a Kahoot con el término de plataforma para la creación, adaptación y gestión de recursos didácticos orientados al objetivo de la lección.

1.5.2 Quizziz

Moncada (2017) menciona que Quizziz “es una plataforma online y gratuita que permite crear evaluaciones de acuerdo con el ritmo de trabajo de cada estudiante”. Quizziz, así mismo, es una aplicación gratuita en línea que hace uso de cuestionarios que involucran a los estudiantes para que respondan preguntas sincrónicas y asincrónicamente. La puntuación depende de los aciertos y la velocidad de respuesta. Gracias a las características que presenta esta herramienta como: memes, insignias, medallas, cuadro de clasificación, colores, música, emojis, entre otros elementos, es posible crear un espacio divertido y motivador para los estudiantes en diferentes contextos que involucren cuestionarios para evaluar sus conocimientos de forma muy eficiente a través de las pruebas y los juegos que se les propone (Moncada, 2017).

Quizziz se considera una herramienta de aprendizaje ideal para introducir un tema, revisar conceptos clave de un eje temático o evaluarlo, ya que su estructura dinámica permite la retroalimentación oportuna sobre las preguntas y los aportes de

los estudiantes. Para comenzar el juego, una vez que el docente haya creado o adaptado el material en las plantillas precargadas de Quizizz, los estudiantes deben ingresar uno a uno a jugar a través de cualquier dispositivo con conexión a internet como Tablet, celular, portátil o PC. Posteriormente, al entrar todos los alumnos invitados, el profesor da comienzo al juego, en este caso la actividad se realiza de forma sincrónica es decir todos al mismo tiempo, pero también tiene la opción de participar de forma asincrónica, donde el profesor especifica un rango de tiempo para que los alumnos puedan desarrollar la actividad en el lapso marcado. En ambas opciones el profesor recibe un detallado informe de los puntajes, tiempos, márgenes de error y ranking de los alumnos participantes. (Moncada, 2017)

Quizizz puede ser utilizada como una estrategia didáctica de gamificación, puesto que utiliza los principios y la mecánica del juego como los objetivos, las reglas, el reconocimiento de niveles, la competencia y la motivación. Manteniendo la idea principal del recurso didáctico de transformar una actividad rutinaria en una experiencia divertida (Santos y Giberto, 2018).

1.5.3 Wordwall

Word Wall es una plataforma para crear actividades interactivas e imprimibles. Estas pueden ser usadas como juegos en el aula o como tarea para los estudiantes. A su vez cuenta con plantillas muy interesantes e innovadoras que permiten el monitoreo el desempeño del aprendizaje de los estudiantes. Tiene la posibilidad de una vez creada cambiar el tipo de actividad con un solo clic, en diferentes formas como ruletas, juego de concurso, anagramas, crucigramas entre otros (Wordwall, 2022).

Word Wall (2022), propone una serie de plantillas que pueden usarse tanto para crear actividades interactivas como imprimibles. Los interactivos se reproducen en cualquier dispositivo con navegador web: computadora, tableta, celular o pizarra. Los estudiantes pueden jugar de manera individual o guiados por el docente, turnándose al frente de la clase. Los imprimibles se pueden reproducir directamente o descargarse en

PDF. Estos pueden acompañar un interactivo o ser un juego independiente. Las actividades a través de esta plataforma se crean mediante plantillas prediseñadas. Están las clásicas, como el concurso y el crucigrama; juegos tipo arcade, como persecución en laberinto y avión; y herramientas de gestión del aula como plan de asientos (Wordwall, 2022). Para el desarrollo de este proyecto de investigación, se trabajará con este recurso didáctico de una manera guiada a través de las plantillas de juego elaboradas o adaptadas por el docente.

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

Como hemos explicado en apartados anteriores de nuestra investigación, uno de los pilares esenciales en los cuales esta se basa es en el aprendizaje de vocabulario. El proceso aprendizaje-enseñanza de vocabulario ha tomado diversas perspectivas a lo largo de los años, en torno a su importancia, por lo cual han ido surgiendo enfoques, metodologías, técnicas y conceptos para constatar el papel que este elemento tiene en el aprendizaje de una segunda lengua.

“Todas las lenguas del mundo tienen palabras” (Medellín, 2008, p. 11). Por lo tanto, podemos comprender que el aprendizaje de vocabulario o el desarrollo de una competencia léxica es una tarea clave en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (Agustín, 2017). Como menciona Wilkins (2002, p. 3) citado en Medellín (2008), “Without grammar, very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” [Sin gramática, poco puede ser expresado, pero sin vocabulario, nada puede ser comunicado]. De esta manera podemos connotar la importancia que se le da al vocabulario dentro del aprendizaje de una segunda lengua. Agustín (2017), menciona que las palabras son los primeros elementos lingüísticos que se adquieren, por lo tanto, componen los estadios iniciales de aprendizaje lingüístico.

Sin embargo, a pesar de ver como algunos investigadores toman como un elemento esencial al vocabulario dentro de la enseñanza de una segunda lengua, existen muchas ocasiones en que este es puesto hacia un lado dentro de la enseñanza de una

lengua. De acuerdo con Oxford y Scarcella (1994), el vocabulario de una segunda lengua o una lengua extranjera, en muchas ocasiones, no se enseña de una manera explícita, por lo que los estudiantes son exigidos a aprenderlo por sí mismos con nula o una pobre orientación. En otras ocasiones el vocabulario se enseña de una manera escasa o sin seguir algún sistema para su correcto aprendizaje por lo que la enseñanza de vocabulario recurre en únicamente brindar a los alumnos una serie de listas de palabras para que ellos las memoricen.

Dando lo explicado con anterioridad, ¿Por qué los maestros de lengua deben enfocar su atención en el aprendizaje de vocabulario? Diversos estudios han sugerido que los docentes de una segunda lengua deben proveer la enseñanza del vocabulario de una manera sistematizada, brindar oportunidades para que los alumnos puedan aprender el vocabulario a través de un contexto real o lo más similar posible, ayudar a los estudiantes a aprender estrategias para adquirir las palabras y demostrar cómo los alumnos pueden seguir aprendiendo el vocabulario fuera del salón de clases (Oxford y Scarcella 1994; Nation 1994; Richards y Renandya 2004; Medellín 2008).

Adicionalmente, el conocimiento de vocabulario resulta clave en el rendimiento académico del estudiante mientras se encuentra en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es decir, un buen conocimiento de vocabulario va a contribuir a una mejor actuación académica y escolar (Verhallen, Schoonen 1993, 1998; Hancin-Bhatt, Nagy 1994; Leki, Carson 1994). En concreto, diferentes estudios han probado que un buen conocimiento de vocabulario o léxico puede fomentar la mejora de las demás habilidades o competencias del aprendizaje de la segunda lengua, por ejemplo, un mayor rango de vocabulario favorece la comprensión lectora (Nation 1993; Grabe, Stoller 1997; Laufer 1996, Denyer 1998), la expresión escrita (Engber 1995; Laufer, Nation 1995; Meara, Fitzpatrick 2000; Miralpeix, Celaya 2002) y la organización discursiva (Valero Garcés et al. 2003). De la misma manera, el vocabulario tiene, asimismo, un lugar central en la comunicación e interacción (Dagut 1977; Laufer 1986, 1990; Meara 1996).

Por lo tanto, como menciona Medellín (2008, p. 12),

...la razón principal, radica en que enseñar vocabulario es más que agregar palabras nuevas al diccionario de nuestros alumnos; es incrementar sus habilidades lingüísticas y brindarles las herramientas para comprender nuevos contextos y expresar sus ideas en mundos nuevos.

En esta sección del presente capítulo se ha explicado la importancia del aprendizaje y de la enseñanza del vocabulario de una segunda lengua o lengua extranjera. Por consiguiente, en los siguientes apartados se expondrán algunos de los elementos que juegan un papel esencial dentro del aprendizaje y la enseñanza de vocabulario, así como algunas reflexiones sobre los enfoques de enseñanza donde este elemento de la lengua juego un rol importante.

2.1 Definiendo a la palabra

Los primeros intentos de definir la palabra se “remontan a la antigüedad clásica con las concepciones platónica, aristotélica y de la filosofía estoica. Continúan con pocos cambios y sin mayor precisión durante la Edad Media y el Renacimiento y perduran casi hasta nuestros días, más de dos mil años después” (Martínez, 1998, p. 848).

Marinkovich (2008), retoma la definición del concepto de palabra desde su etimología y explica que la ‘palabra’, inicialmente nos llegó como parable o parabola provenientes del latín parábola (comparación, símil), y está, a su vez, se deriva del griego parabolé (comparación, alegoría).

En otro sentido, hablando de criterios o enfoques se brindan las siguientes definiciones de este concepto, de acuerdo al trabajo de Marinkovich (2008, p. 120):

- a) fonológico: Segmento limitado por juntas o pausas;
- b) formal: Mínima forma libre, caracterizada por la posibilidad de aparecer libremente en cualquier posición de la cadena hablada;

- c) funcional: Unidad dotada de una función, aunque hay unidades mayores y menores que la palabra;
- d) semántico: Asociación de un sentido dado y un conjunto de sonidos dado dentro de una función gramatical;
- e) comunicativo: Elemento articulador y fundamental de la comunicación humana.

De esta manera, damos un breve recorrido a través del origen del vocablo de la palabra. La palabra juega un papel muy importante dentro de la comunicación de los seres humanos. A través de ella, podemos expresar un mensaje o una idea en concreto, y al mismo tiempo, es a través de la palabra que las personas a nuestro alrededor puedan entender de que estamos hablando. Por lo tanto, en los capítulos siguientes, se abordarán algunos de los conceptos principales en los que se desempeña la palabra.

2.2 El léxico

El Diccionario de términos clave de ELE, del Centro Virtual Cervantes (s.f.) "El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras". Así, el proceso de aprendizaje de léxico se considera un proceso infinito. Entonces, el léxico se puede definir como el conjunto de palabras (unidades léxicas que forman parte de una lengua) (Guarín, 2018).

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia del Consejo de Europa, se define como el léxico al conocimiento que un estudiante de lengua tiene sobre el vocabulario y la capacidad para llevar a cabo un uso adecuado y apropiado del idioma a nivel oral y escrito. Por lo tanto, se puede entender que el aprendizaje del léxico es un proceso interminable, ya que los estudiantes están constantemente aprendiendo nuevo vocabulario y también conociendo a usarlo correctamente.

Con relación al proceso de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, Rodríguez y Bernardo (2011), comentan que “uno de los objetivos de la enseñanza del vocabulario es que estas unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo. Por ello es importante su aprendizaje continuo y constante durante todo el proceso de aprendizaje de aprendientes de una L2” (p. 126).

Como podemos apreciar para desarrollar el vocabulario en un individuo, se tienen que desarrollar ciertos procesos continuos que van desde la presentación de la palabra, la asociación de su significado hasta el saber cómo y dónde utilizarlo correcta y apropiadamente. Este proceso da el enriquecimiento de la lengua y al mismo tiempo connota la precisión lingüística que tiene un hablante. Al respecto Baraló (2005), afirma que, el conocimiento de un elemento léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no solo su forma y significado, sino también las relaciones formales y semánticas con otras palabras o morfemas que forman subsistemas en diferentes niveles de redes complejas. Por consiguiente, si nos referimos al proceso que un individuo tiene para almacenar y poder utilizar el vocabulario o léxico dentro de diferentes contextos, esta persona está desarrollando una competencia léxica.

2.2.1 La competencia léxica

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2020), existen ciertos componentes que comprende a la competencia comunicativa al estar en el proceso de aprender una nueva lengua los cuales son: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Dentro de estos el que tiene una mayor relevancia para el desarrollo de nuestro estudio es el lingüístico en él se incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema.

Cassany (2002 citado en Brandol, 2017) entiende a la competencia léxica como la habilidad de conocer el vocabulario y la capacidad del individuo para utilizarlo. De modo que los niveles de competencia léxica atienden, por una parte, a la riqueza de

vocabulario (desde un repertorio básico de palabras que correspondería al nivel A1, hasta un léxico muy amplio, con expresiones idiomáticas coloquiales propio del nivel C2), y, por otra, a su grado de dominio.

Para complementar nuestro concepto, mencionaremos algunas de las características que Jiménez (2002), le proporciona a la competencia léxica, por ejemplo:

- Es un conocimiento acumulativo (almacén de palabras).
- Se centra en las palabras de la lengua meta, dejando de lado las demás competencias del aprendiz.
- Se basa en un cuerpo asumido de conocimiento, no en cómo se adquirió ese conocimiento.
- Se basa en dimensiones de índole gramatical y semántica.
- El total de palabras que conforma a la competencia léxica varía a lo largo de la vida del aprendiz.

2.2.2 El lexicón

De esta manera vamos descubriendo el proceso por el cual el vocabulario es aprehendido por los individuos y al mismo tiempo descubriendo los elementos claves que enmarcan la habilidad que este tiene para comunicarse de acuerdo al rango de palabras que puede manejar. Otro concepto de suma relevancia para observar y estudiar este fenómeno es el lexicón. De acuerdo con Baraló (2001), el lexicón mental es simplemente un conjunto de palabras que una persona tiene almacenadas para poder usarlas al hablar. Sin embargo, esta idea estática de solo tener un montón de palabras almacenadas no captura toda la complejidad del léxico mental, es decir se diferencia de todos los procesos relacionados con el aprendizaje de las palabras, memorizarlas, guardarlas y ordenarlas de acuerdo al sistema en el que el hablante se encuentre.

Un punto que es necesario enfatizar dentro del desarrollo del lexicón, es que este se ve afectado con la memoria del individuo por lo que un hablante infante siempre

manejara un lexicón menor al de una persona adulta. Sobre este aspecto de la cuantificación del léxico Baroló (2001, p. 11), indica que “hay investigaciones y propuestas muy diferentes que van desde las 13.000 palabras asignadas a los niños en primaria a las 60.000 asignadas a un bachiller medio”.

Complementado este orden de ideas, el lexicón se encuentra dentro de los estudios de la psicolingüística cuyo principal objeto de estudio es la relación que se establece entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él. Por lo tanto, Luque (2004), explica que el lexicón mental se refiere al inmenso y complejo inventario de palabras que una persona tiene almacenadas en su mente. A medida que aprendemos más sobre la estructura y función del lenguaje en diferentes lenguas, gradualmente obtenemos un mejor entendimiento de cómo encajan las piezas de este rompecabezas.

Una vez que hemos comprendido los principales procesos que el estudiante desarrolla mientras se encuentra aprendiendo una lengua, ya sea esta su lengua materna, su segunda lengua o una lengua extranjera; procederemos a presentar los principales elementos que constituyen a la formación del vocabulario, retomando a este desde el concepto de palabra.

2.2.3 Función significativa

En el campo de la lingüística, son varios los investigadores, quienes están enfocados en el desarrollo de vocabulario, que se preocupan en entender cómo los cerebros del ser humano conectan con la forma de la palabra (cómo suena o se escribe) y el significado de estas durante el proceso de aprendizaje de nuevo vocabulario. Por lo tanto, se busca identificar los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de vocabulario.

Las funciones del lenguaje son los distintos cometidos con que el lenguaje se usa por parte del ser humano. Mendivil-Giro (2020), expresa que estos propósitos han sido

estudiados fundamentalmente por la Lingüística y la Comunicación, de forma que, por lo común, se ha dado una función del lenguaje por cada factor de la comunicación que interviene en el proceso, siendo lo más normal que una función domine o prevalezca y las demás le estén subordinadas. Aunado a este concepto, Savio (2021), entiendo como función lingüística a la relación que se establece, por una parte, entre el receptor y el mensaje y que es originada por la intención del emisor al construir un enunciado orientándose hacia cualquiera de los elementos del proceso u objetivos posibles.

Así bien dentro de este apartado, abordaremos tres constituyentes que comprenden a la función significante los cuales son: el significante, el significado y el proceso de significación.

Empezaremos a describir al concepto de significante. De acuerdo con Tabuenca (2017), el significante comprende al conjunto de signos lingüísticos (fonemas y morfemas) que el individuo puede utilizar para poder comunicarse con el resto de las personas. El significante es la herramienta que usamos de forma verbal o escrita para poder remitir una idea, un concepto a la persona que recibirá la información. Para Savio (2021. P. 35), “el significante es un término que habilita el diálogo entre el psicoanálisis y la lingüística, y, en un sentido más amplio, los estudios del lenguaje”. De esta manera es que nos remontamos a la época de Ferdinand de Saussure, en donde este filósofo y lingüista suizo empezó a analizar al lenguaje dentro de dos ejes medulares, explicando que este es sonido y el cual se relaciona con significado Mendivil-Giro (2020).

Partiendo de esta noción podemos entender que el significado es universal y primario y el significante es variable y secundario. Para entender mejor a esta idea lo plasmaremos desde la siguiente perspectiva: pensemos en una persona que está aprendiendo el inglés como lengua extranjera y cuya lengua materna es el español, tendrá dentro de su mente una imagen destinada para cada palabra, por ejemplo “casa”, al aprender inglés se encontrará con que la imagen que tiene representada de “casa” tiene una nueva estructura de signos los cuales son “*house*”, sin embargo, esta persona ligará el significante “*house*” con la misma idea o imagen que tiene dentro de su

pensamiento, es decir con el significado. Por lo tanto, aunque el significante cambie dentro de las diferentes lenguas el significado se seguirá conservando.

El significado de un signo lingüístico puede ser definido, en principio, como la información que, a través de él, se transmite en el acto de comunicación. Dicho acto de comunicación debería estar influenciado por la presencia de los elementos socioculturales inmersos en el emisor y receptor de la información, los cuales al momento de enviar o recibir un mensaje utilizarán como marco de referencia los preceptos referenciales que han adquirido a través de su desarrollo para otorgar significados a conceptos gramaticales (Hernando, 1995).

Asimismo, el significado de un signo lingüístico es el concepto o la imagen que logramos asociar en nuestra mente a un significante concreto, de manera que en el momento en que escuchamos una palabra inmediatamente aparece en nuestra mente una imagen de dicha palabra. Por ello, cuando escuchamos la palabra lápiz puede que pensemos en un lápiz de madera color amarillo o un lápiz de metal o incluso un lápiz de color, sin embargo, sin importar sería nuestra propia representación mental de la palabra.

Como pudimos observar previamente, ambos elementos (significante y significado), funcionan correlativamente, ya que, al hacer uso de uno, por ejemplo, al imaginarnos una imagen de una mesa, evoca a nuestra mente el sistema de fonemas o morfemas (dependiendo el uso de la lengua), para representarla dentro de nuestra lengua. Ahora bien, hablando de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera nos encontraremos con un proceso que ocurre cuando al individuo se le presenta un nuevo sistema lingüístico y este lo liga a los constituyentes de este, es decir al significado o significante de lo que se está aprendiendo.

El proceso anteriormente descrito es conocido como significación. Para hablar de un objeto o idea en el mundo, primero tenemos que conectarlo mentalmente con una imagen conceptual (el significado), y luego usamos una palabra o símbolo (el significante) para referirnos a él. La significación se refiere a la relación entre las palabras que usamos (significantes) y sus significados (significados), y existe dentro del lenguaje

mismo. Cada idioma tiene su propia estructura única de vocabulario, lo que significa que los significados de las palabras serán diferentes en todos los idiomas (Ferreyra, 2021). Para comprender mejor este proceso presentamos a continuación el siguiente esquema (ver figura 3).



Figura 3. Triángulo de la Significación de Ogden y Richards adaptado de: Ferreyra (2021)

En la figura presentada previamente podemos apreciar cada uno de los componentes del proceso de la significación, los cuales describiremos brevemente de acuerdo con Mendivil-Giró (2020):

- a) **Significación:** se refiere a la relación entre las palabras que usamos (significantes) y sus significados (significado). Esta relación existe dentro de cada lengua, por lo tanto, los significados de las palabras pueden variar entre diferentes lenguas debido a diferencias en la forma en que se estructura el vocabulario

- b) Referencia: También conocida como connotación, se refiere a cómo los signos (como palabras) se relacionan con el mundo. Este proceso es universal porque es un proceso psicológico común a todos los humanos y finalmente,
- c) Designación: Se refiere al proceso completo que va desde el significante de un signo hasta el objeto referido o significado.

Entender los procesos que un individuo realiza al estar adquiriendo o aprendiendo el vocabulario de una lengua nos permite comprender la manera en la cual nuevas palabras se suman al repertorio léxico de esta persona y al mismo tiempo nos da la pauta para que estos puntos sean un eje importante para el desarrollo de enfoques que permitan facilitar el aprendizaje de una lengua, como es el caso de la enseñanza de la lengua extranjera. Como bien hemos apreciado a lo largo de este proyecto de investigación, nosotros nos enfocamos en desarrollar el aprendizaje del vocabulario de la lengua inglesa, por lo que a continuación se presentarán algunos puntos medulares para el desarrollo de este tema.

2.2.4 Vocabulario receptivo (pasivo)

En el aprendizaje de una lengua, la elección del vocabulario a aprender en una lengua extranjera difiere en gran medida de cuando nos encontramos aprendiendo nuestra lengua materna, ya que, mientras en la lengua materna la elección de vocabulario depende del habla cotidiana, en el aprendizaje de la lengua extranjera el docente es quien elige el vocabulario que se tiene que aprender a razón de los contenidos de la lección. Por lo tanto, en un salón de clases de lengua extranjera, el individuo estará expuesto a una serie de palabras o frases con las cuales se tendrá que familiarizar para luego poder utilizarla dentro de la práctica de las clases o lección. Sin embargo, en ocasiones ocurre que los estudiantes retienen más vocabulario en la mente de lo que pueden expresar o decir. A este tipo de vocabulario que solo es reconocido más no expresado lo conoceremos como vocabulario receptivo o como lo conocen algunos autores, vocabulario pasivo.

El aprendizaje receptivo (pasivo) implica la capacidad de reconocer palabras y recordad su significado una vez encontrado. Lograr comprender las palabras en un contexto y asimismo lograr utilizarlas de forma espontánea. El que se encuentra tanto porque lo oímos como porque lo leemos. Bite (2015) refiere que el vocabulario pasivo consiste en aquellas palabras cuyo significado se puede entender cuando aparecen en el discurso o la escritura de otros. Asimismo, un buen profesor de lengua extranjera trata de convertir el vocabulario pasivo en vocabulario activo, tomando como único requisito el entusiasmo y el esfuerzo de los alumnos con una apropiada guía por parte del docente.

De acuerdo con Bite (2015), esta clasificación tiene gran importancia e influye no solo en la selección, sino también en la forma de trabajar el léxico pues se puede:

1. Trabajar como objeto de la clase. Ej.: El campo semántico de los muebles de la casa (sofá, refrigerador, librero, silla etc.) Vocabulario relativo a los lugares de la ciudad (biblioteca, escuela, cine, etc.), y
2. Enseñar antes de un ejercicio de: Comprensión escrita. Comprensión auditiva. Expresión escrita. Expresión oral. Y de cualquier actividad donde el léxico sea clave para poder realizarla.

De acuerdo con Nation (2001, como se citó en Villegas 2010, p. 13), el hablante debe de cumplir con ciertos requisitos para poder indicar que ha podido comprender el significado de una palabra (vocabulario receptivo), los cuales son:

1. Ser capaz de reconocer la palabra cuando se escucha.
2. Estar familiarizado con su forma escrita y reconocerla al leer.
3. Reconocer que está formada de partes como raíces, sufijos o prefijos en la palabra y ser capaz de reconocer estas partes con su significado.
4. Saber que la palabra tiene un significado en el contexto particular en que ocurre.
5. Saber que hay palabras que se interrelacionan de acuerdo a su categoría semántica.
6. Ser capaz de reconocer las palabras que son colocaciones típicas.
7. Saber que una palabra es común y que no es peyorativa o no despectiva.

2.2.5 Vocabulario activo

En el apartado anterior comentamos acerca de uno de los primeros pasos para que un individuo pueda comunicarse, el cual es familiarizarse con el vocabulario y poder retener para formar un almacén de palabras que puedan ser utilizadas en diversas situaciones requeridas. No obstante, el hecho de guardar e incrementar un bagaje de palabras no nos permitirá comunicarnos, por lo que se necesita convertir a todas esas palabras de un *stock* de la mente del individuo a la producción de ideas que puedan escribirse o expresarse, en otras palabras, necesitamos de un vocabulario activo para poder comunicarnos.

De acuerdo con Wallace (2020) El vocabulario activo se define como la capacidad de comunicar nuestros pensamientos y sentimientos a través de palabras, gestos, signos y/o símbolos. Puede ser tan simple como señalar un objeto deseado o tan complejo como escribir un libro sobre un área que sea de nuestro interés. Hablar es la principal forma de comunicación en la que la gente piensa cuando habla de vocabulario activo.

Terrel (1986 citado Santiago, 2005), expresa un proceso de suma importancia para comprender como el hablante puede empezar a expresar el vocabulario receptivo que maneja. El proceso conocido como “ligazón” se describe como gradual y en etapas, comenzando con comprensión pura donde el estudiante no puede producir la palabra sin necesidad de acceder a ella durante un periodo extendido de acceso. A medida que el alumno sigue encontrándose con la misma palabra en distintos contextos, su tiempo de acceso disminuye hasta que puede usarla fluidamente.

Por lo consiguiente y con relación a lo expresado por Nation (2001, como se citó en Villegas 2010), para que el hablante pueda establecer el vocabulario como productivo o activo, él debe de ser capaz de:

1. Decir el vocabulario con la correcta pronunciación incluyendo el acento.
2. Escribir el vocabulario correctamente.
3. Producir la palabra para expresar el correcto significado

4. Producir la palabra en diferentes contextos para expresar el rango de significados.
5. Producir sinónimos y antónimos de la palabra.
6. Producir palabras que ocurren comúnmente con esta. Es decir, hacer uso de sufijos, prefijos y afijos.
7. Decidir usar o no usar la palabra para apegarse al grado de formalidad de la situación.

2.3 La enseñanza de vocabulario de inglés como lengua extranjera

Los puntos anteriores nos permitieron reconocer algunos de los puntos de suma importancia que hay que considerar cuando nos referimos a vocabulario. Como se ha abordado anteriormente, en este trabajo de investigación se ha trabajado con un grupo de participantes quienes se encuentran en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la cual es el inglés. Con los puntos presentados en capítulos anteriores podemos entender que al estar aprendiendo vocabulario dentro de una lengua se siguen ciertos procesos, que en ocasiones resultan inconscientes, que permiten al individuo reconocer, aprehender y expresar ideas dentro de su contexto social.

Ahora bien, cuando nos referimos al aprendizaje de la lengua extranjera existen ciertos componentes lingüísticos que se deben de considerar dentro de este proceso, uno de ellos es el aprendizaje de vocabulario. En palabras de Agustín (2017):

Aprender vocabulario o desarrollar la competencia léxica es una tarea clave en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE). El vocabulario es el elemento lingüístico básico en varios niveles. En primer lugar, las palabras son los primeros elementos lingüísticos que se adquieren... En segundo lugar, los elementos léxicos proporcionan el contenido que manipular para iniciar el desarrollo sintáctico y de modelos fonológicos y morfológicos. Y finalmente, la adquisición de una lengua, bien sea materna o segunda o extranjera (L1 o L2) no se da sin desarrollo léxico (p. 17)

A través de esta idea podemos constatar la importancia que tiene el desarrollar el aprendizaje de vocabulario en los estudiantes de una lengua extranjera, por tal motivo es que a lo largo del tiempo se han buscado e implementado diferentes estrategias, técnicas y metodologías que permitan facilitar el proceso de adquisición o aprendizaje de este componente lingüístico en los individuos. Sin embargo, el aprender vocabulario no únicamente es memorizarla o identificarla a través de un texto, por ejemplo. En esta razón Higuera (2004), nos explica que conocer una palabra implica

... saber su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combinan con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos.

Por lo consiguiente es que a través de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha atestiguado una constante evolución en donde se pretenda cubrir aquellos aspectos lingüísticos que sean de importancia para el individuo, de tal modo, por mencionar un ejemplo hemos pasado de métodos o enfoques que se basaban en la memorización de una lista de palabras (vocabulario pasivo), a aquellos que se enfocan en el uso e interacción de la lengua (vocabulario activo).

McDermott y Roediger (2018), mencionan tres etapas que ocurren en la memoria para que el proceso del aprendizaje de vocabulario pueda llevarse a cabo estos son codificación, almacenamiento y recuperación. A continuación, describiremos brevemente a cada uno de estas etapas:

- a) Codificación: El codificar se refiere al proceso de percibir y aprender información que nos rodea, donde prestamos atención selectivamente a cierta información

mientras ignoramos otra. Algunas informaciones son más fácilmente recordadas que otras, como recuerdos vívidos relacionados con emociones. Sin embargo, recordar la información puede no ser preciso ya que los detalles no siempre se retienen perfectamente en nuestros recuerdos.

- b) El almacenamiento: es la capacidad del cerebro de almacenar información. Cuando experimentamos algo nuevo, nuestro cerebro cambia para guardar la información. Este proceso, llamado consolidación, es lo que nos permite recordar cosas más tarde. Sin embargo, la memoria no es una reproducción perfecta del pasado. Es una reconstrucción de lo que realmente sucedió junto con nuestras creencias y recuerdos del evento.
- c) Recuperación: Implica acceder a los recuerdos que han sido codificados y almacenados en el cerebro. Sin embargo, la mayoría de estos recuerdos no son traídos conscientemente a la mente porque las personas solo acceden a una pequeña cantidad de lo que han experimentado. Además, el acceso a los recuerdos puede alterarlos ya que la memoria cambia constantemente.

Si bien analizamos los puntos anteriormente descritos, podremos descubrir que estos han servido como ejes para el desarrollo de metodologías para la enseñanza de una lengua extranjera. Aunque no todos se enfoquen en un cien por ciento en el desarrollo del aprendizaje del vocabulario, tienen en común, al menos, algunos de estos procesos, ya que como mencionamos anteriormente, la base de toda comunicación es la palabra, no serviría de mucho aprender todas las reglas gramaticales de una lengua si no podemos expresar un mensaje con la palabra apropiada en el contexto o lengua que queramos. A continuación, se abordarán los enfoques que han impactado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, y principalmente, comentaremos acerca de aquellos enfoques o metodologías que tienen como eje principal el desarrollo del vocabulario de la lengua.

2.4 Enfoques en torno a la enseñanza del vocabulario

En la actualidad podemos encontrarnos un amplio bagaje de información a los diferentes métodos, técnicas y enfoques que han ido surgiendo a través de los tiempos con relación a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Por mencionar algunos ejemplos, durante la segunda guerra mundial se desarrollaron enfoques con el objetivo de entender en la inmediatez posible lo que ocurría en el campo de batalla entre los diferentes contingentes de países inmersos en ella; hoy en día la necesidad de comunicarnos es muy distinta a aquellos años, además, contamos con muchos recursos tecnológicos que permiten facilitar la comunicación entre las personas, es por esto el interés de tomar parte de estos recursos para la mejora del aprendizaje de una lengua extranjera.

En el análisis de los antecedentes del tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras Martin (2009), expresa que a partir del 1845 que se comienza a hablar de una metodología para la enseñanza de lenguas, teniendo como pionero al método tradicional o comúnmente conocido como método de gramática y traducción. Dentro de este mismo orden de ideas, destacan los estudios de Jiménez (1994); Caspi & Lowie (2013), quienes coincidieron en identificar seis métodos para la enseñanza-aprendizaje del inglés que han sido utilizados hasta el momento.

1. El primero de ellos es el método Gramática – traducción. De acuerdo con Molina et. Al (2018), en él el que se daba más importancia a la lengua escrita que a la lengua hablada y el aprendizaje de vocabulario era adquirido con listas de palabras con su correspondiente traducción;
2. El método analítico o interlineal tuvo su basamento en el uso de un texto literario escrito en inglés y a partir de él se hacían traducciones y se aprendían de memoria las palabras y estructuras gramaticales que en él aparecían (Martínez, 2008).
3. El método directo inició una nueva orientación a la enseñanza de los idiomas, en el que se presentaba directamente la nueva palabra en la lengua meta y los alumnos la relacionaban con objetos, acciones, gestos y contextos para facilitar la comunicación (Barcroft, 2004).

4. Así mismo, el método audio lingual, donde la expresión oral es la base del aprendizaje, que se basa básicamente en escuchar oraciones construidas y repetirlas, creando nuevas palabras en un contexto determinado;
5. El método global-estructural tuvo su base principal en el uso de los medios audiovisuales, centrándose fundamentalmente en el lenguaje hablado, en detrimento con el trabajo con el léxico desconocido y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura (Stoller & Grabe, 2000).
6. Como tales, los enfoques cognitivos derivados de la gramática generativa están diseñados para permitir que los alumnos generen nuevas palabras y diferentes representaciones gramaticales. (Molina et al., 2018).

Como podemos apreciar dentro del desarrollo de las metodologías y enfoques para la enseñanza del inglés, en una primera instancia se le dio mayor importancia al desarrollo de estructuras gramaticales y a la memorización de palabras, sin embargo, el desarrollo para la producción de este era escaso o nulo, especialmente refiriéndonos a los métodos de gramática-traducción, analítico y directo. En este sentido Oliveira (2018), expresa que a pesar de que el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la enseñanza del léxico fue, durante mucho tiempo, varios autores en el campo de la gramática pasaron a un segundo plano y en las últimas décadas han argumentado que el vocabulario juega un papel central en el proceso de aprendizaje. En los siguientes apartados, comentaremos y analizaremos aquellos enfoques y metodologías que tienen como base principal el desarrollo de la expresión de la lengua extranjera y que al mismo tiempo resultan pertinentes para comprender de una mejor manera a nuestro estudio.

2.4.1 Método Audio-lingual

El método audio-lingual surge como un método para el aprendizaje de la lengua extranjera durante la época de la Segunda Guerra Mundial por lo que está basado en la experiencia previa de los programas del ejército para la enseñanza de idiomas. Muños (2010), expresa que este método “es un modelo pedagógico que se basa en teorías conductistas, en el cual el estudiante es visto como un ser receptivo, a quien hay que

transmitirle conocimientos” (p.73). Teniendo en cuenta este concepto, se puede inferir que el método audio-lingual es un proceso mecánico de formación de hábitos para la adquisición de un idioma.

De acuerdo con Prator y Celce-Murcia (1979, citado por Gómez 2004), es posible definir las siguientes características del Método audio lingual:

1. Se utiliza la mímica y memorización de conjuntos de frases.
2. Las estructuras son secuenciadas por medio de análisis de comparación y son enseñadas una a la vez.
3. Patrones de estructura son aprendidos por medio de la repetición.
4. La gramática es enseñada de manera inductiva más que deductiva.
5. El vocabulario es limitado y aprendido en contexto.
6. Se da gran importancia a la pronunciación.
7. Muy poco uso de la lengua materna es permitida por los profesores.
8. Se permite a los estudiantes cometer errores.

Según Larsen-Freeman (2000) el método audio-lingual es un método de enseñanza de lenguas extranjeras que primero escucha, luego lee y finalmente, escribe. Utiliza el diálogo como principal forma de expresión lingüística y los ejercicios como principal técnica didáctica. Sin embargo, el método de escuchar y hablar no puede basarse simplemente en la teoría del lenguaje, sino que también debe basarse en la teoría del aprendizaje. Con este método, el objetivo es introducir la habilidad oral del idioma extranjero y lograr que el estudiante hable automáticamente sin el uso de un traductor nativo. El profesor tiene un papel activo, proporciona estímulos, y es quien controla y reconduce la evolución del aprendizaje.

2.4.2 El enfoque léxico

El enfoque léxico surge como una evolución de los enfoques didácticos que dotan a los aprendientes de las herramientas lingüísticas para lograr una competencia comunicativa. Con su enfoque léxico (1993), Lewis defiende la importancia de una visión

léxica del lenguaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. Después de la época de posguerra, el enfoque léxico (EL) se convierte en un método innovador y muy eficaz en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Con su enfoque léxico (1993), Lewis defiende la importancia de una visión léxica del lenguaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. El enfoque léxico fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (chunks). La idea principal es lograr la fluidez y la naturalidad en la comunicación gracias a la adquisición de segmentos léxicos, pues son enunciados lingüísticos empleados por nativos

Es hasta este enfoque, que se le da un papel de mayor importancia al vocabulario y léxico de la lengua, dejando en segundo plano las estructuras gramaticales. En el empleo del enfoque léxico se reconoció que los mayores problemas de comunicación se deben a falta de vocabulario, más que a problemas gramaticales. Por lo tanto, Lewis (1993), propone utilizar el concepto de Unidad Léxica en lugar del término palabra, puesto que en el concepto de unidad léxica se incluyen otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza-aprendizaje de lengua meta. Con relación a esta idea McCarthy (1999, como se cita en Gómez 2004), explica que el vocabulario básico de cualquier lengua puede estar compuesto hasta por diez tipos de unidades léxicas, éstas son: modalizadores, verbos de régimen, palabras interactivas, marcadores del discurso, sustantivos básicos, deícticos, adjetivos básicos, adverbios básicos, verbos básicos de acción y sucesos.

Con relación a las actividades que podemos encontrar dentro de este enfoque, Lewis considera útiles en el aula por basarse en un foco léxico específico a las siguientes:

- Ejercicios rellena-huecos en un texto (open cloze)
- Rellena-huecos al principio o al final de una oración
- Rompecabezas o puzles
- Transformaciones de frases (proporcionando un contexto y un co-texto)

Finalmente, al llevar a cabo el enfoque léxico en el aula no solo supone añadir diferentes tareas como las listadas anteriormente, sino que también implica un cambio

de actitud por parte del profesor a la hora de explicar el léxico que aparece en una comprensión escrita, audiovisual u oral, o al reparar errores de léxico en las expresiones escritas y orales.

2.4.3 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*), conocido también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*), tiene como principal objetivo capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral sino también comprendiendo los demás elementos lingüísticos-. Con este propósito, en el proceso de la enseñanza a través de este enfoque a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos realizando actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula.

Su principal objetivo es ayudar a los alumnos a crear frases con significado (en lugar de ayudarles a construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir una pronunciación perfecta). Partiendo de la idea de Beltrán (2017), que la habilidad de hablar es el proceso comunicativo de intercambiar ideas y sentimientos en un contexto dado y de tal manera que sean entendidos, podemos comprender la importancia que este enfoque le da a la producción de la lengua. Así mismo observamos un notable contraste con relación a los enfoques descritos con anterioridad que se basaban en la memorización. Por lo tanto, a través de este enfoque de enseñanza, el aprendizaje de la lengua extranjera se evalúa teniendo en cuenta cómo el alumno desarrolla su competencia comunicativa, la cual se podría definir como la capacidad que tiene el alumno para usar sus conocimientos y así comunicarse de manera adecuada.

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001), las estrategias de enseñanza de lenguaje comunicativo son: producir una comunicación real en un contexto real. Un aspecto que es importante dentro de este enfoque es la tolerancia al error, ya que se

comprende que durante en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera este está presente y no debe ser motivo para inhibir la motivación del aprendizaje de la lengua. Por consiguiente, los estudiantes deben desarrollar su competencia comunicativa por sí mismo; y a l mismo tiempo, el docente debe de proporcionar oportunidades para desarrollar precisión y fluidez para así lograr el aprendizaje de las cuatro básicas habilidades lingüísticas (expresión oral, escrita; y comprensión lectora y auditiva) de una manera integral y simultánea y asegurar que el estudiante sea capaz de inducir las reglas de la gramática.

De esta manera, puede entenderse que la comunicación no es sólo un producto, sino también un proceso que se lleva a cabo entre interlocutores específicos, en condiciones en condiciones específicas y para fines específicos. Por lo tanto, no es suficiente que los estudiantes adquieran una gran cantidad de datos (vocabulario), reglas, funciones; también es importante que aprendan a usar este conocimiento para discutir el significado. Para ello deben participan en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

La estrategia de promover la interacción en el aula de inglés mediante la aplicación de los materiales didácticos adecuados. La interacción juega un papel importante en el aprendizaje de idiomas porque permite a los estudiantes practicar sus habilidades de comunicación. Para crear una interacción significativa entre los estudiantes, es imperativo elegir el material adecuado que promueva esta interacción. Algunas estrategias indicaron que la imitación, la repetición, el emparejamiento y el trabajo en grupo son las principales estrategias utilizadas por los docentes para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación.

CAPÍTULO 3. LA DIMENSIÓN COGNITIVA DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Dentro del campo de la enseñanza de lenguas existen diversos elementos que se deben considerar para mejorar este proceso, anteriormente hemos comentado algunas de las estrategia, técnicas, métodos y enfoques que han ido surgiendo a razón de este campo. Al mismo tiempo que se ha venido dando una evolución o desarrollo en las metodologías, los recursos o materiales didácticos se han venido adaptando al paso del tiempo, por esa razón hoy en día nos podemos valer de recurso tecnológicos para el desarrollo de la educación. A pesar de estos cambios que han servido para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, existe un campo que conserva su importancia y que no debe pasarse por alto, estamos hablando del desarrollo cognitivo del estudiante.

Cuando nos referimos al desarrollo cognitivo del estudiante nos referimos a los procesos mentales que este realiza o es capaz de hacer de acuerdo al contexto en donde este se desarrolla, por ejemplo, su edad o su contexto social. En el estudio del desarrollo cognitivo existen diversas perspectivas teóricas entre las que se destacan: la innatista, introducida por Chomsky y seguida por algunos de sus discípulos como Pinker y Fodor; la culturalista, representada, entre otros autores, por dos de los miembros más destacados de la escuela rusa, Vygotsky y Luria; y, por último, la perspectiva constructivista, con Piaget a la cabeza, pero donde, además, destacan otras figuras de relevancia como lo es Karmiloff-Smith (Muñoz, 2019).

Hablar del desarrollo cognitivo de la lengua ha llevado a cabo diversos estudios desde diferentes puntos de vista, por lo que representaría un trabajo arduo comprender a todas estas perspectivas dentro de un mismo plano. En el desarrollo de nuestra investigación consideraremos al factor edad como un elemento importante para comprender el desarrollo cognitivo del individuo. De esta manera, nos enfocaremos en la perspectiva constructivista como un punto de partida para analizar aquellos elementos que favorezcan el aprendizaje de la lengua, sin embargo, al estar inmerso en el proceso

de aprendizaje y desarrollo del conocimiento nos encontraremos con elementos que conforman a las otras dos perspectivas teóricas anteriormente mencionadas.

3.1 El desarrollo constructivista

Uno de los mayores exponentes del desarrollo cognitivo en los seres humanos fue Jean Piaget. La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo en los niños se basa en la idea de que el conocimiento se construye a través de la interacción con objetos y personas. Él creía que el infante tiene una base innata mínima, que consiste en unos pocos esquemas de acción utilizados para construir comprensión. Por otro lado, teoría de Piaget destaca la importancia de la maduración en el desarrollo intelectual, donde ciertas habilidades se hacen posibles debido a la madurez. Según Piaget, el conocimiento es una interpretación basada en nuestras estructuras previas y depende de la coordinación de dos procesos: asimilación y acomodamiento. La asimilación implica tomar objetos basados en esquemas de acción, mientras que el acomodamiento requiere realizar ajustes en dichos esquemas (Muñoz, 2019).

La importancia de comprender esta teoría del desarrollo cognitivo del ser humano recae en entender que no podemos aplicar las mismas metodologías, técnicas y recursos didácticos a todos los estudiantes. Esto se debe a que en el constructivismo se establecen cuatro periodos de madurez, a los que él le llama estadios, estos comprenden desde la infancia hasta la etapa de la adolescencia. Y dentro de cada una de las etapas que se establecen dentro de la teoría de Piaget, se enuncian características propias del desarrollo de la persona. De acuerdo con Valdés (2014), los cuatro estadios en los que se divide la teoría constructivista de Piaget, son:

- Estadio sensoriomotor: Piaget denomina así a esta etapa, porque el bebé conoce el mundo poco a poco a través de sus sentidos y las tareas motrices de su cuerpo. Desde el nacimiento hasta aproximadamente año y medio a dos años. En este estadio el niño usa sus sentidos y las habilidades motrices para conocer aquello que le circunda. Por lo tanto, esta etapa es de descubrimiento en donde los

infantes a través de sus capacidades motrices y de los sentidos pasan de ser individuos reflejos a ser solventadores de problemas acordes a sus capacidades (Castilla, 2014).

- Estadio preoperatorio: Tiene lugar entre los dos y siete años de edad. Son procesos característicos de esta etapa: el juego simbólico, la centración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la yuxtaposición la reversibilidad. Este estadio cognitivo a su vez puede dividirse en dos etapas las cuales son: etapa preconceptual y prelógica o intuitiva. Una característica muy peculiar durante este estadio, es el desarrollo del yo. Es decir, durante esta etapa los niños no han desarrollado el sentido de la empatía por lo que ven al mundo desde su propia perspectiva donde ellos son siempre protagonistas. Además, podemos descubrir que el niño ha ingresado a este estadio cuando al dibujar reconoce con claridad lo que está dibujando. Con relación al desarrollo de la lengua, el Instituto Europeo de Educación (2020), explica que este estadio es cuando se desarrolla muy aceleradamente el habla, se empieza aprendiendo pocas palabras y en poco tiempo se tiene un vocabulario mucho mayor. Pero lo más importante en relación a la etapa preoperacional y el lenguaje es que este no solo se utiliza para expresar actividades del momento o deseos inmediatos, ya que se empieza a tener la capacidad de representar a los objetos a través de símbolos.
- Estadio de las operaciones concretas: Este ocurre entre los siete y once años de edad. El niño en esta fase ya no sólo usa el símbolo, es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas. Es durante esta etapa cuando el niño empieza a realizar operaciones de tipo aritmética con mucha más precisión, pero un más importante, se desarrolla la capacidad de poder pensar hacia atrás, lo que Piaget conoce como reversibilidad. Otro punto muy interesante que se desarrolla durante esta etapa es el pensamiento abstracto, por lo tanto, aquí se puede ver el bucle ascendente del desarrollo de la inteligencia, desde el saber edificado durante las experiencias concretas del período sensoriomotor, hasta la posibilidad de poder simbolizarlo y razonar sobre ellas de forma abstracta.

- Estadio de las operaciones formales: Toma lugar desde los doce años en adelante (vida adulta). Es desde los 12 años en adelante cuando el cerebro humano está potencialmente capacitado (desde la expresión de los genes), para formular pensamientos realmente abstractos, o un pensamiento de tipo hipotético deductivo. Durante este estadio el niño puede pensar racionalmente y usar la deducción basada en situaciones hipotéticas presentadas ante ellos. Son capaces de reflexionar sobre el problema lógicamente a través del pensamiento.

A continuación, describiremos más a detalle las características y elementos que conforman al estadio de las operaciones formales, ya que, para efectos de este estudio es importante comprender los procesos cognitivos que definen a nuestros participantes los cuales son jóvenes-adultos.

3.1.1 La etapa de las operaciones formales

El período formal de actividad es la última etapa del desarrollo intelectual humano, y el mayor énfasis se pone en las áreas de desarrollo de los procesos cognitivos y sociales. Es en este último estadio del desarrollo cognitivo en donde centraremos nuestra atención, ya que nuestro estudio se desarrolla con un grupo de participantes que comprende a esta edad. Por lo consiguiente, al comprender aquellas características y habilidades que el individuo es capaz de realizar durante esta etapa, nos permitirá desarrollar aquellos recursos didácticos o materiales para potenciar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés dentro de nuestro contexto.

Durante la etapa próxima a la anterior del pensamiento concreto, el niño actúa directamente sobre los objetos reales (clasificaciones, seriaciones, etc.), el pensamiento formal, en el caso del adolescente, actúa sobre las operaciones mentales, por tanto, sobre material simbólico. (Londoño, 2011). En la etapa de las operaciones formales el individuo puede manejar el pensamiento hipotético-deductivo, tan característico del método científico, así que ahora puede pensar en cómo sería imaginar diferentes

escenarios sin representarlos gráficamente o de forma obvia. Como resultado, los adolescentes podrán razonar sobre problemas más complejos.

De acuerdo con Londoño (2011), en el periodo de las operaciones formales, se reconocen dos estadios:

- “Génesis de las operaciones formales”. Abarca de los 12 a los 14 años. Corresponde a la preparación y estructuración de las operaciones formales, es la transición entre el pensamiento concreto y el formal.
- “Las estructuras operatorias formales”: de los 14 a los 20 años. En esta etapa el adolescente ya posee una extraordinaria movilidad de pensamiento. Su comportamiento intelectual manifiesta una clara organización mental.

Piaget (1982, como se citó en Londoño, 2011), explica que dentro del estadio de las operaciones formales se reconocen dos subdivisiones, éstas son:

- Lo real se concibe como un subconjunto de lo posible: Los que han alcanzado el estadio formal pueden concebir otras situaciones distintas de las reales cuando abordan tareas a que son sometidos
- Carácter hipotético deductivo: Los sujetos estarían capacitados para comprobar estas hipótesis mediante las deducciones correspondientes y ello podría hacerse con varias hipótesis a la vez, de manera simultánea o sucesiva.
- Carácter proposicional del pensamiento: En esta etapa los sujetos convierten los datos en proposiciones y actúan sobre ellas. Los datos que maneja el pensamiento formal no provienen de la realidad inmediata, sino de la realidad diferida.

3.2 El desarrollo cognitivo en los adultos en el aprendizaje de la lengua

Existen diversos estudios que muestran que los adultos que están aprendiendo una segunda lengua, en contraste con los niños, suelen fallar en demostrar una alta competencia durante este proceso (Dabrowska et al, 2020). Sin embargo, también

existen varios estudios que demuestran que los adultos no aprenden una segunda lengua peor que los niños. Por tal motivo, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se torna fundamentalmente diferente entre niños y adultos.

A modo de contraste, y sin hondar mucho en el tema, en diversas ocasiones hemos escuchado que la mejor edad para aprender una segunda lengua es en la niñez. Esto puede deberse, a dos diversos fenómenos (Midgley, 2017):

1. La teoría de la gramática universal: esta propone que los niños nacen con un instintivo conocimiento de las reglas del lenguaje común en todos los seres humanos. Por lo que, al estar expuestos a una lengua en particular, ellos únicamente cubren los detalles específicos de esta, haciendo el aprendizaje de la lengua rápido.
2. La hipótesis del periodo crítico: explica que, durante la etapa de la pubertad, muchos de nosotros perdemos la facilidad y flexibilidad de utilizar aquellos mecanismos que nos permiten aprender una lengua con facilidad.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el aprendizaje de una lengua durante la etapa adulta también ofrece ciertas ventajas y facilidades que durante la infancia o niñez no existen. Midgley (2017), explica que, en la mayoría de los casos, el aprendizaje de una segunda lengua en la edad adulta ocurre en contextos escolares o académicos, por lo que para que el aprendizaje ocurra de una manera exitosa, dentro de estos contextos, el aprendiz debe de desarrollar habilidades metacognitivas, las cuales no se desarrollan hasta la pubertad o adolescencia.

Con base en lo mencionado en el párrafo anterior, Deng y Zou (2016), mencionan que las ventajas que los adultos tienen para aprender una segunda lengua se basan en el nivel cognitivo, monitoreo y el análisis lógico. Krashen (1982), indica que si el tiempo en que los adultos y los niños adquiriesen una lengua fuera el mismo, los adultos tuvieran la misma facilidad de aprenderla que los niños, e inclusive, los adultos tuvieran un progreso más rápido que los infantes.

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en adultos, la habilidad cognitiva se ha desarrollado en su mayor parte y la estructura del pensamiento y razonamiento ha madurado (Wang, 2009). Aunado a esto Ausubel (2000), citado en Deng y Zou (2016), explica que los adultos pueden beneficiarse de las explicaciones o estructuras gramaticales o funcionales de la lengua, caso contrario de los niños o infantes, ya que en este punto (la edad adulta), el desarrollo del pensamiento se torna más desarrollado y complejo.

3.2.2 El aspecto del pensamiento lógico

Una de las principales fortalezas de los adultos es que ellos tienen la habilidad de poseer un pensamiento lógico (Yao, 2011). Este tipo de pensamiento surge en el cerebro cuando hay necesidad de encontrar razonamientos lógicos en las acciones cotidianas (Naranjo et al., 2016). El propósito de este tipo de pensamiento es construir conocimientos y reflexiones que puedan ser útiles durante toda la vida. Ya que, a través del mismo, los individuos analizan, argumentan, clasifican, justifican y prueban hipótesis.

Durante esta etapa, se ha mejorado el modo del pensamiento y la conciencia hacia el lenguaje es muy fuerte. La madurez de los adultos eleva la habilidad cognitiva, lo que origina en una capacidad fuerte para analizar y sacar conclusiones. Esto les provee una ventaja en torno a las reglas gramaticales, vocabulario y habilidades de la lengua; y al mismo tiempo, les permite resolver problemas que se le presenten con relación a la lengua con una mayor facilidad. Finalmente, la mayoría de los adultos no sólo tienen una mayor experiencia de vida, sino que también tienen una comprensión integral de una multitud de cosas o experiencias. Todo este bagaje de conocimiento y habilidad puede resultar de gran ayuda en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Deng y Zou 2016).

3.2.3 El pensamiento abstracto

El pensamiento abstracto refiere, a la manera en la que el cerebro extrapola y absorbe ideas nuevas a través de la imaginación. Fonológicamente nace del verbo “abstraer”, que de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española significa: considerar aisladamente las cualidades esenciales de un objeto para entender su esencia (RAE, 2016). Por lo consiguiente podemos expresar que el pensamiento abstracto es una forma de crear conocimiento teórico a través del procesamiento de conceptos. Refleja la realidad de manera indirecta y generalizada, permitiéndonos entender el mundo más allá de nuestros sentidos. La característica principal del pensamiento abstracto es la capacidad de procesar múltiples hechos al mismo tiempo, definiendo prioridades para una respuesta sin importar si es conveniente o no (Naranjo, et al., 2016)

Distintos autores consideran que, para realizar este proceso de abstracción, el cerebro realiza una separación imaginaria de los distintos elementos que lo generan, para focalizarse únicamente en lo fundamental. Así Castañeda et al. (2007), mencionan:

Abstraer es separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlos aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción. Abstrar es captar con el entendimiento el significado o esencia de las cosas. Este hecho es indispensable para que el alumno aprenda a aprender (p. 66)

Uno de los beneficios de utilizar el pensamiento abstracto para el análisis y síntesis de nuevos aprendizajes, es la velocidad con que nuestras capacidades cognitivas operan (Ferreira, 2007 como se citó en Naranjo et al., 2016), esto debido a que permite deducir, sintetizar, interpretar y analizar los distintos fenómenos que nos afectan de manera rápida y asociativa. Este pensamiento permite trascender al conocimiento entre las distintas premisas hipotéticas que en el operan hacia la construcción de pensamientos formales

3.2.4 La habilidad de automonitoreo

Hong (2014), comenta que en durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en los adultos la capacidad de automonitorizarse es muy alta. Los adultos son capaces de analizar y corregir aquellos errores que hacen durante su aprendizaje. Además, de acuerdo a sus propias características, ellos pueden emplear diversas estrategias de aprendizaje para llevar a cabo el aprendizaje de una manera autónoma (Deng y Zou 2016). Los adultos realizan actividades que tienen un fuerte propósito. Ellos pueden aprender una segunda lengua de acuerdo a sus necesidades y pueden motivarse a continuar o persistir atendiendo a su consciencia, lo cual en los niños no ocurre debido a que aún no han desarrollado estas características en su totalidad.

Con relación al proceso del aprendizaje, algunos investigadores, en el área de la educación de adultos, han elaborado teorías que buscan explicar cómo las personas mayores aprenden de manera autodirigida. Por ejemplo, Merriam y Caffarella (1999 como se cita en Parra et al. 2014), clasifican los modelos de aprendizaje autodirigido como en tres diferentes rubros, los cuales son:

- lineales, en donde los sujetos siguen una serie de pasos consecutivos que les permiten el desarrollo de una tarea en forma autónoma;
- interactivos, a través de los cuales se articulan las características del aprendiz, los procesos cognitivos que este desarrolla en la ejecución de la tarea, y el contexto en donde se lleva a cabo el aprendizaje;
- instruccionales, que corresponden a los métodos utilizados por los profesores para promover la realización de tareas de manera independiente.

3.3 La teoría innatista del aprendizaje de una lengua

La adquisición y el aprendizaje de una lengua es un proceso que todo ser humano desarrolla en su vida. Podemos apreciar la adquisición de una lengua cuando observamos a un infante y este empieza a producir sus primeras palabras; mientras

que el aprendizaje de una lengua podemos distinguirla en el caso de las segundas lenguas o lenguas extranjeras, como ocurre para efectos de esta investigación. No obstante, ya sea para la adquisición o aprendizaje de una lengua se siguen ciertos procesos de los cuales se han propuesto diversas teorías o estudios para explicar o definir a estos. Dentro de los más conocidos tenemos a Skinner (1957), quien aclamaba que el aprendizaje ocurre a través de una serie de estímulos y respuestas; Chomsky (1957), propuso que todos los humanos tenemos la habilidad innata de aprender una lengua; Lennenberg (1967), expuso que el individuo tenía que tener un aliciente o provocación para poder activar el aprendizaje de una lengua; y Littlewood (1984), quién expuso que, existe evidencia que se empieza a aprender una lengua antes de producirla, lo cual denominó como: el periodo silencioso, en donde el alumno antes de usar la lengua construye su propio sistema que le permita, posteriormente, hablarla o producirla.

A razón de los estudios que se plasmaron en el párrafo anterior, podemos observar y constatar varios elementos que conforman el proceso de aprendizaje de una lengua. De esta manera y para efectos de este estudio, en este capítulo se abordarán aquellos elementos que se consideran más comunes e inclusive, necesarios dentro del aprendizaje de una lengua extranjera (Morales y Hernández, 2021), los cuales son los siguientes tres elementos: *input*, *output* y *intake*. En los siguientes párrafos se explicarán en qué consisten estos tres elementos desde la perspectiva de sus mayores referentes y la relevancia que tiene para el desarrollo de nuestra investigación.

3.3.1 Definición del input y su comprensibilidad

Los seres humanos, desde que nacemos, vamos desarrollando una serie de habilidades que nos permiten identificar el entorno donde nos desarrollamos. Entre estas destrezas se encuentra la capacidad de identificar los sonidos con los que su círculo social se comunica, lo cual a la postre le permite adquirir todos esos sistemas y códigos que conforman su lengua materna. Todos estos elementos de la lengua a la que el

humano está expuesto podemos considerarlo como input. Fernández (2013), denomina al input como a la lengua a la que una persona está expuesta dentro de un contexto comunicativo. Por lo tanto, se le puede considerar a todo lo que una persona puede escuchar, leer, o ver; con el fin de atender un mensaje.

De acuerdo con León (2016), en el proceso de adquisición lingüística (tanto de L1 como de L2), la exposición a muestras de la lengua meta (input) se revela como punto de partida imprescindible. Sin embargo, un punto que cabe destacar en este concepto con relación a la adquisición de la L2 principalmente, es que, no todo el input que el aprendiente reciba, pueda considerarse como de calidad. Es aquí donde entra la tarea del docente para proporcionar la apropiada calidad del input para sus alumnos, o como mejor se le conoce comprensibilidad. En los siguientes apartados se comentará una de las hipótesis con mayor relevancia y popularidad con relación a este concepto.

3.3.2 La hipótesis del input comprensible

Como se mencionó anteriormente no todo el input que recibe un estudiante se considera de calidad. Una de las tareas que como docentes tenemos es proporcionar comprensibilidad a las actividades y materiales que se diseñan para una clase. Si hablamos de recursos lingüísticos, algunas de las estrategias que los docentes pueden utilizar para proporcionar comprensibilidad al input son: ralentización del ritmo y claridad en la articulación, uso de vocabulario de alta frecuencia y cognados, periodos sintácticos más breves. (Krashen, 2009). León (2016, p. 37), nos menciona que, gracias al papel del profesor como generador de input comprensible, “el aula adquiere una nueva dimensión para los aprendices principiantes, lo que contribuye a aumentar la seguridad en las propias capacidades y la motivación durante los difíciles (y a veces frustrantes) comienzos del proceso de aprendizaje de una lengua”.

Según Krashen (2009), adquirimos una lengua cuando entendemos lo que oímos o leemos, es decir, a través del significado del mensaje, no de su forma. A través de la concepción de esta idea, se puede comprender el por qué es importante presentar a los

estudiantes, ya sea de manera directa o indirecta ciertas piezas de contenido de la lengua, a través de diversas actividades, que a la postre ellos aprenderán y utilizarán. Krashen (2009) considera que al proporcionar este tipo de input garantizamos que el aprendiz principiante mantenga su filtro afectivo bajo, es decir, que no afloren el estrés ni la ansiedad y que se muestre absolutamente permeable a la nueva lengua.

Finalmente, uno de los aspectos más importantes que se deben considerar en la implementación del input es el nivel al que se implementará este. De acuerdo con Krashen (2009), citado en León (2016), el input favorecerá en el avance de la adquisición de la lengua cuando los estudiantes estén expuestos a un input ligeramente superior que al de su nivel de competencia actual, es decir, el docente debe utilizar $i+1$, para incitar a sus alumnos a comprenderlo.

3.3.3 El output y su relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua

En el apartado anterior se abordó el concepto de input y el por qué se implementa dentro del proceso del aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, no solo podemos considerar al input como pieza clave para la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua. Otro de los elementos que podemos encontrar dentro de este proceso es el output.

El interés por la producción lingüística u output surge a raíz de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas, fundamentalmente, por Swain desde los años 80 (Arnaiz, 2012), Anteriormente se le consideraba al output como un resultado reflejo del resultado final del proceso de aprendizaje de una lengua, no obstante, a partir de los estudios realizados por Swain, y como complemento a lo ya propuesto por Krashen en su hipótesis del input comprensible, surge un nuevo concepto o perspectiva con relación al output.

De acuerdo con Swain (1995, p. 126) *“output pushes learners to process language more deeply (with more mental effort) than does input”* [output motiva a los estudiantes a procesar el lenguaje más profundamente (con un razonamiento mayor), que lo que hace

el input]. A través de esta idea podemos entender al output no solo como el resultado de la producción por parte de los aprendices, sino, también, como un elemento que denota el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, que va desde la comprensión para concluir en su uso. Además, para Swain (1995), citado en Arnaiz (2012, p. 159), el output también “ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de sus dificultades lingüísticas y les invita a buscar soluciones”.

Ahora bien, considerando esto, Swain (1981), citado en Goitia *et al* (2009), señala tres funciones del output para proveer oportunidades de adquisición de una lengua: La concienciación, la comprobación de hipótesis y la función reflexiva. La producción de una lengua puede causar en los aprendices lagunas en sus conocimientos lingüísticos, es decir, que perciban un vacío entre lo que desean decir y lo que realmente pueden decir (lo conocido y lo desconocido sobre la forma lingüística) y a través de la concienciación, los aprendices pueden activar procesos cognoscitivos generadores de nuevo conocimiento lingüístico o lograr la consolidación del conocimiento existente.

Por otro lado, como menciona Goitia *et al* (2009), la concienciación puede influir a que el estudiante reanalice su conocimiento lingüístico y pruebe (comprobación de hipótesis) diferentes alternativas de decir lo que quiere decir, de tal manera que al buscar llenar esos vacíos presentes adquiera nuevas estructuras o fortalezca el control sobre las formas ya adquiridas, ya que producir la lengua comprueba la comprensibilidad del mensaje o su corrección lingüística. Finalmente, Swain (1981) argumenta que la reflexión puede ayudar a la adquisición, y que además ésta hace que la concienciación y la hipótesis de comprobación sean más explícitas para el aprendiz, ya que permite al alumno reflexionar sobre su propia lengua.

Desde otra perspectiva, otras de las funciones atribuidas al output están relacionadas con la fluidez y la precisión, lo cual hace referencia, como señalan Scarcella y Oxford (1992), al control de que tiene el hablante con relación a la gramática, el vocabulario y la pronunciación.

3.3.4 El concepto del *Intake* dentro del aprendizaje de una segunda lengua

En los capítulos anteriores explicamos en qué consisten dos elementos que conforman el aprendizaje y/o la adquisición de una segunda lengua los cuales son: input y output. Del mismo modo, explicamos brevemente las hipótesis más populares que explican su importancia para los aprendientes de una segunda lengua. Sin embargo, existe otro elemento que se sitúa dentro de estos dos grandes elementos y que, en ocasiones sirve como puente para el input dentro del desarrollo del output, este otro elemento se le conoce como *intake* (Chaudron, 1985).

Hedge, (2000), citado en Bórques y Hernández (2021), menciona que, incluso, cuando el input es proporcionado de la misma manera para todos los alumnos, cada uno de ellos prestará atención especial a diferentes aspectos de la lengua. De tal manera, Hedge (2000), define al concepto *intake* como al set de estrategias y normas que los estudiantes de una segunda lengua tienen, al mismo tiempo, se explica que la característica elemental que concibe el término *intake*, es que identifica al aprendiz como un agente activo en el proceso del aprendizaje de la lengua, lo que hace una diferencia en la reacción del input recibido, ya que, el proceso de *intake* estará muy sujeto a aquellos procedimientos y procesos pertenecientes al aparato cognitivo de cada estudiante (Chaudron, 1985).

Desde otra perspectiva, Gómez del Estal (2004), define al *intake* como a la parte del *input* que es seleccionada por el alumno mediante la atención, y que es objeto de repetición, memorización, análisis, hipótesis, entre otros procesos mentales. Gómez del Estal (2004), explica que los alumnos pueden llegar a generar su propio conocimiento a través del *intake* por medio de los siguientes pasos:

- En el transcurso de una actividad. Aquí el alumno presta atención a un fragmento del input que sobresale, (desde su perspectiva), por su novedad, dificultad o alta frecuencia en el uso.
- Comparación de la X-X: El alumno compara aquellos elementos que encuentra dentro de la L2 con aquellos conocimientos que tiene en su almacén de

conocimiento. Es decir, el alumno compara su producción en la L2 con la información que extrae del input.

- Interiorización: Si las conclusiones del análisis \underline{X} -X son consideradas suficientes para la coherencia del sistema lingüístico en construcción, se incorporarán los nuevos datos. En caso de conflicto, \underline{X} -X, se desencadena un proceso de reestructuración.

3.4 El aprendizaje significativo

La teoría de este concepto fue creada por David Paul Ausubel en el principio de los años 60, de acuerdo como lo mencionan Jiménez y Mejía (2013), dicha teoría del aprendizaje significativo responde a la concepción cognitiva del aprendizaje, según la cual éste tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben, y al proceso mediante el cual se construyen las representaciones personales significativas y que poseen sentido de un objeto, situación o representación de la realidad, se le conoce como aprendizaje.

Dado este concepto, hay elementos que conforman o bien llegar a construir este tipo de conocimiento, algunos ejemplos de estos elementos pueden ser las experiencias previas que el sujeto tiene con relación a lo que está por aprender. Así, ligando la experiencia previa, el aprendiz le da un contexto y una validez a lo que se le está siendo presentado por primera vez.

Ligado a este tipo de conocimiento González et al. (2008), sostienen que, para Ausubel, el aprendizaje significativo es un proceso en el que se relaciona la información nueva, con elementos existentes en la estructura cognitiva. Se requiere vincularlo con sus conocimientos anteriores y despertar el interés. Ausubel sostiene que es el alumno quién descubre y construye su conocimiento al adquirir una actitud positiva y esto le permitirá adquirir saberes nuevos. Por el contrario, si un conocimiento nuevo que no está sustentado en esta estructura, se asimila a corto plazo, y con facilidad tenderá a olvidarse.

Con relación a los puntos favorables que el aprendizaje significativo proporciona al estar relacionado con experiencias anteriores, Oviedo (2013), nos menciona los siguientes puntos:

- Es más fácil de retener, porque está relacionado con conceptos anteriormente incorporados de forma significativa.
- Por este mismo motivo, es personal, es interior e individual. • Se almacena en la memoria a largo plazo
- Es una información activa.

Finalmente, algunos de los aspectos en los cuales el aprendizaje significativo pueda considerarse con una mayor efectividad, relevancia y utilidad durante la enseñanza a adultos, son porque:

- Estos son personas autónomas, independientes y capaces de aprender
- Tienen diferentes ideas relacionadas con lo que consideran importante aprender
- Cuentan con una cantidad de experiencias que les sirven para realizar nuevos aprendizajes.
- Los adultos se motivan internamente.
- Ellos tienen otras necesidades e intereses.

CAPÍTULO 4. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presentarán los diferentes elementos que componen el estudio. Se expondrá desde el paradigma cualitativo que rige al estudio, la investigación-acción como el método adoptado para el trabajo toda vez que se considera útil para investigar en contextos sociales tal como el del salón de clases. Así también se considera detallar el contexto en el cual se llevó a cabo el estudio, los colaboradores involucrados y las técnicas de recolección de datos y el procedimiento de análisis, el cual se lleva a través del método de categorización dado la naturaleza por la cual se dirige este proyecto de investigación.

4.1 El paradigma cualitativo

La elección del paradigma de investigación para nuestro estudio se llevó a cabo tomando en cuenta recordando que uno de los propósitos principales de nuestro estudio es la intervención para la mejora de la práctica profesional del investigador a través de la reflexión crítica de esta misma. Además, este paradigma nos permite explorar los distintos significados de los actores que atribuyen al objeto de estudio su relación e interacción con éste mismo. De acuerdo con González (citado en Portilla et al., 2013), la investigación cualitativa...

... tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven; por tanto, metodológicamente implica asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades y sentimientos, que se consideran elementos de análisis en el proceso de producción y desarrollo del conocimiento con respecto a la realidad del hombre en la sociedad de la que forma parte. (p. 91)

McNiff (citado en Fandiño, 2007) propone que es una forma de observar el trabajo propio y reflexionar si cumple con las expectativas personales; involucra el pensamiento y la autocrítica como una forma de práctica auto reflexiva, preguntando ¿por qué haces

las cosas en la forma que lo haces? Por lo tanto, uno de las razones principales de realizar esta investigación a través de este tipo de paradigma, nace en la introspección de la práctica docente y el afán de mejorarla. Por lo tanto, durante este proyecto de investigación, se estará sujeto al análisis de la propia practica y la reflexión acerca del desempeño de los participantes dentro de este estudio. Por consiguiente, con las reflexiones a través del estudio se alcanzarán los objetivos planteados, y entonces podremos comprender como hacer mejor lo que hacemos de nuestra práctica docente.

Es importante mencionar que la finalidad de la investigación cualitativa “no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre (Bautista, 2011; p. 15). Otra de las cualidades del paradigma cualitativo es que, para llegar a los significados del objeto de estudio desde la perspectiva de los informantes, es vital la comprensión y la interpretación de dicho fenómeno. Bautista (2011) quien señala que, en cuanto al análisis de los datos, “la cualitativa hace registros narrativos de los fenómenos, trabaja con el discurso de la gente, es decir, la comunicación verbal y no verbal, y los estudia mediante técnicas como la observación participante, entrevistas no estructuradas, entre otras, que difieren en sus objetivos del método cuantificable (p. 16)

Siguiendo este mismo tenor en cuestión a los dispositivos que resultan de utilidad dentro del paradigma cualitativo, LeCompte (1995), plantea que “la investigación cualitativa (...) extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y videocassetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos” (p.3). El paradigma cualitativo es un conjunto de técnicas de investigación cuyo uso está generalizado. Brinda información sobre el comportamiento y las percepciones de las personas y les permite estudiar sus opiniones sobre un tema en particular con más detalle.

Por estas razones, consideramos que este estudio se inscribe bien en dicho enfoque, debido a que la investigación es de carácter descriptivo por su intención de

observar, analizar y reflexionar sobre la enseñanza de las prácticas socioculturales que acompañan a la lengua extranjera dentro del salón de clases. En el apartado siguiente, describimos la naturaleza del método que más se ajusta a las necesidades y objetivos de nuestro estudio. Recalcamos que dicho estudio se encuentra dentro del ámbito educativo y particularmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

4.2 La investigación-acción

Este método, como se presenta a continuación, nos proporciona la oportunidad de desarrollar de una manera idónea nuestro estudio debido a que no solamente tratamos de describir e indagar sobre el objeto de estudio, sino de hacer una propuesta de cambio en la actual práctica docente del profesor investigador derivada de la información y datos recolectados a través de una serie de técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos.

La propuesta de investigación que aquí se presenta se rige por los principios de la investigación-acción. Ésta se origina en los años 40 con el psicólogo estadounidense Kurt Lewin, quien, de acuerdo con Gómez (2010)

...intentó establecer una investigación científica que integrara la parte experimental con la acción social y definiera el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Así, el investigador es sujeto de la investigación y aborda un aspecto de la realidad (objeto de la investigación) para explicar el fenómeno estudiado (p.1).

Bernal (2011) nos menciona las características especiales que diferencian a la investigación-acción y las expresa de la siguiente manera: la investigación acción es un proceso que se caracteriza por “su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (p.11)”.

Con respecto al ámbito educativo López, (2020) percibe como la investigación-acción es considerada por muchos investigadores y profesionales, como un modo de investigación apropiado para la realización de cambios en las prácticas educativas, tales como la mejora de situaciones problemáticas, el desarrollo de nuevos planes de estudio, la validación de teorías o el desarrollo de proyectos educativos. Como ejemplo podemos constatar lo expresado por Baúsela (1992), quien nos enuncia lo que considera como investigación-acción referente a la educación:

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje.
(p. 1)

Por su parte, Elliot (2005), como uno de los mayores representantes de la investigación-acción, comenta que esta busca ahondar más en la valoración del problema del docente, integrando el pensamiento, su desarrollo profesional, la reflexión filosófica y la investigación en una concepción unificada de la práctica educativa reflexiva. En lo que respecta dentro de este trabajo de investigación, se pretende el análisis aquellos aspectos que los juegos digitales serios pueden brindar al profesor para fortalecer su práctica docente, y al mismo tiempo corregir o replantear aquellas estrategias que nos permitan lograr los objetivos de nuestro curso a través de estas herramientas tecnológicas, considerando y sorteando aquellas limitantes o problemáticas que se presenten al aplicar esta metodología dentro de las clases en línea. De tal manera

que es tarea del docente investigador, los docentes colaboradores, alumnos y demás participantes realizar esta tarea de reflexión en aras de hacer un cambio que beneficie y mejore la labor del profesor dentro y fuera de su salón de clases.

De esta manera, esta estrategia investigativa se ajusta a nuestro trabajo de investigación en la medida que decidimos primero, como ya se ha mencionado, indagar sobre sobre la familiaridad que estudiantes y docentes tienen en torno al recurso didáctico del juego digital y como emplearlo dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera; para posteriormente crear entre nosotros una reflexión que nos permita replantear y valorar nuestra actual práctica docente respecto a estas competencias; y finalmente visualizar para intentar realizar y proyectar actos de modificación, que de ser el caso, que impacten dentro de una propuesta didáctica que permita favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de este recurso didáctico.

Después de analizar los fundamentos en los que se basa la investigación acción, para los fines de este trabajo de investigación se ha decidido tomar como referencia el modelo descrito por Kemmis (1989), el cual se encuentra integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción (ver figura 4).

Como se mencionó anteriormente, la investigación-acción se compone de ciclos, dentro de este estudio se tienen contemplados el desarrollo de dos ciclos, sin embargo, queda abierta la posibilidad de efectuar un tercer ciclo posteriormente con el fin de encontrar mejoras en nuestro estudio, ya que, es de importancia recalcar que este tipo de investigación nos permite ser flexibles en el desarrollo de nuestro estudio. Ahora bien, retomando el modelo de Kemmis (como se cita en Bernal, 2011), cada ciclo que compone a investigación sigue la directriz de los siguientes cuatro momentos:

1. El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.

2. Un acuerdo para poner un plan en práctica
3. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar
4. La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos (p. 15).



Figura 4.- Representación de los ciclos de acción dentro de la investigación-acción. Adaptado de Kemmis, 1984

A continuación, se describe el proceso metodológico que se desarrolló dentro de nuestra investigación, es decir, guiaremos a nuestros lectores para entender cómo y qué se utilizó para recabar la información y llevar a cabo el proceso de exploración, así como el contexto y los participantes que colaboraron en este estudio para lograr el desarrollo de estos dos ciclos que comprenden a nuestro estudio, amoldándonos al paradigma y método de investigación, ya descritos previamente.

4.3 Diseño de la investigación

En este apartado, brindamos una descripción del proceso metodológico sobre el cual se desarrolló nuestra investigación. Atendiendo a estos diferentes modelos de espirales, nos apoyaremos en el modelo de Kemmis (1984) para explicar cada uno de los elementos constitutivos de dicho proceso, con el propósito de ilustrar la serie de actividades hechas. De ahí que la estructuramos tomando las recomendaciones de Latorre (2005) en cuanto a que un ciclo de la investigación acción sugiere iniciar con una “situación o problema práctico, se analiza y se revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o la intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo” (p. 39)

4.3.1 Estructuración metodológica del estudio

A continuación, se describirán aquellos elementos que integran el desarrollo de nuestro estudio a través de los diferentes ciclos que se comprenden dentro de esta.

Contexto: Para el desarrollo de esta investigación, durante nuestro primer ciclo se consideró a un grupo de primer nivel de inglés perteneciente a la Facultad de Medicina Veterinaria Y Zootecnia, Campus II, de la Universidad Autónoma de Chiapas ubicada en carretera Emiliano Zapata Km. 8, CP. 29060, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Es importante mencionar que, aunque las clases se lleven a cabo dentro de la facultad antes mencionada, el plan de estudios para la lengua extranjera como requisito de titulación (inglés), está a cargo del Departamento de Lenguas, de la Universidad Autónoma de Chiapas ubicado en Boulevard Belisario Domínguez s/n, Terán, 29050, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. De acuerdo con el plan de estudios de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (2010), se establece que los alumnos de dicha Facultad deben acreditar al menos cuatro niveles (semestres) de inglés como lengua extranjera para requisito de titulación, es decir, de no acreditar al menos cuatro niveles de esta lengua extranjera, los alumnos no podrán obtener su título universitario aun habiendo acreditado las demás unidades de competencia de su licenciatura o carrera.

Cabe mencionar que las clases durante este primer ciclo de investigación que abarcó el periodo agosto-diciembre 2022, las clases se realizaron en la modalidad a distancia o en línea. Esta situación se dio a razón de la pandemia de COVID-19. Por lo tanto, se utilizaron dos distintas plataformas de videollamada: Google Meet y Zoom. De esta manera los alumnos pudieron tomar sus clases de inglés las cuales abarcaban cinco horas a la semana y que estaban distribuidas de la siguiente manera: lunes de 5:00 p.m. a 7:00 p.m.; jueves de 7:00 p.m. a 9:00 p.m. y viernes de 5:00 p.m. a 6:00 p.m.

Para el desarrollo del segundo ciclo de investigación, se dio a la tarea de buscar un grupo con las mismas o similares características que el grupo del primer ciclo tenía. Por lo tanto, se optó trabajar con un grupo de primer nivel de la Facultad de Arquitectura, de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo domicilio es Boulevard Belisario Domínguez s/n, Terán, 29050, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. De igual manera que el grupo del primer ciclo de investigación, este nuevo grupo se encontraba cursando el primer nivel de inglés por requisito dentro de la modalidad en línea a través de las plataformas de Zoom y Google Meet en un horario de lunes a viernes de 6:00 p.m. a 7:00 p.m.

Con referencia a lo establecido en el Departamento de Lenguas Tuxtla, se maneja una tabla de equivalencias con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (ver tabla 3). En esta se menciona que, el 1º y 2º semestre se encuentra en el nivel A1, el 3º y 4º semestre en el nivel A2, 5º y 6º semestre en el nivel B1 ([FLCT], 2019). Como se mencionó anteriormente, para efectos de este estudio se contempla, dos grupos de primer nivel de inglés como lengua extranjera, correspondiente al nivel A1 del MCERL,

Tabla de Equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla
 (Inglés - Francés - Alemán - Italiano - Chino - Español)
Agosto - Diciembre 2019

MARCO COMUN EUROPEO			TOEFL	MCRE / Inglés	Ministerio de Educación de Francia	Instituto Goethe Alemán	Asociación Dante Alighieri Italiano
Usuario	Nivel	Departamento de Lenguas	Puntaje	Método/Nivel	Nivel	Nivel	Nivel
Basic User	Breakthrough (A1)	1º Semestre		Touchstone 1 (A1)	DELTA (A1)	Goethe Zertifikat (A1)	PLIDA (A1)
		2º Semestre					
	Waystage (A2) KET	3º Semestre	337 - 459	Touchstone 2 (A2)	DELTA (A2) BASICO	Goethe Zertifikat (A2) BASICO	PLIDA (A2)
		4º Semestre					
Independent User	Threshold (B1) PET	5º Semestre	460 - 542	Touchstone 3 (B1) INTERMEDIO	DELTA (B1) INTERMEDIO	Goethe Zertifikat (B1) INTERMEDIO	PLIDA (B1) INTERMEDIO
		6º Semestre					
	Vantage (B2) FCE	7º Semestre	543 - 626	Touchstone 4 (B2-) INTERMEDIO SUPERIOR	DELTA (B2) SUPERIOR	Goethe Zertifikat (B2) INTERMEDIO SUPERIOR	
		8º Semestre					
		9º Semestre					
Proficient User	Effective Operational Proficiency (C1) CAE	11º Semestre	627	Viewpoint 2 (C1) AVANZADO			
		12º Semestre					

Tabla 3. Equivalencias del Departamento de Lenguas Campus Tuxtla de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2019).

Participantes

Dentro de nuestro primer ciclo de investigación se consideraron como participantes principales a alumnos del 1er nivel de inglés como lengua extranjera de la Facultad de Medicina y Zootecnia, Campus II de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas estos alumnos se encuentran en un nivel A1. Como primeros participantes se tomó a un grupo de primer nivel, con 22 estudiantes, cuyas edades de los estudiantes pertenecen el grupo de jóvenes-adultos, oscilando entre los 17 a los 20 años, esto a razón que se encuentran cursando los primeros semestres de su licenciatura.



Figura 5. Alumnos de 1er nivel de inglés participantes del primer ciclo

Para el desarrollo del segundo ciclo se contempló un grupo de 20 estudiantes de primer nivel de inglés como lengua extranjera de la Facultad de Arquitectura de la UNACH. Este nuevo grupo comparte muchas de las características del grupo anterior, ya que las edades de los participantes oscilaban de entre los 18 a los 20 años de edad, contaban con el mismo nivel de competencia de acuerdo al MCERL, y tomaban la clase dentro de la misma modalidad.

Como docente a cargo del grupo, también fui partícipe de la investigación al ser el agente que implementó los juegos digitales serios a través de las planeaciones de clases, la participación activa en las clases y la reflexión de los eventos sucedidos a lo largo del estudio. También se considera la participación de docentes que orientaron en el diseño de los instrumentos para la recolección de datos. Finalmente, mi directora de tesis, mi codirector de tesis, mi lectora y los maestros de la Maestría en Didáctica de Lenguas, me han acompañado en el proceso de investigación a través de las observaciones de clases, la planeación de la investigación y la retroalimentación, por lo que ellos también son participantes de este proyecto de investigación-acción colaborativa.

4.3.2 La estrategia metodológica

En este apartado se expondrán los distintos procedimientos que fueron necesarios para llevar a cabo la recolección de la información. Las técnicas han sido seleccionadas conforme a las necesidades de la investigación, además de adecuarse al paradigma cualitativo de la investigación. A continuación, proseguimos con descripción y el análisis en torno a las técnicas de recolección de la información que fueron las siguientes:

Observación y autoobservación de clase

Cuando se habla de investigación es indispensable contar con el concepto de observación. Es muy interesante ver cómo los seres humanos descubren lo que conforma su entorno a través de esta habilidad o sentido. De esta misma manera, cuando el investigador se adentra en el campo, resulta fundamental hacer uso de la observación para explorar y empezar su recolección de datos. Como menciona Martínez (2007), una vez estando en el trabajo de campo, resalta como eje fundamental la observación, pues éste es el instrumento por excelencia para aprehender la realidad social a la que uno puede estar inmerso. Chanona (2020), describe que la observación dentro de este tipo de investigación sucede dentro de un medio natural, ya que el observador se desplaza y se inserta en el ambiente en donde sucede el fenómeno a estudiar para que de esta forma él identifique los rasgos o atributos de este.

Cabe destacar que la aplicación de este dispositivo se realizó de dos diferentes maneras: la primera se refiere a la autoobservación. Ávila (2005, citado en Iglesias y Galicia 2018), define a la autoobservación como la experiencia de reconocimiento que el maestro tiene sobre sí mismo, desde el lugar propio de sus funciones en el sistema escolar. Esta experiencia tiene que inducirse de forma externa (por audio-video o ejercicios guiados) para que quede un registro material de su actuación, de su palabra, de lo escrito, susceptible de análisis por el propio sujeto, pero con la objetivación requerida.

La autoobservación jugó un papel muy importante para nuestra investigación ya que, a partir de ella, podemos comprender y analizar los momentos que surgen dentro de la clase. Por ejemplo, cómo podemos apreciar en la imagen 6, a través de la autoobservación pudimos analizar y comprender la reacción de los estudiantes cuando llevaban a cabo una actividad a través de un juego digital. Una herramienta que fue de gran utilidad para que esta técnica pudiera llevarse a cabo fue la videograbación ya que para el docente resulta difícil en muchas ocasiones percatarse acerca de muchos elementos que suceden dentro de su clase como pueden ser la interacción de los estudiantes con relación a lo propuesto dentro de la lección, por lo que esta nos permite observar a detalle, pausar y hacer las anotaciones correspondientes para el estudio

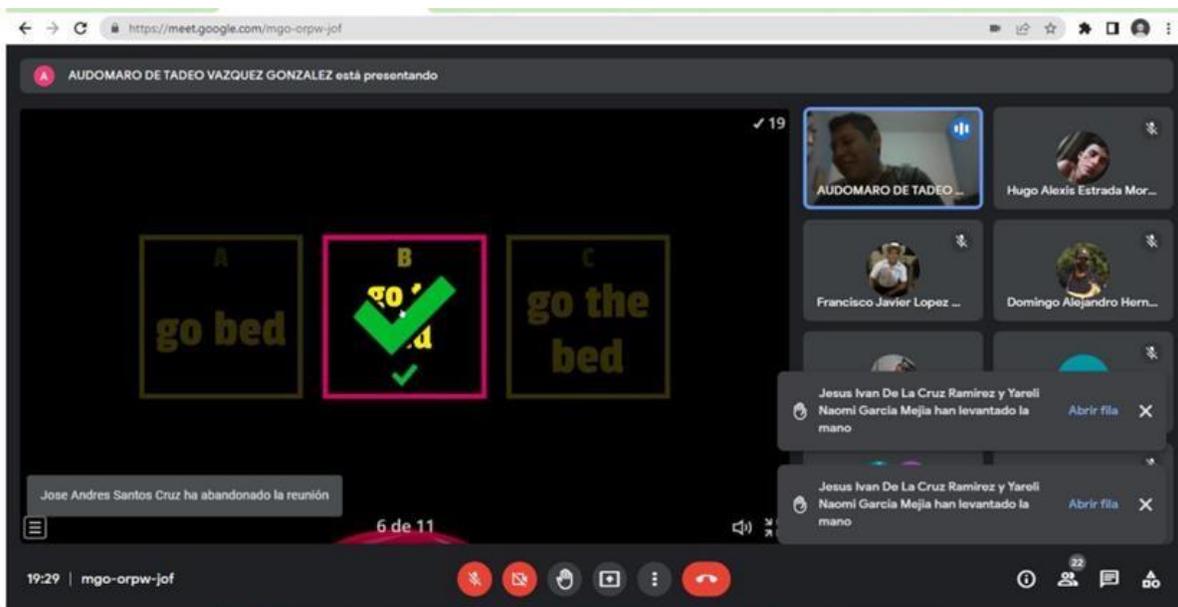


Figura 6. Ejemplo de la modalidad de clase en línea para desarrollar la observación.

La segunda manera en cómo se llevaron a cabo las sesiones para la aplicación de nuestro dispositivo de observación fue a través de la observación participante. Ballestín (2009,) comenta que el trabajo basado en la observación participante emergió de la etnografía escolar y presupone convivir, compartir tiempos y espacios con los alumnos y demás docentes, y registrar las vivencias del día a día y los discursos de los cuales se es testigo. En el mismo sentido, Bracamonte (2015, p. 138), menciona que la observación participante “convierte al investigador en un sujeto activo que se relaciona estrechamente con el medio, para dar solución a un problema planteado que forma parte de análisis y producción de nuevos conocimientos teóricos”.

De esta manera y con ayuda y respaldo de los demás dispositivos como los son los diarios del investigador, diario del estudiante, entrevista grupal y escala de Likert, se plantea obtener información relevante con respecto a nuestro objeto de estudio, el cual es el uso de los juegos digitales dentro de la práctica del docente en el desarrollo de las clases en línea.

El diario del profesor y del estudiante

Jurado (2011), concibe a esta herramienta como aquella que ayuda al investigador a conocer las necesidades de aquellos participantes con las que se interactúa, pues a veces estas no son expresadas o no son puestas de modo implícito al momento exacto de realizar una observación. Del mismo modo, otro rasgo importante del diario es dejar constancia de la experiencia y de la vivencia de aquellas personas que lo escriben. Así como la posibilidad de poner en común esas experiencias y contrastarlas, para hacer más comprensible todo el proceso seguido.

De esta manera dentro del desarrollo de nuestro dispositivo de diario, se planteó plasmar aquellas experiencias y situaciones vividas a lo largo de la implementación de las actividades propuestas dentro del desarrollo de nuestra práctica docente en torno a la aplicación de los juegos digitales serios para promover el aprendizaje de vocabulario.

El diario del investigador sirvió de apoyo como un registro continuo y sistemático de información factual sobre eventos, fechas y personas, fue una memoria-ayuda para registrar notas sobre la investigación para una reflexión posterior, un detallado retrato de eventos particulares y situaciones emergentes dentro de la práctica docente. En conjunto con la observación el diario permitió analizar aquellos aspectos más relevantes dentro de cada una de las lecciones enfocadas al desarrollo de este estudio. En este diario se reportaron entonces, las reflexiones sobre la propia práctica docente del investigador, los escenarios, los informantes claves, las dudas o emociones que emergieron, así como de los fenómenos que se observaron durante el proceso de investigación.

Para complementar con el diario del profesor, dentro de nuestro estudio cualitativo, se implementó un diario del estudiante o diario de los participantes. Esto con la finalidad de analizar las opiniones y percepciones que los estudiantes participantes tenían en torno al uso de los juegos digitales dentro de la lección. La manera en que los diferentes diarios del estudiante se aplicaron a través de nuestro estudio fueron posteriores a las actividades implementadas a través de los juegos digitales serios. Dentro del primer ciclo de investigación se optó por recopilar las entradas de los diarios de los estudiantes a través de la plataforma institucional de la universidad (Educa-t), esto con el fin de llevar un mejor control de cada uno de ellos. Dentro del segundo ciclo de investigación también se optó por recopilar las entradas de las opiniones de los estudiantes a través de un foro a través de la misma plataforma institucional.

Uno de los principales objetivos del diario del estudiante para nuestra investigación, fue indagar acerca de la percepción que los alumnos tienen acerca del uso de este tipo de actividades. Además, se profundizó acerca del impacto o la influencia que los juegos digitales serios tuvieron con relación al aprendizaje de vocabulario requerido dentro de la lección. Finalmente, con el uso de este dispositivo se observaron aquellos obstáculos o limitantes que los estudiantes tuvieron al realizar las diversas actividades a través de las distintas plataformas utilizadas en clase.

No obstante, a pesar de la utilidad que este dispositivo nos brindó para la recolección de las opiniones de los estudiantes, existieron algunas dificultades con

respecto a la recolección y análisis de la información dentro de algunas entradas de este dispositivo. Esto podría deberse a la poca familiarización que los alumnos tenían en cuestión a la reflexión de su actuar dentro de la clase y que al mismo modo dejaba ver un amplio grado de subjetividad en los comentarios de los estudiantes en torno a las cuestiones que se indagaban dentro del diario del estudiante. Por lo tanto, para minimizar este grado de subjetividad y al mismo tiempo corroborar lo expresado en los diarios de los estudiantes se decidió aplicar un dispositivo de recolección en donde se plasman algunas técnicas como el diferencial semántico, la escala de Likert y la evaluación del aprendizaje en torno a contenidos específicos de la lección.

Escala de opinión y evaluación de los aprendizajes

Dentro del primer ciclo de investigación de este estudio se dio prioridad en dar respuesta a nuestra primera y segunda pregunta de investigación por lo cual era importante conocer las opiniones de los participantes en torno a cuestiones como los elementos del juego digital y su efecto en su aprendizaje de vocabulario. De esta manera se aplicaron los diarios y entrevistas necesarias que nos permitieran encontrar los datos fundamentales para lograr dicho objetivo. Sin embargo, como nos marca la naturaleza de la investigación-acción, uno de los elementos dentro de los ciclos de este método de investigación es la reflexión. Por lo tanto, dada la experiencia del primer ciclo, dentro del segundo ciclo se optó por la implementación de un dispositivo de recolección que permitiera recabar de una manera más holística aquellos datos que permitieran dar respuestas de una manera más enfocada y objetiva a cada uno de los cuestionamientos presentados dentro de este estudio.

Una de los primeros elementos que constituyen a este dispositivo es una escala de Likert. De acuerdo con Bertram (2008), las llamadas escalas de Likert son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional. Estas escalas se aplican para complementar las opiniones rescatadas a través de los diarios de los estudiantes. Al mismo tiempo este dispositivo se elaboró

con base a la experiencia provenientes del primer ciclo, por lo que dentro de las escalas de Likert se buscan encontrar las opiniones con relación a elementos dentro del uso de los juegos digitales en la clase, por ejemplo, grado de motivación, interés, frustración; utilidad de los elementos dentro de un juego digital como lo son los elementos audiovisuales, tablero de puntuaciones, cronometro, retroalimentación; entre otros elementos relacionados con el objetivo de la lección.

Al mismo tiempo, se implementaron una serie de diferenciales semánticos para poder valorar los diferentes elementos que engloban los objetivos de la lección como lo son: las percepciones en torno al juego digital usado dentro de la clase, el aprendizaje que se obtuvo y la metodología usada para la implementación de este recurso didáctico dentro de la clase. El diferencial semántico es una técnica para medir el significado de las actitudes y las creencias sobre un concepto, fenómeno u objeto a través de adjetivos opuestos que se utilizan para evocar los sentimientos o la valoración de unos conceptos por parte de un sujeto (Jenaro, Flores, López, 2018). De tal manera, que, si en el diario de los estudiantes encontramos recurrentemente la palabra motivación, el diferencial semántico nos permitirá constatar el grado de motivación que cada estudiante tiene en torno al uso de los juegos digitales en su clase.

Finalmente, otra de las técnicas que se utilizan para este segundo ciclo de recolección de datos gira en torno a la autoevaluación del aprendizaje o desempeño de los estudiantes. De acuerdo con del Valle et al. (2011), “las prácticas de autoevaluación no sólo tienen una influencia significativa en la calidad del aprendizaje, sino que contribuyen al desarrollo de las potencialidades metacognitivas del alumno” (p. 273). Por lo tanto, dentro de esta técnica, se plantea, en una primera instancia, valorar el conocimiento previo que los participantes tienen en torno a la lección, y a posteriormente invita a que estos reflexionen acerca del desempeño obtenido dentro de la clase. Al mismo tiempo le permitirá al docente investigador corroborar y valorar el aprendizaje que los estudiantes tienen después de cada lección en donde los juegos digitales tengan un rol esencial.

Con la aplicación de este dispositivo se logró disminuir la subjetividad que evocaron los diarios de los estudiantes, sin embargo, al ser este un dispositivo de pregunta y respuesta controlada, podríamos encontrar o explorar de una manera más profunda las opiniones dados en este dispositivo. Por tal motivo dentro de los ciclos de investigación de este estudio también se llevaron a cabo algunas entrevistas grupales.

Entrevista

El objetivo de la entrevista dentro de nuestra investigación fue recuperar información sobre las significaciones de los informantes acerca del tema que nos atañe en este estudio como lo es el uso de los juegos digitales serios para la enseñanza de vocabulario dentro de la clase de inglés. La entrevista supone profundizar sobre las ideas de estos participantes acerca de lo que buscamos, que sean ellos libres de expresar lo que sienten, piensan acerca del objeto de estudio. En este sentido las entrevistas que se plantearon para el desarrollo de este estudio parten de los datos recurrentes arrojados de los diarios del estudiante y de los valores obtenidos a través de las escalas de opinión.

Como se mencionó anteriormente las entrevistas dentro de este estudio tienen como principal objetivo profundizar con base a datos obtenidos en otros dispositivos y hacer con esto una triangulación con miras a la discusión de resultados. Por lo tanto, tomaremos algunos elementos de la definición de Mejía Navarrete (como se citó en Zacarías Ortez, 2009) quien define la entrevista a profundidad como: “una entrevista personal, directa y no estructurada en la que un entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que un encuestado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema” (p. 76).

No obstante, a la definición previa, para efectos de este estudio se desarrollaron una serie de entrevistas grupales a través de la plataforma de videoconferencias Zoom en donde se citaron a los participantes en un día correspondiente a su horario de clases y se mantuvo una “platica” con base a algunos de los datos obtenidos a través de los diarios del estudiante y de las escalas de opinión. A pesar de mantener una charla de

forma natural. Se preparó un guion enfocado para el objetivo de cada entrevista, esto con el fin de no perder el propósito principal de llevar a cabo la entrevista y guiar al entrevistador (docente) a plantear las cuestiones pertinentes que permitieran obtener los datos y la información requerida. Es importante mencionar que mantener un control apropiado durante la entrevista se asignaron instrucciones previas, como lo fueron pedir el turno para hablar y respetar la participación del compañero mientras se expresaba algún punto de vista. Finalmente, el motivo por el cual se utilizó la plataforma Zoom, fue debido a la opción que nos permitió grabar de una manera más rápida y práctica la sesión de la entrevista para que se pudiera analizar con mayor cautela posteriormente.

La ficha pedagógica

La ficha pedagógica es una herramienta que permite planear y desarrollar, ágilmente, actividades para el aprendizaje de algún tema de forma ordenada, dinámica y motivadora para los estudiantes. Este instrumento pedagógico permite preparar temas de interés colectivo, confrontar posibles dificultades y, al mismo tiempo, dar respuestas de una manera clara y original, al abordaje de un aspecto específico de la clase.

La ficha pedagógica propone un tema, con el cual interrelaciona el objetivo lingüístico, el objetivo comunicativo y el objetivo cultural. Otro elemento a tener en cuenta es el público, el nivel y los intereses de los estudiantes. Además, es primordial explicitar las instrucciones de la propuesta y el procedimiento de la ficha pedagógica, debe utilizarse un estilo directo y evite aspectos muy teóricos; esto ayudará a una mejor comprensión e implementación por parte de las personas que la utilicen (Morales, 2009). Por último, pero no menos importante, dentro de la ficha pedagógica se deben mencionar el material necesario y la disposición de la clase.

Una de las intenciones de la aplicación de este dispositivo es orientado hacia la realización del segundo ciclo, ya que, en este primer ciclo, se exploraron aquellas actividades que activaban los puntos de estudio de nuestra investigación para posteriormente compartir éstas actividades con otros docentes y tomar los diferentes

puntos de vistas que de estas emanen. Como menciona Morales (2009, p. 31), “la aplicación de estos recursos avanza progresivamente, y permite diagnosticar la evolución del estudiante en el proceso adquisitivo de la lengua meta. De esta forma, el profesor valora los conocimientos, reafirma lo adquirido, corrige errores y aclara dudas”.

Ficha pedagógica	
Título de la actividad	School supplies
Fecha de elaboración	19 de septiembre de 2022
A quién está dirigido	A estudiantes del grupo 1VE (de primer nivel de inglés de inglés) dentro de la Facultad de Veterinaria de la UNACH.
Duración de la actividad	40 minutos
Modalidad de clase	En-linea
Recursos y materiales	Computadoras, tablets o smarphones Internet Libro de texto: Touchstone 1ª Juego digital serio creado a través de Wordwall
Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> - Verb to be - Article A / An - Determiners This / These
Propósito	- Que los alumnos identifiquen el vocabulario relacionado a los objetos que se encuentran en el salón de clases a través de actividades lúdicas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos se familiaricen con este vocabulario a través del uso de la plataforma Wordwall. - Que los alumnos puedan relacionar el significado del vocabulario mientras se le es presentado en diversas actividades del libro del texto.
Actividades a desarrollar:	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia presentando una imagen de un salón de clases con algunos objetos y se les pide a los alumnos que mencionen aquellos que puedan identificar. - Se les comenta a los estudiantes que realizarán un pequeño juego a través de Wordwall. Se les comparte el link y se verifica que todos los estudiantes puedan acceder. https://wordwall.net/es/resource/22187149/english/school-supplies - Se presenta la actividad en pantalla del docente y se modela la actividad. Se les da un tiempo estimado para que los alumnos realicen la actividad. - Se verifica que los alumnos hayan contestado correctamente. En pantalla el docente realiza el juego con las respuestas de los alumnos para que se puedan corregir errores. - Se realizan las actividades presentadas en el libro del texto y se explican los temas gramaticales presentados en la página 14 y 15. - Finalmente, se les dirá a los alumnos que realizarán otra actividad con la plataforma Wordwall.

	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos realizarán una sopa de letras para que ellos identifiquen la escritura correcta de las palabras que se vieron dentro de la lección. Al mismo tiempo y dentro de la misma actividad, los alumnos identificarán las palabras con las imágenes correctas. - El docente monitoreará y verá que los alumnos realicen la actividad correctamente a fin de ver sus respuestas correctas.
--	--

Tabla 4. Ejemplo de la ficha pedagógica.

4.4 Procedimiento de recolección de la información

Se describe a continuación el proceso de condensación de la información. Exponemos los pasos para la construcción de la triangulación, codificación y categorización de los datos recabados para su posterior análisis y discusión. Comenzando por lo datos preliminares del ciclo 1, el cual se enfoca en la parte exploratoria del estudio, y los avances del ciclo 2, con la intervención pedagógica sobre los resultados del primero.

De esta manera en la primera fase nuestro objetivo fue la exploración de los elementos que componen a los juegos digitales en torno al su uso para el aprendizaje de vocabulario dentro de nuestras clases de inglés. Al mismo tiempo, se indagó acerca de las percepciones que los estudiantes tuvieron en torno al uso de los juegos serios digitales para poder identificar los puntos favorables y no tan favorables que sobresalen al emplear este tipo de actividades dentro de las clases en línea.

Mientras tanto en la segunda fase de nuestro estudio, con base al corpus y experiencia obtenida previamente, se llevó a cabo una nueva recolección de datos orientada a diseñar una propuesta de intervención didáctica con miras a implementar este tipo de recurso didáctico dentro de un entorno de clases virtual.

4.4.1 Primer ciclo

Durante esta fase que abarcó cinco meses de agosto a diciembre del 2022, se consiguió obtener una información cuantiosa y diversa la cual se trató y organizó para un análisis preliminar. Partiendo del análisis hecho al corpus discursivo obtenido, se reorganizó un plan inicial con la intención de definir mejor nuestro objeto de estudio; para poder empezar a dar respuestas a algunas de nuestras preguntas de investigación. es así como esta primera fase puede ser denominada exploratoria; ya que en ella se tuvo el propósito de acercarnos lo más que se pudo a esa realidad que vivimos los participantes en el estudio.

En el inicio del primer ciclo se llevó a cabo un cuestionario que tuvo como propósito evaluar de forma diagnóstica el conocimiento con que los participantes contaba antes de llevar a cabo cada una de las lecciones. Al mismo tiempo, esta evaluación diagnóstica sirvió para delimitar la muestra de nuestros participantes. Una de las técnicas que fue empleada en este primer ciclo fue la observación. Se realizaron cinco observaciones, con el fin de identificar el efecto que los juegos digitales serios tuvieron en el desempeño de los estudiantes con relación a los objetivos planteados dentro de la ficha pedagógica. Cabe mencionar que estas observaciones fueron grabadas para un posterior análisis y poder desarrollar otros dispositivos, como lo son los diarios.

De esta manera, se tuvieron las mismas oportunidades de realizar entradas a los diarios del profesor y de desarrollar aquellos puntos para que los estudiantes pudieran realizar sus diarios de aprendizaje basados en las actividades planteadas a través de los juegos digitales serios. Cabe mencionar que para que la elaboración las entradas de los diarios del estudiante resultarán de utilidad para el investigador, se realizaron algunos puntos que sirvieron como eje y base para que los estudiantes pudieran desarrollar sus escritos. Conjuntamente a este dispositivo, se examinaban las fichas pedagógicas, ya que, mediante la corroboración de lo expresado en dicho escrito, se profundizó en la información pertinente a las experiencias vinculadas con el uso de este tipo de juegos digitales con relación al aprendizaje del vocabulario propuesto en la lección.

Posteriormente a la aplicación de nuestro dispositivo de diario de investigador y del estudiante, se decidió utilizar la entrevista grupal. Esta técnica de recolección de datos tuvo a fin corroborar en ciertos aspectos que los participantes habían mencionado en sus diarios, y al mismo tiempo, fue de utilidad para profundizar sobre algunos elementos de interés para el investigador. Para llevarla a cabo, se realizaron dos sesiones de aproximadamente 30 - 40 minutos en sesiones “en línea” a través de la plataforma de Zoom ya que esta aplicación nos permite grabar lo acontecido dentro de cada sesión.

Después de realizar estas técnicas, se dio paso al análisis de la información el cual paulatinamente se fue consolidando y con esto pudimos construir una codificación preliminar que nos permitió adaptar nuestro proceder en la realización del estudio; con la intención de reconsiderar nuestras preguntas de investigación a fin de decidir sobre las técnicas a emplear en el segundo ciclo con miras a identificar mejor las categorías definitivas de análisis que nos permitirían más adelante la explicación de nuestro objeto de estudio.

4.4.1.1 Codificación preliminar

En primera instancia este proceso se efectuó a partir de la emergencia de recurrencias en la información en el discurso de los participantes en conjunto con los recursos teóricos que engloban el tema de nuestro proyecto de investigación, así como, las percepciones y conocimientos del investigador.

A continuación, se exponen los códigos recuperados en torno a los componentes de los juegos serios digitales y las percepciones que los participantes obtuvieron a través del empleo de este recurso didáctico a través de sus clases en línea (ver tabla 5). Este conjunto de códigos preliminares es la consecuencia de la fase exploratoria de nuestra investigación; por ende, revela los testimonios que nuestros participantes expusieron acerca de los elementos que deben considerarse para aplicar un juego digital en clase, las experiencias al utilizar este tipo de recurso didáctico en una clase en línea, entre otros.

Codificación preliminar		
Parámetros	Códigos preliminares	Información condensada
Los beneficios que se perciben al implementar los juegos serios digitales en la clase en línea.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor concentración en el tema • Mayor comprensión de vocabulario. • Mayor motivación en la clase • Trabajo colaborativo • Mayor interés en la lección 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de diario de los estudiantes después de cada lección donde se implementaron los juegos serios digitales. • Análisis del diario del investigador. • Transcripciones de las entrevistas grupales con los alumnos participantes. • Corroboración con actividades de progreso dentro de la lección. • Análisis y valoración de evaluación diagnóstica y de logro.
Los retos observados al implementar los juegos serios digitales en una clase en línea sincrónica.	<ul style="list-style-type: none"> • La conexión de internet • La poca o nula familiarización con el juego. • Aumento de presión y ansiedad en el juego. • Sentido de frustración al no lograr el objetivo del juego. 	
Los componentes de los juegos serios digitales que contribuyen al aprendizaje de vocabulario de la lengua meta.	<ul style="list-style-type: none"> • Mecánica del juego • Competencia dentro de la actividad • Elementos multimedia • Retroalimentación • Instrucciones 	

Tabla 5. Codificación preliminar.

4.4.2 Segundo ciclo de acción

Durante este ciclo, decidimos hacer una segunda intervención en el campo, de forma que pudiésemos recuperar información relevante orientada a complementar y ahondar aquellos aspectos que resultaron oportunos, partiendo de la codificación preliminar. Por ende, esta fase se caracterizó por la puesta en funcionamiento de distintas actividades y dispositivos centrados en la corroboración de aquellos elementos que resultaron de gran importancia dentro del primer ciclo y al mismo tiempo, en la recuperación de elementos relevantes para la implementación de los juegos serios digitales para la promoción en el aprendizaje de vocabulario de inglés dentro de las clases en línea. De esta manera en este ciclo de investigación se implementaron escalas de opinión, diferenciales semánticos y entrevistas grupales.

Un aspecto muy importante dentro de este segundo ciclo fue la delimitación del contenido que se abarcaría para ahondar en nuestro estudio, dicha delimitación se asentó dentro del primer ciclo. De esta manera fue que se consideró en trabajar en cuatro episodios, basados en los temas que se abordarán en las lecciones y que serán las que conformarán a nuestra propuesta didáctica. Estos temas son: *adjectives for personality and appearance, rooms of the house, verbs for daily routines* y, *places of the city*. Cabe mencionar que cada lección se llevó a cabo a través de la guía de las fichas pedagógicas planteadas dentro del primer ciclo.

Una vez terminada cada lección se procedió a aplicar nuestro primer dispositivo de recolección de información para este primer ciclo. Se llevo a cabo, de manera virtual, una encuesta. Esta encuesta estaba conformada por escalas de opinión referentes al juego serio digital presentado en la lección. En esta sección se indago acerca de los componentes que el juego planteado y la utilidad que tuvo para los alumnos. Otro de los elementos con los que contaba nuestra encuesta eran los diferenciales semánticos, los cuales se enfocaban en valorar las percepciones que los alumnos evocaban al realizar el juego dentro de la lección. Finalmente, dentro de esta encuesta, se indagó acerca de los conocimientos previos que los participantes tenían y el grado de comprensión que

ellos tuvieron al finalizar la lección. Por lo tanto, al finalizar este segundo ciclo de investigación se lograron aplicar 4 cuestionarios de este tipo.

La manera en cómo se recolectaron las respuestas de nuestros participantes fue a través de una aplicación llamada Questionpro. De esta manera cada respuesta quedó registrada de manera individual y, al mismo tiempo, nos permitía un análisis en torno a las cuestiones presentadas y a las recurrencias encontradas dentro de este corpus. Finalmente, este tipo de dispositivo nos permitió recabar información más precisa para poder llevar a cabo un análisis más certero con relación a los ejes de nuestra investigación y de esta manera llevar a cabo un trabajo de gabinete más práctico.

Posteriormente, se implementó una entrevista grupal por cada encuesta realizada, esto con el fin de profundizar más en torno a las respuestas que los participantes nos expresaron en el dispositivo anterior. Las entrevistas se acordaron previamente con los participantes para realizarlas de manera *online* a través de la aplicación Zoom. Con base a los principales puntos analizados dentro de la encuesta, se realizó un guion para llevar a cabo este tipo entrevista. Se les explico a los participantes la dinámica de esta técnica de investigación para que la información proporcionada fluyera de una manera más ordenada. Los principales puntos que se indagaron a través de esta entrevista fueron aquellos con relación a su desempeño en la clase a través del juego serio digitales y las limitantes o dificultades que ellos afrontaron al realizar una actividad de este tipo. Finalmente, se les pidió su opinión para contrarrestar a estas barreras o limitantes para este recurso didáctico.

Para el análisis del corpus recuperado a través de este dispositivo se realizó una videograbación de la sesión de la entrevista la cual se tenía contemplada en 30-40 min. Esto con el fin de poder observar y analizar el corpus discursivo de los participantes con un mejor detalle y claridad. De esta manera fue como el segundo ciclo de nuestra investigación fue llevada a cabo con el objetivo de que pudiésemos conseguir nuevas directrices y así, construir el cimiento de nuestra propuesta didáctica.

4.5 La triangulación

Para entender un poco más acerca de este concepto abordaremos lo enunciado por Berg (1989, como se cita en Chanona, 2020):

... la triangulación es el uso de múltiples líneas de visión en donde cada técnica o cada método es una línea de visión dirigida hacia el mismo punto de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de esas líneas, el investigador obtiene una mejor y más sustantiva visión de la realidad; y un conjunto más rico y más completo de símbolos y de conceptos teóricos; y es también un medio para verificar muchos de estos elementos (p. 4).

Con relación al proceso de triangulación que se utilizó en nuestra investigación, se hizo dentro del discurso de un mismo participante recuperado por técnicas diversas, dicho de otra manera, se buscó la corroboración para verificar si el participante era firme en las significaciones que declaraba. Más tarde procedimos a hacer la triangulación de los distintos discursos de los participantes, de manera que pudiésemos ver las coincidencias expresadas en relación con el objeto de estudio. En consecuencia, de esta tarea, se consiguieron los códigos preliminares los cuales se agruparon dentro de las categorías preliminares para nuestro primer ciclo.

Por lo tanto, como resultado de la reflexión, análisis y evaluación del proceso comprendido dentro del primer ciclo de investigación, se presenta la triangulación final de la información (ver figura 7). Ya que con la experiencia del desarrollo del primer ciclo se realizan las adecuaciones, adaptaciones y correcciones necesarias que permitan una mejora en el proceso de recolección de la data necesaria para poder llevar a cabo nuestro segundo ciclo de investigación. Lo que originó, en el logro de poder estructurar este proceso de triangulación final, que marcará la pauta para el desarrollo de este estudio.

Así, de esta manera, obtenemos el proceso de recolección correspondiente a ambos ciclos de investigación, la cual se enfoca a descubrir y analizar la manera en que los alumnos aprenden vocabulario de inglés a través del uso de juegos digitales serios dentro de las clases en línea. Como podemos apreciar en el diagrama que se presenta

en la página anterior, se describe el camino por los dispositivos planteados para recuperar la información que integre el corpus necesario para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y, por ende, poder lograr los objetivos planteados dentro de este estudio.

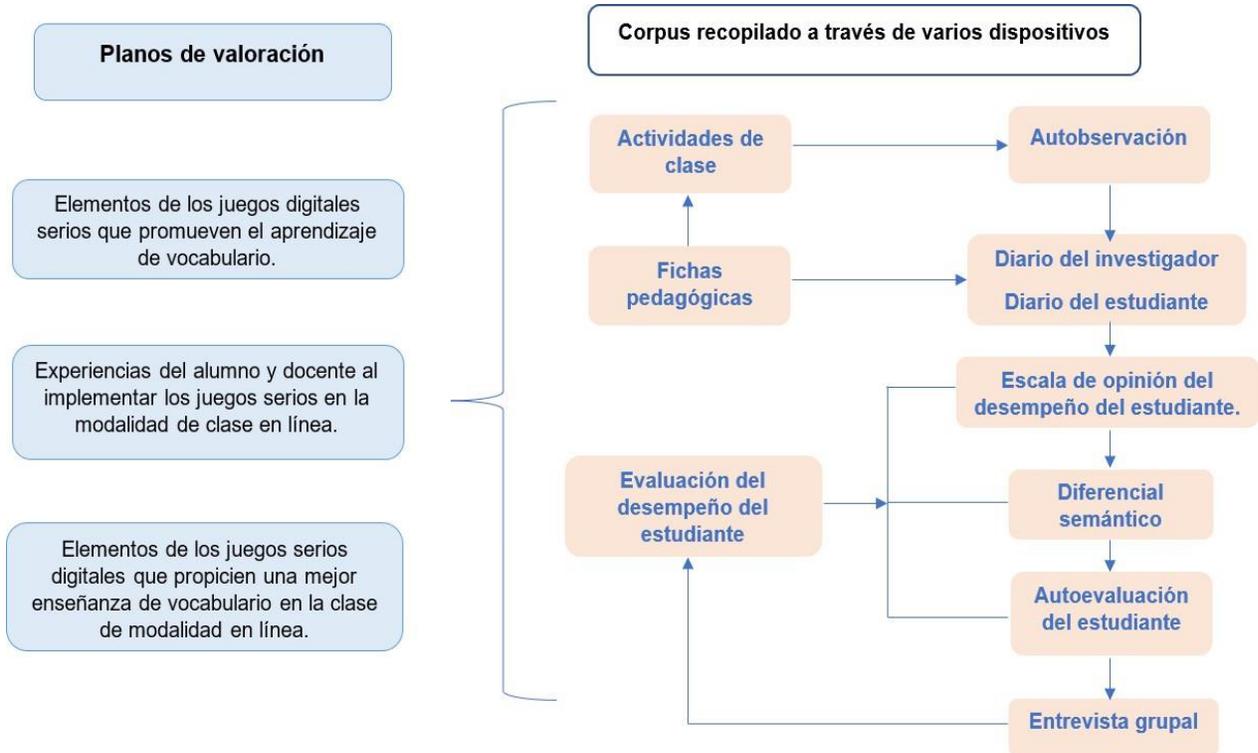


Figura 7 ... Esquema de triangulación final de la información.

4.5.1 Codificación y categorización

En este apartado es importante señalar que nuestras categorías se fueron determinando conforme a las recurrencias que se fueron presentando y codificando de la información obtenida de los dos ciclos de investigación. De acuerdo a lo anterior, Cisterna (2005) confirma que:

Como es el investigador quien le otorga significado a los hallazgos de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de lo que se recoge y organiza la información... Las categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación (p.64).

Por lo tanto, podríamos decir que al categorizar la información nos encontramos un paso más allá a los resultados del estudio porque la información se está transformando en dato y el cual debe tener relevancia para el estudio.

Las categorías que se muestran en esta sección son emergentes, debido a que como menciona Cisterna (2005) surgieron al momento de la revisión de los datos obtenidos. De los diversos códigos que tuvimos durante el proceso de condensación de la información, decidimos hacer una selección minuciosa de todo aquello que resultó ser más recurrente. Siendo así, que de este trabajo de codificación y categorización tenemos datos para el análisis y la reflexión que darán sostén a nuestra propuesta didáctica.

De esto modo, si observamos la tabla 6 podremos constatar que como primera categoría tenemos aquella que se desprende del análisis de las experiencias que los alumnos han tenido resultado del uso de los juegos digitales implementados dentro de las lecciones en el aula. Por lo tanto, hemos nombrado a nuestra primera categoría como: **La percepción del uso de los juegos digitales serios dentro de la clase en línea.** El primer código que se encuentra inmerso en esta categoría es aquella percepción en

donde el uso del juego serio digital funciona **como agente favorecedor del aprendizaje en la clase en línea**. Aquí los participantes expresaron las experiencias gratas al realizar este tipo de actividades dentro de su clase en línea. Al mismo tiempo, se nos fue comentado acerca de algunas impresiones que fueron desarrolladas de manera positiva a través de este recurso didáctico, por ejemplo: la motivación, el interés hacia la clase, participación, entre otros. Por otro lado, dentro de esta categoría se comprenden los datos que contemplan **las limitantes en el uso de los juegos digitales serios**. Dentro de este código, se analizaron algunas de las percepciones en donde los alumnos encontraron alguna dificultad para realizar a cabo alguna actividad a través del recurso del juego digital, por ejemplo: la conexión de internet, ir a contrarreloj, aumento de la presión y frustración de no cumplir con el objetivo.

La segunda categoría emergente en esta investigación gira en torno a los elementos que conforman **el diseño del juego digital serio**. Los códigos que nutrirán a esta primera categoría, se obtuvieron a razón de las vivencias de los alumnos quienes expresan que el uso de **recursos multimedia**, como lo son imágenes, les ayuda a entender el significado de las palabras o léxico, mientras que el sonido que se presente dentro de los juegos digitales serios les permite reconocer la pronunciación. El segundo código que nutre a esta categoría gira en torno a la **dinámica de juego**. Aquí los participantes comentaron acerca del tipo de juego, por ejemplo, si era por equipos o individual, sí era un juego de competencia o uno para afianzar el vocabulario visto en clase, Finalmente, dentro de esta categoría, los participantes expresaron que, a través de **la retroalimentación**, pueden verificar su progreso al reconocer sus aciertos o sus errores a través del sistema de puntajes o un tablero de posiciones.

Como última categoría dentro de nuestro estudio, pero no menos importante tenemos a **el uso de léxico dentro de los juegos digitales**. Esta categoría nace del resultado del análisis de lo plasmado con relación a: cómo los alumnos comprenden el vocabulario presentado en los juegos y los momentos de la clase en que estos juegos digitales deben presentarse. Recopilando el discurso de nuestros participantes pudimos observar que el uso de los juegos digitales permite **un reconocimiento del vocabulario** gracias al uso de las palabras dentro de un contexto específico o gracias al uso de

recursos presentados dentro del juego como lo son los componentes de multimedia. El segundo código que emerge dentro de esta categoría es la **aprehensión del significado del vocabulario**. En este código los estudiantes comentaron acerca del proceso en cómo los juegos digitales les favorecieron para aprender el significado de la lección. Finalmente, dentro de esta categoría encontramos un código que se refiere al **uso del vocabulario dentro de contextos específicos**. Este código comprende la relación que existe entre el contenido del juego serio digital y el contenido de las actividades dentro de la lección, al mismo tiempo de valorar el uso del vocabulario de una lección en específico en actividades productivas como escritos, presentaciones o videos.

Codificación y categorización		
Planos de análisis	Códigos	Categorías
Experiencias de los alumnos en el uso de los juegos serios digitales dentro de las clases en línea.	<ul style="list-style-type: none"> • Como agente favorecedor del aprendizaje en la clase en línea. • Limitantes del uso de los juegos serios digitales en la clase en línea. 	La percepción del uso de los juegos digitales serios dentro de la clase en línea.
Componentes de los juegos serios para contribuir el aprendizaje de vocabulario.	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de recursos multimedia • La dinámica de juego • La retroalimentación 	El diseño del juego serio digital
Promoción del vocabulario a partir del uso de los juegos digitales serios	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del vocabulario. • Reforzamiento del significado del vocabulario. • Uso del vocabulario en actividades posteriores 	El uso del léxico dentro de los juegos serios digitales

Tabla 6. Proceso de categorización y codificación final.

CAPÍTULO 5.- PRESENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestra el análisis, la interpretación y la discusión de los datos recabados por medio de las diversas técnicas de recolección, con el fin de dar sentido a la información obtenida con base en los códigos previamente presentados. Para poder interpretar y discutir los resultados se analizaron y contrastaron las diferentes miradas y los amplios hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas, diarios del alumno y profesor, fichas pedagógicas, cuestionarios, registros gráficos y evaluaciones de desempeño de los participantes, acompañado por la lente de la revisión literaria, lo que permite llegar a interpretaciones de lo ocurrido durante la implementación de los Juegos Digitales Serios como herramienta para promover el aprendizaje de vocabulario, y consecuentemente, a obtener las respuestas a las preguntas de investigación planteadas dentro de este proyecto de investigación

5.1 Las percepciones en torno al uso de los juegos serios digitales dentro de la clase en línea

Empezamos nuestra primera categoría describiendo los códigos que tuvieron mayor recurrencia con relación a las experiencias que los alumnos tuvieron con el uso de los juegos digitales serios en las clases en línea. Si bien hablamos de experiencias, otra palabra que también se amoldaría para este propósito es la de percepciones, por lo tanto, derivado del análisis de las recurrencias que se englobaron dentro de esta categoría se obtuvieron dos códigos los cuales son: **los juegos serios digitales como promotor para el aprendizaje en la clase en línea y limitaciones y aspectos a considerar en el uso de los juegos digitales dentro de la clase en línea**. A continuación, se presentarán las evidencias que se obtuvieron de estos dos códigos para su interpretación y discusión.

5.1.1 Los juegos serios digitales como promotor para el aprendizaje en la clase en línea

Un punto que es importante mencionar antes de la discusión de los hallazgos encontrados para este código, es la modalidad de clases en la que los alumnos llevaron a cabo su curso de primer nivel de inglés. La importancia de mencionar este punto radica que, al llevar a cabo una clase de manera *online*, tanto docentes y alumnos se encuentran inmersos en diferentes situaciones que pueden perjudicar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la mayor parte de alumnos las distracciones son atractivas a pesar de saber que son improductivas al momento de estudiar, ya que el cerebro se resiste a realizar tareas, aunque sean las más leves, siempre buscan actividades más estimulantes que se puedan realizar en el mismo lugar, permitiendo que su mente se aparte del proceso de aprendizaje (Ramos, 2019).

Para contrarrestar esta problemática García (2020), explica que los docentes constituyen un pilar fundamental en la formación académica del estudiante, facilitando material didáctico para que las clases sean más significativas y motivando a sus estudiantes hacia el aprendizaje. De la misma manera los profesores generan diferentes espacios de comunicación donde exista la interacción entre alumnos y profesores para compartir experiencias, temas de las clases, para así generar conocimientos previos que contribuyan al aprendizaje (Castro et al., 2020).

De esta manera con la implementación de los juegos digitales serios dentro de la clase a distancia aparte del desarrollo cognitivo planteado en nuestro estudio, también se buscó contrarrestar ciertas dificultades de la clase como interacción, participación, interés de la clase, motivación, entre otras. A continuación, se presentan las evidencias, prueba de lo expresado por nuestros participantes con relación a este código.

Entrevistador: Cuándo les menciono la palabra juegos durante la clase, ¿qué es lo primero que se le viene a la mente?

Estudiante 1: Algo más dinámico

Estudiante 2: Algo para **convivir** con mis compañeros.

Estudiante 3: Para un aprendizaje fácil.

Estudiante 4: Algo para **reforzar** lo visto en clases.

Estudiante 5: Algo para **quitar el aburrimiento**.

Cuadro 1. Evidencia de la percepción positiva de los alumnos con relación al uso de los juegos en clase

En primera instancia se realizó una entrevista para saber percepción que los alumnos tenían con relación al uso de juegos dentro de la clase de inglés. Fue interesante constatar que la gran mayoría de los estudiantes miraban con buenos ojos a uso de juegos digitales dentro de su clase. Ya que como podemos apreciar (ver cuadro 4), los participantes mencionaron algunos aspectos positivos que observan con el uso de juegos dentro de la clase. El siguiente paso fue analizar aquellos elementos que presentaban mayor recurrencia, dentro de la información de los dispositivos encontramos y reafirmamos que los alumnos recibían con mucho agrado el emplear los juegos digitales serios en el desarrollo de la lección (ver tabla 7).

Tabla 7. Evidencia de extractos de diarios del estudiante y la experiencia de ellos con el uso de los juegos serios digitales dentro de la clase.

De esta manera útil **estos juegos han sido de mucho interés ya que mejoran la interacción en clases y la participación**, en sí he adquirido nuevo vocabulario gracias a la implementación de nuevas palabras que ayudan a mejorar en sí, **estos juegos me**

han ayudado demasiado gracias a que me siento más seguro de participar en clases.

... pero aparte de eso es una motivación igual que pongo mi esfuerzo en aprender y ganar. **Estos juegos digitales son muy útiles ara el para el aprendizaje ya que no nos estresan para aprender ya que es lo contrario, nos motiva, nos divierte al jugar y aprendemos** y considero que he aprendido nuevos vocabularios y aprenderé más, aunque a ...

Me resultan útiles porque pongo en práctica lo aprendido de una manera divertida y dinámica, también se refuerza y aprender palabras nuevas al recordar si es que ya lo habíamos visto. En lo personal, me gusta mucho los juegos en clase ya que hacen más entretenido y **me hacen prestar más atención a los temas por ver.**

La interacción que llevamos a cabo, mediante los juegos que realizamos se me hace una idea muy original, independientemente de que ponemos en práctica lo hemos visto durante la clase, podemos recordarlo de mejor manera al recordar los juegos que realizamos.

De esta manera se pudo constatar la experiencia que los alumnos han tenido al emplear este tipo de juegos durante las lecciones correspondientes a su curso. Con los testimonios recolectados y agrupados para el desarrollo de este código, pudimos apreciar que la implementación de los juegos serios, además de brindarnos la oportunidad de dinamizar la clase, nos proveen de otros elementos que favorecen un ambiente de clases desarrollando una integración afectiva al mismo tiempo que se desarrolla la integración cognitiva (ver 1.1). Aunado a lo descrito anteriormente y relacionado con el desarrollo cognitivo, durante el uso de los juegos digitales, se encontraron recurrencias (ver tabla 7) en donde los alumnos aseveran que los juegos digitales serios les han permitido familiarizarse con el vocabulario presentado en clases, lo cual nos hace ver una integración cognitiva con el contenido presentado en el juego y

en la lección en general, ocasionando que se propicie un aprendizaje significativo (ver 4.5).

Finalmente, como se apreció con anterioridad, durante cada uno de los ciclos de investigación se hicieron pruebas pertinentes para poder corroborar el nivel de vocabulario con el que nuestros participantes arribaban a nuestro curso y con el grado de adquisición de vocabulario con el que estos egresaban. Por lo consiguiente, se aplicó una prueba diagnóstica (pre-test) al inicio de cada ciclo empleando el vocabulario a utilizar durante las lecciones próximas, y al cierre de la lección, se implementó una prueba de logros de conocimientos (post-test). De este modo, se pudo corroborar que lo expresado, por los participantes, a través de los diarios del estudiante y entrevistas poseía de una gran congruencia con lo plasmado en las pruebas, principalmente la de logros. (ver tabla 8).

Resultados de los test aplicados en ciclos 1 y 2		
Grupo del participante	Puntaje pre-test	Puntaje post-test
VF	30	37
VE	21	27
VF	19	35
VF	27	42
VF	22	34
VE	16	38
VE	14	24
VE	33	34
VF	32	32
VF	10	38
VE	24	31
VE	32	38
VF	9	19
VE	9	29
VF	16	33
VF	31	36
VE	20	39
VE	30	29
VE	14	37
VE	34	38

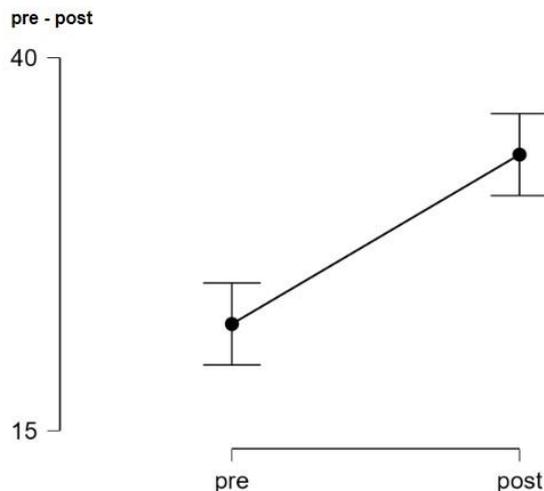
Tabla 8. Contraste de desempeño en el aprendizaje de vocabulario en un inicio y final del curso.

Además, en la tabla presentada anteriormente, podemos apreciar que la gran mayoría obtuvo una mejor calificación en el post-test que en el pre-test. Esto nos da testimonio que el aprendizaje del vocabulario ocurrió de manera significativa a lo largo de los dos ciclos. Aunado a este suceso, en las siguientes gráficas se aprecian dos eventos relevantes para este estudio. El primero nos indica que los alumnos mejoraron su desempeño a lo largo del curso, por lo que nos indica que su nivel de comprensión y aprendizaje y dominio del vocabulario utilizado en las lecciones mejoró en comparación al inicio del curso (ver gráfica 1). Por otro lado, tenemos que este fenómeno ocurre de manera similar entre los diferentes ciclos en los cuales esta investigación se llevó a cabo, ya que, como observamos en la gráfica 2, a pesar de que se estudiaron a los grupos de participantes en diferentes momentos, el desarrollo que ambos grupos de participantes tuvieron con relación al aprendizaje del vocabulario se presentó de una manera uniforme.

Descriptives ▼

Descriptives					
	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
pre	20	22.150	8.580	1.918	0.387
post	20	33.500	5.662	1.266	0.169

Descriptives Plots ▼



El programa aplicado ha generado una mejora en las puntuaciones de los sujetos encuestados de forma significativa.

Gráfica1. Desarrollo del aprendizaje desde el pre-test hasta el post-test.

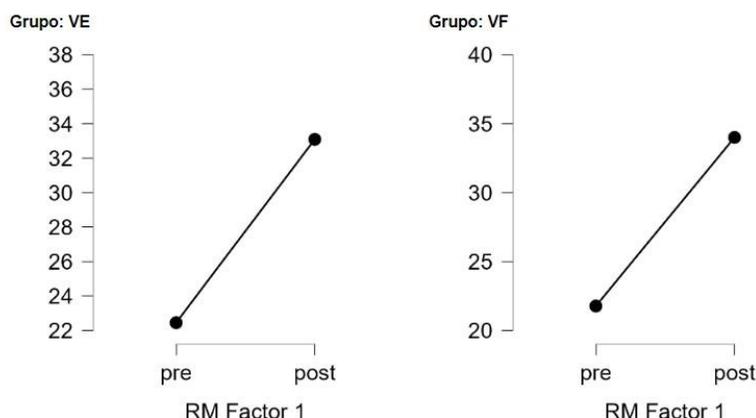
Aquí se muestra el estudio descriptivo para cada uno de los casos, separando por grupos cada uno de ellos.

Descriptives

RM Factor 1	Grupo	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
pre	VE	11	22.455	8.768	2.644	0.390
	VF	9	21.778	8.857	2.952	0.407
post	VE	11	33.091	5.300	1.598	0.160
	VF	9	34.000	6.364	2.121	0.187

Descriptives plots

Estas gráficas muestran el progreso pre-post en ambos grupos. Tal y como se indicó en las interpretaciones del ANOVA, no parece haber diferencias significativas entre ambos grupos; los dos progresan de forma similar.



Gráfica 2. Comparación del desarrollo del aprendizaje de vocabulario entre el 1er y 2º ciclo de investigación.

5.1.2 Limitaciones y aspectos a considerar en el uso de los juegos serios digitales dentro de la clase en línea.

Sería una percepción fantástica mencionar que todas las percepciones al utilizar los juegos digitales serios dentro de nuestra clase fueron buenas y gratas. En este apartado mencionaremos aquellos elementos que deben de considerarse al emplear este tipo de actividades dentro de una clase a distancia u online. Como hemos mencionado anteriormente, estos códigos preliminares se dieron a razón de las recurrencias que se obtuvieron dentro del primer ciclo, así estos elementos están a consideración de contemplarse para aras de desarrollar u orientar aquellas concepciones que nos ayuden a darle respuesta a nuestra última pregunta de investigación.

Anteriormente se mencionó que la parte lúdica es de suma ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver 1), sin embargo, con base a la evidencia, se deben considerar ciertos aspectos para que este propósito se cumpla. Dentro de los primeros elementos tenemos el uso del tiempo dentro de los juegos digitales. De acuerdo a Charsky (2010) y Plas (2015), existen elementos dentro de la mecánica del juego que ayudan a tener una mejor motivación, interés y comprensión (ver 5.1.1). Sin embargo, nuestros participantes también mencionaron algunos elementos dentro del diseño de juego que limitan un uso grato de los juegos digitales serios.

Uno de las primeras evidencias que se constatan dentro de este código es el uso del tiempo destinado para realizar una actividad dentro del juego digital serio (ver tabla 9). Nuestros participantes comentaron que el uso de un cronometro para poder realizar una actividad o tarea dentro del juego, desencadena una serie de sensaciones, por ejemplo, presión, frustración, nerviosismo, entre otras. Dentro de la mecánica o diseño de los juegos que se consideraron para la realización de este estudio (Kahoot, Quizizz y Wordwall), se consideró el uso de un cronometro para poder realizar o contestar alguna de las actividades planteadas, esto con el fin de provocar la sensación de reto y desafío que los juegos digitales serios proponen (ver 2.2 y 4.1.1).

Tabla 9. Evidencia de percepciones de los alumnos en torno al uso del tiempo dentro de los juegos.

... **sentí presión por el cronometro o por querer terminar y ganar el punto que da el profesor**, pero fuera de eso, los juegos me ayudan mucho a aprender mejor los temas.

El internet estuvo un poco lento así que no me dejaba avanzar y se trababa un poco, me gusta mucho las dinámicas, con los juegos, **pero el tiempo es el que hace me ponga nerviosa, no razone rápido y me equivoque ...**

En mi experiencia, los juegos es una buena forma de demostrar nuestros conocimientos, **sin embargo, son algo complicados de llevar a cabo en clase, ya que muchas veces**

el tiempo no es suficiente. Aunque destaco que si he podido demostrar mis conocimientos y también me han sido útiles para practicar mi vocabulario.

Por lo que respecta a la reflexión de la práctica dentro de este primer ciclo de investigación, se ha considerado ampliar el tiempo que los alumnos tendrán para desarrollar un juego digital serio dentro de la clase, esto con el fin de reducir aquellas sensaciones que pueden provocar nerviosismo en los estudiantes y que pudieran afectar el desempeño real que ellos tienen en torno a la comprensión del tema o los temas de la lección trabajada. Por otro lado, dentro del constructo de este código encontramos una recurrencia que se tiene que considerar y concientizar para el desarrollo de esta metodología o la implementación de los juegos digitales dentro de la clase en línea, estamos hablando de: la conexión a internet.

Desafortunadamente, dentro de nuestro contexto la infraestructura relacionada a la red de internet no se considera buena a nivel estatal. De acuerdo con Morales (2021, como se menciona en Chiapas Paralelo), a Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020, dio a conocer que las entidades federativas con los valores más bajos en la proporción de usuarios de Internet fueron Chiapas con 45.9%, Oaxaca 55.0% y Veracruz con un 58.9 por ciento. Esto nos dio un panorama de la situación a la que nos enfrentamos al trabajar utilizando como principal vía al internet. A través de las observaciones de clases, fui testigo de algunas de las dificultades con las que se enfrentaban los estudiantes mientras realizaban alguna actividad por medio de los juegos serios digitales (ver tabla 10), ya que, a pesar de contar con una conexión que les permitiera tomar las clases a través de Google Meet, al momento de utilizar Kahoot, Quizziz, Wordwall or Bamboozle la demanda de capacidad de conexión a internet aumentaba, por lo que en algunas ocasiones, algunos alumnos presentaban fallas en la dinámica del juego, por ejemplo: interrupciones, falta de tiempo debido a la lenta carga de los recursos para el juego, o falta de elementos necesarios para el juego como sonido e imágenes; mientras que en

otras ocasiones los alumnos que no contaban con una buena conexión a internet, no podía llevar a cabo las actividades a través de estos recursos educativos.

Tabla 10. Evidencia de la limitante del internet con el uso del juego serio digital

Al realizar los juegos en clase las problemáticas que se me presentaron fueron en el audio de la videollamada en meet, que el audio variaba por que no podía escuchar claramente las instrucciones y **también la velocidad de internet, no era suficiente bueno como para contestar rápido las preguntas.**

me motivan más a seguir participando, si considero que ha aumentado mi vocabulario, en algunos juegos he aprendido muchas palabras nuevas, como recomendación, **la experiencia en los juegos sería que la señal de internet sea estable, ya que de ella depende todo, y en algunos juegos se cuenta el tiempo en que se responde.**

5.2 Elementos para el diseño del juego serio digital

En este apartado enfocamos nuestra atención hacia aquellos elementos que contienen los juegos digitales serios y que los alumnos consideran de utilidad para la promoción de su aprendizaje, ya que al contar con una variedad de juegos digitales serios dentro de la realización de esta investigación, se constata a través de los testimonios de los participantes los conceptos que se deben de considerar para alcanzar el objetivo de nuestro estudio (ver 2.3); al mismo tiempo con los testimonios recabados se encontró un elemento que aunque se puede encontrar dentro de los juegos digitales serios, también puede llevarse a cabo fuera de este con la correcta metodología a través del Aprendizaje Basado en Juegos (ver 2.1), estamos hablando de la retroalimentación.

5.2.1 Contenido audiovisual

En primer lugar, dentro de las recurrencias en el discurso de los participantes con respecto a aquellos elementos que consideran de mayor ayuda para aprender un nuevo vocabulario dentro de los juegos digitales serios encontramos a la implementación contenido audiovisual. Dentro de los juegos serios digitales vamos a encontrarnos con el concepto de contenido multimedia. En términos generales, de acuerdo con Méndez (2007), se le llama multimedia a todo sistema que utiliza más de un medio de comunicación al mismo tiempo en la presentación de la información, como el texto, la imagen, la animación, el video y el sonido.

Los testimonios que a continuación se describen son las recurrencias en el discurso de los participantes con respecto a este tipo de elementos dentro del juego digital serio, con lo cual, también observaremos que cada uno de los participantes tiene diferentes puntos de vista. A continuación, ilustramos (ver tabla 11) con respecto a los elementos multimedia que ellos consideran útiles dentro del diseño del juego digital serio.

Tabla 11. Evidencia de extractos del diario del estudiante con relación al uso de contenido audiovisual

Sí logré identificar y familiarizarme con el vocabulario incluso las iba pronunciando para practicar al momento de pronunciarlo sea correcto. Durante el juego, **me ayudó mucho a identificar algunas palabras que desconocía como se pronunciaba, también fue de mucha ayuda las imágenes. Las palabras escritas y la decoración fue una buena manera para encontrar la respuesta correcta.**

Pues uno de los retos que se me han presentado en trabajar bajo presión, ya que casi no estoy acostumbrado a eso. **Lo que me ayuda aprender los vocabularios son las imágenes, ya que son de gran ayuda para visualizar y darnos una idea a que va relacionado.**

Mi aprendizaje y como me relacioné con los juegos fue muy bueno, ya que en ningún momento tuve un fallo en la paginas, **el elemento con el que más aprendí es en**

como la vocecita pronunciaba las palabras y los incisos que te ayudaba a dar la respuesta correcta. Con esto pude aprender el vocabulario.

Como se pueden apreciar en las evidencias dadas, con relación a este primer código de nuestra investigación, encontramos que los alumnos tienen la percepción de que entre los elementos que constituyen el diseño de los juegos digitales serios (ver 2.3), ellos encuentran como un gran apoyo o ayuda el uso de imágenes y sonidos. Dado el nivel de nuestros estudiantes (A1 de acuerdo al MCERL), es en esta etapa en donde los alumnos deben de estar expuestos a un correcto input de tal modo que ellos empiecen a procesar la información que se les da en la lengua meta (ver 4.4.1). Recordemos que nuestro estudio está enfocado en desarrollar el aprendizaje de vocabulario a través de los juegos digitales serios, por ende, el uso de imágenes permitió a nuestros estudiantes poder reconocer el significado de la palabra, y posteriormente al reconocer a la palabra los alumnos pudieron utilizarla adecuadamente dentro de un contexto, ya sea como oraciones dentro del juego o actividades de expresión de la lengua.

A partir de la evidencia que se presenta a continuación (ver cuadro 2), nos podemos percatar que los estudiantes fueron recurrentes con relación hacia aquellos elementos que consideraron de mayor pertenencia o utilidad al momento de aprender el vocabulario de la lección. Como podemos apreciar en esta evidencia, también existen elementos que los alumnos consideran importantes de implementar dentro de los juegos digitales serios, por ejemplo: el uso de colores llamativos, el sentido de la competición dentro del juego y el tiempo. Sin embargo, estos elementos se analizarán en apartados posteriores.

Entrevistador: Para nuestra clase, ¿qué características debe tener un juego para que resulte útil?

Estudiante 1: Debería ser didáctico, **debería tener imágenes y se llega a poner sonidos como audios.**

Estudiante 2: Debe ser **con imágenes o como colores vivos.**

Estudiante 3: Como dicen mis compañeros, **imágenes** y el tiempo, aunque me estresa a veces.

Estudiante 4: Para mí que deban ser **competitivo**, porque el hecho de querer ganar me hace querer estudiar un día antes, aunque el tiempo juega en contra porque alguien contesta antes que yo y me gana.

Cuadro 2. Extractos de entrevista grupal con relación a los elementos a incluir en un juego digital serio,

5.2.2 La dinámica del juego

Otro de los códigos que resultó de las recurrencias por parte de los participantes resulta a razón de la modalidad en que se realizaban los diferentes tipos de juegos aplicados dentro de la lección, por ejemplo: por equipos, competencia, de colaboración o de manera individual.

En la siguiente evidencia (ver gráfica 3) se observa que los participantes expresaron la importancia que tiene la competencia ya que esto los motiva a ellos a querer alcanzar un lugar dentro de los rankings establecidos en los juegos, por ejemplo, dentro de kahoot o quizziz. Un ejemplo claro de este fenómeno, lo podemos apreciar en el siguiente fragmento de una entrevista grupal:

Señala la importancia que para ti tuvieron los siguientes elementos dentro de los juegos presentado en Quizizz y Wordwall para que lograrás el objetivo de la lección (aprender los adjetivos de apariencia y personalidad).

Statement	Ninguna	Poca	Neutra	Importante	Muy importante
Imágenes	0 0%	1 7.14%	0 0%	7 50%	6 42.86%
Audio	0 0%	2 14.29%	4 28.57%	6 42.86%	2 14.29%
Colores	1 7.14%	2 14.29%	6 42.86%	2 14.29%	3 21.43%
Tablero de puntuaciones	0 0%	4 28.57%	2 14.29%	4 28.57%	4 28.57%
Señalar la respuesta incorrecta	0 0%	2 14.29%	0 0%	7 50%	5 35.71%
Música	0 0%	5 38.46%	2 15.38%	3 23.08%	3 23.08%
Competición	0 0%	3 21.43%	3 21.43%	6 42.86%	2 14.29%
Juego en equipo	0 0%	0 0%	3 21.43%	9 64.29%	2 14.29%

Gráfica 3. Niveles de aceptación de la música y competencia dentro del juego serio digital.

Entrevistador: Para nuestra clase, ¿qué características debe tener un juego para que resulte útil?

Estudiante 4: Para mí que **deban ser competitivo, porque el hecho de querer ganar me hace querer estudiar un día antes**, aunque el tiempo juega en contra porque alguien contesta antes que yo y me gana.

Entrevistador: ¿Qué elementos de los juegos le resultan más llamativos a ustedes? Recuerden que hemos hablado de música, imágenes, colores, competencia...

Estudiante 8: **Yo creo que sería la competencia**, también podría ser los avatares que nos da el juego, también el sonido.

Entrevistador: Entonces, ¿ustedes prefieren un juego con competencia o sin competencia?

Estudiantes varios: **Con competencia**

Cuadro 3. Extractos de entrevista grupal con relación a la competitividad dentro del juego

En las evidencias anteriores (cuadro 3), se constata que la competencia cumple un factor que fomenta la motivación dentro del desarrollo de la lección, ya que como menciona uno de nuestros participantes es un aliciente para estudiar los contenidos y estar listos antes de la clase. Lo anterior se debe a que en los juegos que se presentaron dentro de las aplicaciones de Kahoot y Quizizz existe un tablero de puntuaciones, por lo tanto, mientras los estudiantes realizan la actividad se encuentran con un sistema de recompensas o incentivos lo que les permite aparecer dentro de un ranking entre todos sus compañeros.

A partir de la evidencia presentada para el cuerpo de este código vemos que la modalidad influye en la manera de reaccionar de los estudiantes ya que como menciona Plass (2015), existen ciertos elementos que comprenden el diseño y aplicación de los Juegos Serios Digitales (véase 1.3), los cuales por un lado fomentan el estudio previo a la lección y motivan a obtener resultados óptimos a través de los juegos implementados dentro de la lección. Sin embargo, hay que tener a consideración que cuando hablamos de competencia, tenemos factores como, por ejemplo: la presión por aparecer en un tablero de puntuaciones, que puede provocar en el estudiante un sentido de frustración al no poder alcanzar su objetivo dentro de esta actividad (ver cuadro 4).

Entrevistador: ¿Qué efectos tiene el tablero de posiciones al jugar en Kahoot o Quizizz?

Estudiante 11: **Yo siento que al, ósea al saber que hay como lugares cuando participamos, tratamos de esforzarnos más para poder aparecer dentro de los primeros lugares y no quedar pues al último.**

Entrevistador: ¿Algún otro comentario más?

Estudiante 11: ósea que nos esforzamos más a la hora de responder.

Entrevistador: ¿Qué elementos de los juegos les causan presión o estrés?

Estudiante 8: No siento que sea estrés como tal, en lo personal **me causa presión que tengamos una puntuación** y el tiempo porque entre más rápido mejor. Siento que **es algo competitivo ya personal que eh que causa algo de presión, pero no estrés.**

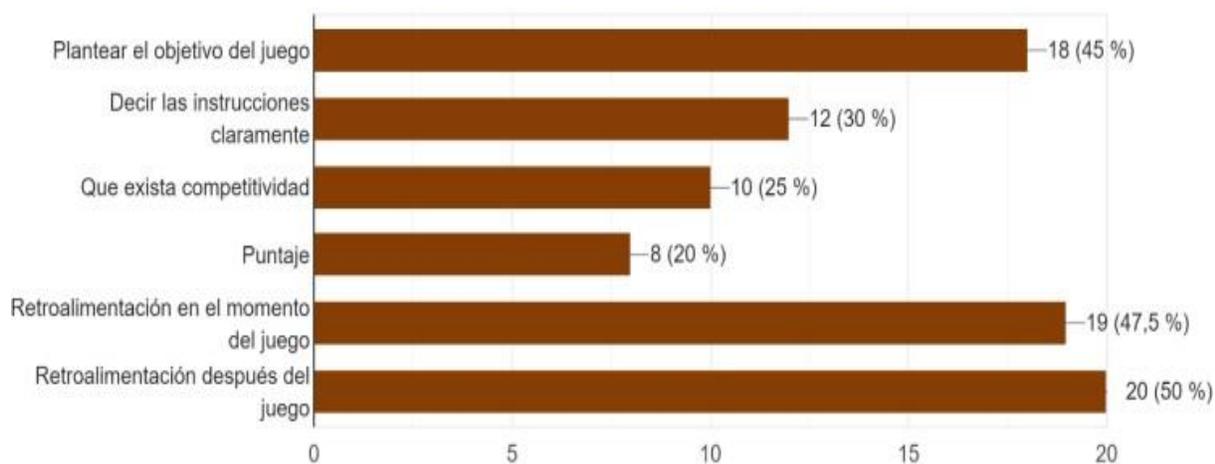
Cuadro 4. Extractos de entrevista grupal con relación al uso de un tablero de posiciones.

5.2.3 La retroalimentación

Dentro de nuestra primera categoría, otro de los códigos que tuvo mayor recurrencia en cuanto al diseño de los juegos digitales serios aplicados dentro de nuestra clase, fue el cómo los alumnos notaban si las respuestas que daban eran correctas o erróneas y de ser esto último, tener la oportunidad de percatarse de la falla dentro del juego. Por lo tanto, hacemos referencia a la retroalimentación, cabe recalcar que al hablar de juego digital serio tenemos un propósito específico, para nuestro caso es el de enseñar el vocabulario pertinente al primer nivel de inglés, por lo tanto, un elemento clave para el desarrollo de este aprendizaje es percatarse de los logros y errores que se comenten para que de esta manera el alumno pueda darse cuenta de su progreso a través del curso (ver 1.1 y 2).

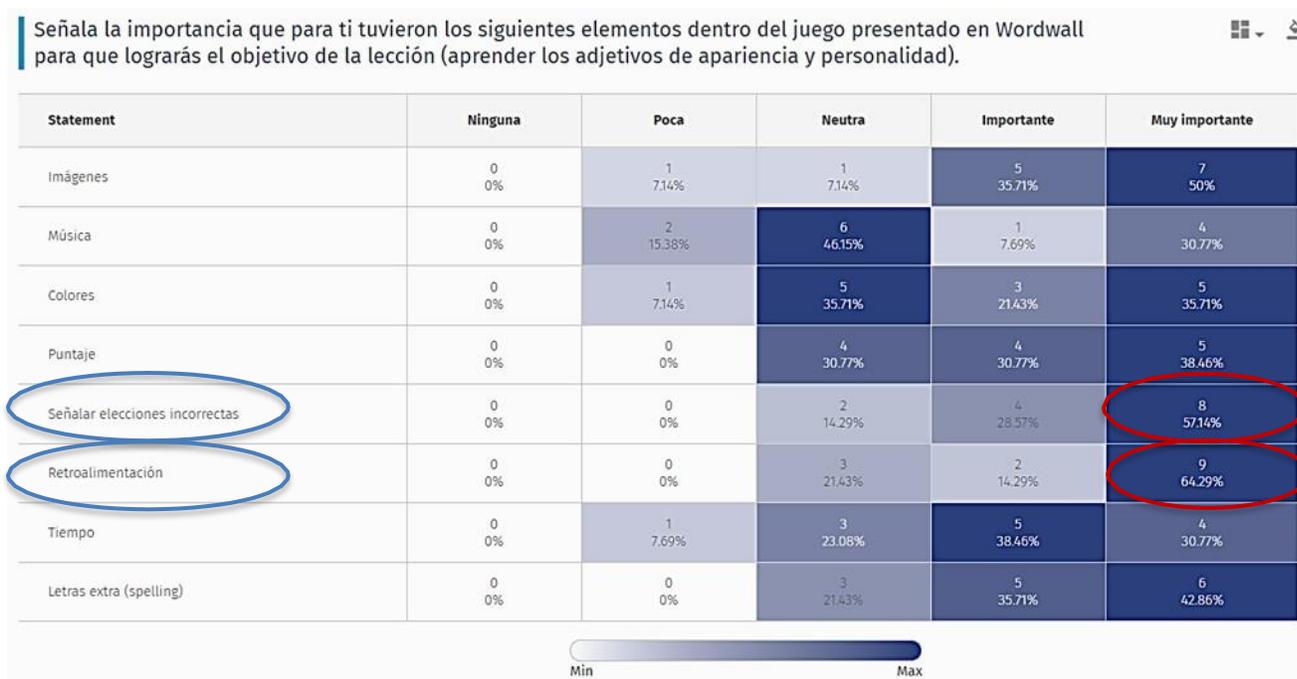
¿Qué elemento o elementos consideras importantes para poder implementar algún juego digital dentro de la clase?

40 respuestas



Gráfica 4. Muestra de resultados de la encuesta a alumnos en torno a la retroalimentación.

Como se puede observar en el gráfico anterior (gráfica 4), uno de los elementos que los alumnos consideran de mucha importancia dentro del juego digital serio es la retroalimentación. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes, por una pequeña diferencia, expresaron que la retroalimentación proporcionada después de la implementación de los juegos, es de mayor importancia. En las evidencias mostradas por los alumnos, ellos expresan que, a través de las estrategias implementadas por el profesor, después de realizar el juego, ellos pueden corregir y percatarse de las fallas o errores que tuvieron en torno al logro del objetivo del juego o la lección (ver 1.3).



Gráfica 5. Muestra de resultados en torno a la importancia que tiene la retroalimentación dentro del juego digital.

Complementando lo anterior, en la gráfica 5 se reafirma que la retroalimentación juega un papel importante para un apropiado funcionamiento del juego serio. Charsky (2010) y Plass (2015), consideran a este componente como un elemento esencial para el diseño y estructuración del juego serio ya que como comenta Charsky (2010), el juego para considerarse de aprendizaje debe presentar al participante los aciertos y áreas de oportunidad mientras este juega con él (ver 1.2). En este orden de ideas, Plass (2015), retoma a la retroalimentación no únicamente como un elemento dentro del juego, pero como un requisito para poder implementar el enfoque de Aprendizaje Basado en Juegos Digitales. Ya que como se analizó con anterioridad dentro del juego se llevan a cabo ciertos procesos como el de socio-afectividad, es decir: aumento de motivación, entretenimiento, participación e interacción. Sin embargo, con la retroalimentación podemos alcanzar el siguiente nivel dentro de este enfoque como lo es el proceso cognitivo (ver 1.3).

La retroalimentación dentro del uso de los juegos digitales implementados dentro de este proyecto de investigación permitió a los alumnos, en primer lugar, identificar de una manera más inmediata los errores o fallas con relación al objetivo de la lección, es decir el aprendizaje del vocabulario en cuestión. Cabe recalcar que el objetivo de la retroalimentación dentro de los juegos serios digitales aplicados en la clase, no solamente tenía como objetivo mostrar la respuesta incorrecta, sino mostrar la respuesta que se esperaba en cada una de las actividades. Ya que, como se comentó anteriormente, uno de los retos de este proyecto de investigación, es proporcionar ese puente entre presentar el vocabulario y llevar a cabo la adquisición de este. Todo esto siguiendo el proceso de la función significante Ogden y Richards (en Ferreyra, 2021) (ver 2.2.3).

Finalmente, la retroalimentación dentro de los juegos serios digitales se fortaleció con el papel del docente, ya que posteriormente a cada resultado obtenido por parte de los participantes se llevaba a cabo un análisis del contenido visto y del desempeño en general del grupo de participantes para procurar resolver las dudas y fallas que observaron dentro de cada sesión de juego. De igual manera con esto, se preparaba a los estudiantes para la realización de actividades posteriores dentro de la lección, por lo tanto, el juego y su contenido tenía como función ser un nexo para poder llevar a cabo diferentes episodios de la clase proveyendo así un andamiaje para alcanzar los objetivos planteados (ver 3.4).

5.3 El rol del léxico a través de los juegos serios digitales.

En este último apartado de este capítulo nos encontramos con nuestra tercera categoría la cual está orientada al uso pedagógico que se les dio a los juegos con relación al objetivo principal dentro de nuestro curso para el aprendizaje de la lengua inglesa, el cual fue: el aprendizaje del vocabulario. Por tal manera, en los siguientes apartados encontraremos algunos testimonios de nuestros participantes en los cuales se verá reflejado los momentos en que se utilizaron los juegos dentro de la clase, los objetivos que los estudiantes constaron en la implementación de este recurso, así como algunos

de los efectos que tuvo la aplicación de estos para actividades posteriores pero relacionados con el tema de la lección.

Dentro de esta categoría encontraremos la guía que nos encamine hacia la elaboración de nuestra propuesta didáctica, ya que describiremos algunos aspectos importantes que nos marcan la pauta para constatar hacia qué puntos o elementos basar la propuesta, y al mismo tiempo, reflexionar acerca de manera más apropiada para poder plasmarla dentro de esta investigación. Por lo tanto, dentro de este apartado encontraremos los siguientes códigos: **el reconocimiento del vocabulario dentro del juego serio digital, el juego serio digital como refuerzo para el aprendizaje del vocabulario y, el uso del vocabulario en actividades fuera del juego serio digital.**

5.3.1 El reconocimiento del vocabulario dentro del juego serio digital

Para el desarrollo de este código es importante recordar que uno de los ejes principales para este estudio es el aprendizaje de vocabulario. Ahora bien, dentro del apartado de nuestro contexto, esta investigación se llevó a cabo con estudiantes que cursaban su primer nivel de inglés del Departamento de Lenguas de la UNACH, en dos diferentes áreas: Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia y la Facultad de Arquitectura. De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas un alumno de este curso cuenta con una competencia de A1 por lo que es importante que a partir de este nivel el estudiante sea apto para comunicar o expresar sus ideas dentro de la lengua meta y si hablamos de la lengua inglesa como lengua extranjera, el aprendizaje de ítems de vocabulario juega un rol esencial para poder desarrollar las competencias de la lengua (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita (Nation, 2001).

Por lo tanto, a través de la aplicación de los distintos juegos dentro de las lecciones se encontraron ciertos aspectos que ayudaron a los participantes a poder identificar, aprender y comprender el vocabulario. En la tabla 12 se proporcionan algunos de los

testimonios por parte de los participantes con relación a la pertinencia de utilizar los juegos serios digitales para el desarrollo de un tema de vocabulario.

Tabla 12. Extractos de diario del estudiante en torno al reconocimiento de vocabulario

... pude identificar y escuchar como estas palabras se llegan a decir y el significado que tienen, y en qué contexto se puede utilizar estas misma, como también me ayuda a relacionar la palabra con el audio.

... el juego me ha ayudado a comprender mejor la pronunciación de las palabras además de conocer mejor la manera en la que se escriben. Ahora gracias a estos juegos estoy mejorando mi vocabulario.

Principalmente con el audio pude llegar a comprender como decir las palabras, o a su vez, también saber cómo se pueden llegar a escribir estas mismas con un poco más de facilidad.

En la tabla anterior vemos algunos elementos del juego serio digital que les permiten a nuestros participantes lograr los objetivos establecidos dentro de cada sesión. Se destaca el uso de las imágenes para que los alumnos logren identificar el significado del vocabulario correspondiente, y al uso del sonido para poder apreciar la pronunciación correcta de cada una de las palabras que se emplearon dentro de la actividad.

A través de estos elementos podemos distinguir que el juego digital tiene una función más allá de brindar el entretenimiento a los alumnos. Con el uso de los elementos que conforman el diseño del juego serio digital (ver 1.3) se puede lograr un puente hacia el desarrollo cognitivo del estudiante, haciendo que lo que se presenta en pantalla a través de un juego tenga un valor dentro de la lección de la clase.

Aunado a lo anterior, a través de los juegos serios digitales, se les proporcionó a los participantes un input comprensible (ver 3.3.1), esto a través de las diferentes

imágenes, sonidos o el contexto, para que de este modo los participantes pudieran inferir en primer lugar el significado del vocabulario en cuestión y poder reconocerlo a través de un contexto.

Sin embargo, la tarea del juego digital serio no únicamente terminaba con la presentación del vocabulario al inicio de cada lección, una vez que el alumno reconoció el vocabulario dentro de la actividad, el alumno ponía en práctica lo visto con anterioridad dentro de diferentes actividades dentro del curso. Por lo tanto, no únicamente se ampliaba el léxico del estudiante (ver 2.2.2), ya que al pedir al alumno utilizar las palabras vistas en el juego el vocabulario pasaba de ser pasivo a convertirse en vocabulario activo.

5.3.2 El juego serio digital como refuerzo para el aprendizaje del vocabulario

Dentro del desarrollo de este código encontramos recurrencias en nuestros participantes en torno al propósito de emplear el juego serio digital con relación al vocabulario que se tenía que utilizar dentro del método de trabajo implementado por la institución. Como menciona Ketola (2019), en los libros de texto tradicionales, el vocabulario a enseñar es presentado a través de una lista de palabras la cual se practica con uno o varios ejercicios. Dentro del desarrollo de esta investigación se tuvo la oportunidad de trabajar con dos diferentes libros o métodos, los cuales fueron: Touchstone 1A y Evolve 1ª, no obstante, relación a la manera de enseñar o presentar el vocabulario, tenían muchas similitudes ya que como menciona Ketola, el vocabulario, en ambos casos, es presentado a través de listas para posteriormente poner en práctica ese vocabulario a través de ejercicios de rellenar los huecos o relacionar concepto con significado.

Sin embargo, como menciona Cook (2008), el implementar el contexto del vocabulario a enseñar resulta crucial, ya que, el aprendizaje del léxico no equivale únicamente a aprenderse la palabra a través de una equivalencia en la L1, aprender una palabra es adquirir un complejo rango de información acerca de su forma escrita y

hablada, la forma como se usa sintáctica y gramaticalmente, sus diferentes combinaciones y significados que esta palabra pueda tener.

Ahora, bien en lo que respecta a nuestro estudio, podemos encontrar que uno de los objetivos que tuvo el uso de los juegos digitales fue reforzar el aprendizaje de vocabulario dentro de la lección, al mismo tiempo este refuerzo permitía a nuestros participantes poder llevar a cabo actividades de producción, como lo fueron presentaciones a través de video o infografías (ver tabla 13).

Tabla 13. Evidencia del objetivo del uso del vocabulario dentro de los juegos digitales
... además ya más o menos tenía noción de los nombres de el árbol genealógico y se me hizo más fácil y ahorita se me quedo más el poder desarrollarlo.
... sí, para mí es como repasar lo aprendido y repasar el vocabulario.
Los juegos que el profe puso dentro de las clases me parecían divertidos, me ayudaron a repasar las palabras para poder hacer las otras actividades de la clase.

Como podemos apreciar en la tabla anterior, los participantes expresaron que los juegos serios digitales les permitieron reforzar su conocimiento en torno al vocabulario dentro de la clase. Una de las razones por las que este fenómeno pudo haber pasado, puede deberse al nivel de enseñanza del inglés en el que fueron implementados (1er nivel de inglés). A pesar de este nivel, se pudo comprobar que los juegos digitales brindaron la práctica necesaria para reafirmar y solidificar conocimientos previos y al mismo tiempo brindaron la oportunidad de presentar nuevo vocabulario como lo vimos en el código anterior. Estos códigos nos llevan al objetivo de nuestra propuesta didáctica que es poder aterrizar esos conocimientos en productos para la lengua meta y al mismo tiempo nos da la idea sobre qué aspectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben considerar para el desarrollo de este material didáctico

5.3.3 El uso del vocabulario en actividades fuera del juego serio digital

Dentro del desarrollo de este código de nuestra última categoría podemos encontrar recurrencias en torno al como los participantes relacionan el uso de los juegos digitales para cumplir el objetivo de su clase o lección. Como mencionamos anteriormente uno de los propósitos que tenemos al involucrar el uso de los juegos serios digitales dentro de la clase de la lengua inglesa es que nuestros alumnos aprendan el vocabulario meta de cada unidad implementada dentro del método o libro de trabajo.

Por lo tanto, uno de los retos de la implementación de este recurso didáctico es romper aquella barrera en la cual, el juego solo se queda en el desarrollo del nivel socio-afectivo (ver 1.3), sino aprovechar todas estas herramientas que el juego y los entornos gamificados nos proporcionan (ver 1.3 y 1.4) para poder también llegar al nivel cognoscitivo requerido para lograr objetivos planteados en una clase, en nuestro caso el aprendizaje del vocabulario de inglés del nivel 1.

De esta manera se direccionaron ciertas cuestiones para descubrir si los participantes encontraban la relevancia y el nexo entre el juego serio digital aplicados en las diferentes sesiones. En las siguientes evidencias (ver cuadro 5 ... y gráfica 6) podemos constatar como los participantes encuentran al juego digital como una herramienta relevante para sus lecciones, ya que les permite llevar a cabo de una manera menos difícil las actividades propuestas por los diferentes libros de trabajo con los que se trabajaron a lo largo de los dos ciclos de investigación.

Entrevistador: ¿Qué relevancia tienen para ustedes los juegos que hemos implementado con los temas que hemos abordado dentro de la clase?

Alumno 3: He visto que los juegos que hacemos en clase son importantes porque vemos los temas que vienen en el libro. Ya después de que jugamos, se me hace más fácil responder las actividades del libro.

Alumno 8: Con los juegos he aprendido nuevas palabras que luego me ayudan a resolver las tareas más fácil.

Alumno 11: Por ejemplo, en las actividades que nos pide a hacer como los videos, ahí se utilizan las palabras que vimos en los juegos. Así me doy cuenta que me ayuda para el speaking y reading.

Alumno 13: Las imágenes me ayudan a relacionar los significados de las palabras cuando las veo en las actividades del libro, ah y el sonido me ayudó con mi pronunciación ya que nos iba diciendo como se decían las palabras.

Alumno: A mí me ayudó mucho, porque vi que los juegos siempre estaban relacionados con los temas del libro ya que a veces los ponía antes de la clase para ver las palabras o para reforzar lo que había trabajado un día antes.

Cuadro 5. Apreciación de la importancia de los juegos digitales dentro de la clase de inglés

Escoge la opción que represente tus habilidades reales al finalizar la lección de la unidad 3. Después de la lección puedo...



Statement	0-10%	20-45%	50-70%	75-100%
Reconocer los muebles de mi casa en inglés	0 0%	3 17.65%	2 11.76%	12 70.59%
Reconocer el vocabulario de la lección de forma escrita y visual	0 0%	2 11.11%	7 38.89%	9 50%
Reconocer las partes de la casa en inglés	0 0%	2 11.11%	4 22.22%	12 66.67%
Escribir en inglés los principales muebles de la casa	0 0%	2 11.11%	6 33.33%	10 55.56%
Escribir los muebles de la casa en inglés	0 0%	3 16.67%	6 33.33%	9 50%

Gráfica 6. Uso del vocabulario aprendido a través de los juegos digitales

JUAN PABLO

This is my friend Juan Pablo, I'm call him "JP". He's from Tuxtla Gutiérrez. He's 18 years old, He's student of Film producer.

He's so shy and quiet but he's trustworthy and helpful. JP is really tall and skinny.

MY FAVORITE PEOPLE

She is Karen, she is a friend from school, she is 18 years old, she likes to sleep, listen to music and watch movies, she is an architecture student, she is funny, friendly and angry. He is a thin and tall person, with black hair and eyes.

Figura 8. Evidencias de proyectos de clase utilizando el vocabulario visto en juegos digitales

Otro de los puntos a destacar es el uso de la lengua meta fuera de las actividades del libro de trabajo como lo son proyectos orientados al desarrollo de una habilidad o competencia de la lengua inglesa como lo son: *writing and speaking* (ver figura 8). En las evidencias que se mostraron con anterioridad podemos ver que uno de los objetivos de implementar los juegos digitales serios dentro de la clase de inglés es que los alumnos no únicamente almacenen un número de palabras o diferentes categorías de vocabulario, además ellos deben de poner en práctica lo aprendido (vocabulario en nuestro caso) a través de actividades pertinentes a su contexto educativo y social. Por lo tanto, el vocabulario implementado en clases y este recurso didáctico no debe verse desde un elemento pasivo, sino activo o productivo (ver 2.2.4 y ver 2.2.5).

Es de esta manera que lo recolectado a través de este código nos permite tomar acciones hacia el desarrollo de una propuesta didáctica que permita englobar las características de enfoques como el Aprendizaje Basado en Juegos Digitales, Gamificación, y para poder desarrollar una serie de este tipo de recurso didáctico (juego serio digital), tomando en cuenta las características que sirvieron de mayor provecho para una población similar a nuestros participantes (ver 3.2), para poder fomentar e impulsar el aquellos procesos que le permitan al estudiante en primera instancia reconocer los significados del vocabulario que se le presentan en cada uno de los juegos a través de un input comprensible e interactivo (ver 3.3.1), estableciendo y cimentando los procesos de adquisición de este elemento de la lengua (ver 3.3.4 y 3.4) y lograr la familiarización del vocabulario presentado, es decir contribuir al lexicón del estudiante (ver 2.2.2), para que finalmente sean capaces de expresarse y realizar tareas requeridas para cumplir el objetivo de la culminación del nivel o curso.

CAPÍTULO 6.- DISCUSIÓN FINAL, CONCLUSIONES, PROPUESTA PEDAGÓGICA Y RECOMENDACIONES

Presentamos en este último capítulo las conclusiones a las que hemos llegado después de este ejercicio de investigación sobre la práctica docente en relación a la implementación de los juegos serios digitales para el aprendizaje de vocabulario en las clases en línea. En este capítulo nos avocamos también a la presentación de las respuestas de nuestras preguntas de investigación, así como a la presentación de nuestra propuesta didáctica.

6.1 Discusión final

En una primera instancia el propósito de este trabajo es generar una profunda reflexión en torno a la práctica docente. Por lo tanto, a través de la implementación del recurso didáctico de los juegos serios digitales se ha constatado la manera en cómo este es recibido tanto por estudiantes y por docentes, por lo que, sin duda es una buena alternativa que docentes pueden implementar dentro de sus clases.

A través de esta investigación se profundizó en aquellos elementos que conforman a los juegos digitales para que sirvan con un propósito académico. En la experiencia propia y a través de testimonios de docentes y alumnos se ha constatado el juego digital como un elemento que proporciona motivación y ayuda a los estudiantes a sentir un mayor interés en el aprendizaje de una lengua extranjera (Trujillo, 2017). Por otro lado, y para aportar más sobre este recurso didáctico, con el desarrollo de esta investigación se analiza al juego más allá del aspecto socio-afectivo y reflexionando en aquellos aspectos de los juegos digitales y del mismo juego que pueden ser considerados y que ayudan en el proceso cognitivo del alumno, con lo cual la enseñanza de una lengua extranjera pueda darse a través de nuevos enfoques como los son el Aprendizaje Basado en Juegos o la Gamificación, o se puede ayudar con nuevas técnicas o metodologías con el respaldo del uso de los juegos serios digitales.

Como un contexto previo a esta investigación se apreció que la pandemia ocasionada por el COVID-19, sirvió como detonante a buscar nuevas estrategias para

llevar a cabo los procesos de enseñanza a través de la modalidad virtual o en línea. Un recurso que resultó muy importante para que esto se pudiera realizar, fueron las plataformas digitales, entre las que se destacan las de video llamada como Zoom o Google Meet, en esta se pudieron llevar a cabo diversas actividades como lo fueron los juegos serios digitales (Gómez, 2022). A través de esta investigación se pudo constatar que los sitios webs que cuentan con algunos juegos digitales orientados a la enseñanza con que están mayormente familiarizados docentes y alumnos son: Kahoot, Quizizz y Wordwall.

Sin embargo, cuando hablamos de juegos serios digitales nos encontramos que existen una clasificación amplia que aún puede ser detonada dentro de nuestro contexto. Por lo que podemos empezar a invitar a docentes a conocer aquellos diversos sitios o aplicaciones que web que nos permiten desarrollar juegos serios digitales con otros elementos que pueden ayudar a lograr el aprendizaje de la lengua meta. Al mismo tiempo también podemos invitar a los docentes a cambiar la perspectiva del juego únicamente como un elemento de entretenimiento y para que esto funcione se debe encontrar la vinculación de los objetivos de la enseñanza y plasmarlos dentro de un objetivo final del juego y brindar aquellas herramientas o procesos para que esto se pueda ver realizado mientras el alumno realiza una actividad lúdica.

Por lo tanto, en el siguiente apartado se presenta la propuesta pedagógica como resultado del análisis y reflexión de los objetivos planteados en esta investigación aunado a la observación e introspección de la práctica docente a través del contexto en donde está investigación fue llevada a cabo. Con la propuesta pedagógica no se pretende dar un instructivo de cómo realizar una clase con juegos serios digitales, pero sí proporcionar una guía o al menos proveer una serie de herramientas que ayuden al docente a implementar los juegos serios digitales dentro del planteamiento del curso que este esté llevando a cabo. Es decir que este recurso didáctico complementa a un libro o método de trabajo para que los contenidos se aterricen o se lleven a cabo a través de un entorno lúdico.

6.2 Conclusiones del estudio

El objetivo general de este trabajo de investigación fue explorar y analizar los elementos de los juegos digitales serios que promueven el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en las clases en línea, con el fin de desarrollar nuevas estrategias o recursos que permitieran que la enseñanza de la lengua meta (inglés) pudiera desarrollarse de una manera más efectiva a través de esta modalidad de clases.

Como se pudo apreciar a lo largo de este trabajo, la transición de una modalidad presencial a una virtual de enseñanza representó para la mayoría de los docentes y estudiantes un enorme desafío. Sin embargo, al mismo tiempo fue el detonante para buscar nuevas metodologías, herramientas y recursos para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual. Por este hecho, nace del interés de mi experiencia y del auge que tuvo en mi contexto profesional hondar más al respecto hacia el uso de los juegos digitales dentro de la enseñanza del inglés.

Es de esta manera que, para ayudarnos a cumplir nuestro objetivo general, se elaboraron tres preguntas de investigación, a fin de que guiaran el análisis de la información y pudiéramos sintetizar los resultados obtenidos al responderlas de manera puntual. En esta sección daremos respuesta a las preguntas de investigación tomando como base los resultados presentados y analizados en el capítulo anterior.

1.- ¿Cuáles son las experiencias a las que el alumno se enfrenta al emplear los juegos digitales en las clases en línea?

A través de esta investigación nos encontramos que los alumnos se encuentran más familiarizados con las siguientes páginas web: Kahoot, Quizizz y Wordwall. Es así, que a través de los juegos implementados dentro de estas aplicaciones o páginas web pudimos encontrar diversas opiniones, unas favorables y otras no tanto. Es por esta razón que para un mejor análisis de todas las experiencias compartidas por los participantes se clasificaron en aquellas experiencias en donde los participantes consideran que el uso del juego digital los alentaba dentro de la clase y por otro lado en

aquellos en donde el juego digital presenta obstáculos o barreras para que el proceso de enseñanza – aprendizaje pudiera llevarse a cabo (ver 5.1).

De esta manera, por medio de las declaraciones de los participantes podemos constatar en primera instancia cómo el ambiente del juego puede promover el aprendizaje al afianzar aspectos afectivos y sociales (ver 1.3), lo cual nos da como resultado una mayor motivación, interés en las clases desarrolladas de forma virtual y participación. Como resultado podemos comprobar un mejor ambiente en las clases en línea, y al mismo tiempo, el deseo de ganar y la motivación por aprender el contenido de la lección.

Por otro lado, a partir de los comentarios proporcionados por los alumnos participantes en esta investigación, nos lleva a la reflexión que al involucrar recursos digitales como lo son los juegos serios, se tiene que considerar el contexto en donde estos serán aplicados. Lo anterior a razón que no todos los alumnos puedan contar con el recurso necesario para poder llevarlos a cabo, como es el caso del internet o un dispositivo apropiado. Por otro lado, existen componentes que tienen que replantearse al implementar los juegos serios digitales, como fue el caso de un cronometro, tablero de posiciones o la competencia, ya que se puede originar un aumento en la presión o frustración al no obtener un puntaje alto a pesar de cumplir con los objetivos del juego y de la lección.

Finalmente, se puede constatar que el juego serio digital juega un papel importante en el aspecto afectivo en el proceso de aprendizaje, ya que, puede motivar e incrementar el interés de los alumnos hacia el tema que se esté desarrollando. Sin embargo, también puede ocasionar el efecto contrario si el juego, dentro de sus componentes consta de elementos que desalienten la participación dentro de estos. Esto nos remite a nuestra segunda pregunta de investigación, la cual tiene como tarea principal encontrar:

2.- ¿Cuáles son los elementos en juegos digitales serios que promueven el aprendizaje de vocabulario a través de las clases en línea?

A través de este trabajo de investigación pudimos desarrollar y adaptar diferentes tipos de juego que le permitieran al estudiante lograr el objetivo de la lección. Aunado a esto, dentro de los soportes teóricos nos encontramos con dos conceptos que engloban de manera importante la aplicación del juego serio para el entorno educativo, los cuales son: El Aprendizaje Basado en Juegos Digitales y la Gamificación (ver 1.3 y 1.4).

Durante la recolección de la información pudimos observar que existen algunos componentes del juego digital que fortalecen el proceso de enseñanza como lo son los recursos audiovisuales y, principalmente, la retroalimentación. Ya que estos permitieron a los alumnos afianzar el proceso de reconocimiento del vocabulario, para posteriormente, poder usarlo dentro de un contexto específico. Es así, que a través de estos elementos se puede desarrollar y reafirmar el proceso de aprendizaje.

Otro de los puntos de relevancia que se constataron dentro de este cuestionamiento fue la dinámica con que estos juegos se llevaron a cabo. De acuerdo a las opiniones por parte de los participantes, se apreció la importancia que los juegos serios digitales se desarrollen en colaboración, es decir por equipo; y al mismo tiempo existe una mayor aceptación en los juegos que contienen el elemento de competición, a diferencia de los que no la tienen.

Finalmente, se precisa la importancia de la retroalimentación durante y posteriormente del juego. Gracias a la retroalimentación durante este recurso didáctico, los alumnos pueden reconocer sus fallas y también cuáles son sus fortalezas, mientras que, con la retroalimentación posterior al juego, el docente permitirá a los estudiantes reconocer sus debilidades brindándoles la oportunidad de corregirlas para próximas actividades o ejercicios correspondientes a la lección. Es de esta manera que se contemplan todos esos elementos que contribuyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y lo que nos lleva a la respuesta de nuestra última pregunta de investigación.

3.- ¿Cómo implementar apropiadamente el uso de los juegos digitales serios en la práctica docente para promover el aprendizaje de vocabulario dentro de las clases en línea?

Los juegos serios digitales están diseñados para cubrir y cumplir con los objetivos planteados dentro de cada lección. De esta manera se puede entender el valor significativo que tiene para la enseñanza (ver 3.4). Por lo tanto, dentro de esta investigación existe la vinculación del contenido de los juegos serios digitales aplicados dentro de la clase con el contenido del programa del plan de estudios del primer nivel del Departamento de Lenguas, UNACH.

De esta manera los juegos digitales ayudaron al reconocimiento del vocabulario en una primera instancia ya que, a través de los elementos mencionados dentro de nuestra segunda categoría, los participantes se familiarizaron con el significado y uso del vocabulario. Por lo que los juegos serios digitales pueden llegar a implementarse al inicio de una lección, y de esta manera, brindar una primera práctica en donde los alumnos puedan reconocer la palabra a través del significado y significante (véase 2.2.3 y 5.3.1).

Por otro lado, un papel fundamental que desempeñaron los juegos serios digitales para el fomento del aprendizaje de vocabulario de la lengua meta, fue el refuerzo que proporcionan después de cada unidad de trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, el contenido de los juegos serios digitales estaba basado en los diferentes contenidos de las lecciones del programa de estudios, por lo tanto, estos recursos didácticos se utilizaban a la par del material de trabajo proporcionado por la institución (student's book). Esto dio como resultado que los juegos usados dentro de las sesiones sincrónicas de clase, sirvieran como un respaldo para consolidar lo aprendido a través de las clases.

Finalmente, es importante que el uso de los juegos digitales serios debe de llevarse a cabo a través de una correcta planeación, ya que, en nuestro caso, primero se planteó el vocabulario con el cual se iba a trabajar a través de las lecciones, posteriormente hay que analizar el momento en el cual el juego se aplicará ya sea para que los alumnos reconozcan su significado, forma escrita, o ponga en práctica mediante

el contenido de la lección o bien, sirva para evaluar el aprendizaje. Finalmente, y a modo de recomendación se debe plantear un objetivo final de producción de la lengua meta con los contenidos empleados a través de los juegos, por ejemplo, los estudiantes pueden llevar a cabo presentaciones o representaciones gráficas utilizando el vocabulario con el que trabajaron dentro de los diferentes juegos serios digitales y sus lecciones. Por tal motivo, el siguiente apartado se expone una propuesta pedagógica que englobe aquellos aspectos relevantes productos de los diferentes cuestionamientos que conforman a este proyecto de investigación.

6.3 Propuesta pedagógica recomendada

Como resultado de esta investigación y de acuerdo con nuestro método de investigación-acción y su objetivo de generar cambios que mejoren la práctica de quienes participan en un proceso con este enfoque, presentamos en este apartado, nuestra propuesta pedagógica la cual se derivó de nuestro objetivo general en esta investigación. Al mismo tiempo, para el desarrollo de esta propuesta también se tomaron en cuenta aspectos como los participantes, el contexto y los recursos implementados de manera obligatoria dentro de la institución donde se llevó a cabo esta investigación.

Como eje principal de nuestra propuesta pedagógica tenemos a la implementación de los juegos serios digitales tomando en cuenta aquellos elementos y características que resultaron de mayor provecho y beneficio para nuestros estudiantes. Por lo tanto, al desarrollar esta propuesta pedagógica hemos considerado diferentes enfoques y teorías del aprendizaje como lo son el Aprendizaje Basado en Juegos Digitales (Plas, 2015), la Gamificación (Kapp, 2012), la teoría de la Función Significante (Ferreira (2021), y también algunos conceptos relacionados al juego y la instrucción de estos como los 8 Placeres de Leblanc (2004).

Es de esta manera que se presentan una serie de fichas pedagógicas orientadas a desarrollar los temas de vocabulario más amplios planteados dentro del programa del curso de primer de la lengua inglesa. ¿Por qué fichas pedagógicas? Uno de los factores

por lo que se optó por este tipo de recurso fue el tiempo en el cual la investigación se realizó, aunado a este hecho, se tuvo que considerar que dentro del contexto en donde esta se implementará cuenta ya con un método, manual o libro de trabajo, por lo consiguiente las fichas de nuestra propuesta cubren temas y objetivos planteados ya planteados con anterioridad y complementarlos o brindar un mejor soporte para que el docente puede alcanzar dichas metas de una manera más satisfactoria mediante el uso de actividades como lo son los juegos serios digitales.

6.3.1 Características de las fichas pedagógicas

Las fichas pedagógicas son consideradas como un instrumento didáctico que proporciona guía, orientación y práctica al usuario. En nuestro caso al docente en su práctica. Consideramos que las fichas pueden ayudar a guiar para poder resolver aquellas inquietudes que los participantes expresaron durante el desarrollo de esta investigación y que en cierta forma representan limitantes para el logro de los objetivos planteados por el curso a través de la modalidad de clases en línea. Es así que las fichas fueron elaboradas y planeadas pensando en aquellos elementos del juego digital que resultan de gran provecho para el ámbito educativo, no únicamente para entretener o motivar, sino también lograr procesos cognitivos para el aprendizaje de diferentes competencias de la lengua meta, para nuestro estudio: el vocabulario.

A través de estas fichas los docentes podrán obtener una guía en cómo desarrollar ciertos temas específicos de vocabulario a través de diferentes juegos serios digitales por medio aplicaciones o páginas web como lo son Kahoot, Quizizz y Wordwall, para poder cumplir con las actividades propuestas por el libro de trabajo y así desarrollar productos de habilidad oral o escrita usando la lengua meta.

Al mismo tiempo se presentará ejemplos de actividades que los docentes pueden adaptar para presentarlas dentro de su respectivo centro de trabajo. Finalmente, como una parte esencial de este producto se les proporcionará con una serie (antología o catálogo) de juegos serios digitales a través de diferentes enlaces o códigos QR, para

que de igual manera docentes y alumnos puedan aprovecharlo para reforzar su clase o ya se su aprendizaje orientado al vocabulario en cuestión.

No obstante, con la presentación de estas fichas no se pretende elaborar una receta ni decirle al docente qué o cómo lo tiene que llevar a cabo su práctica docente en un entorno similar, sino más bien, se intenta guiarlo en esta experiencia de la investigación. De igual manera se espera que el desarrollo de esta propuesta permita a futuros investigadores y docente a reflexionar, rediseñar y explorar más a fondo sobre la utilidad que los juegos serios digitales y diferentes enfoques en torno a ellos, tienen para el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera.

Ficha 1. Lección: Describing my favorite people (adjectives to describe people)

Objetivo	<p>1.- Presentar el vocabulario de la lección para describir a las personas.</p> <p>2.- Facilitar la resolución de actividades con el uso del vocabulario visto en los juegos serios digitales.</p> <p>3.- Evaluar los conocimientos adquiridos en torno al vocabulario utilizado en la lección.</p> <p>3.- Afianzar el significado del vocabulario para ser utilizado en una actividad de producción como lo es presentar a su familia y mejores amigos utilizando el vocabulario visto en los juegos.</p>	
Cuando usar esta ficha:	<p>Siguiendo la secuencia del libro Evolve 1a, se recomienda usar esta ficha una vez que los alumnos hayan adquirido el vocabulario de los miembros de la familia para que posteriormente puedan ellos describir a personas de su entorno social.</p>	
Vocabulario: Adjectives to describe people	<ul style="list-style-type: none"> • Boring • Friendly • Smart • Shy • Interesting • Funny 	<ul style="list-style-type: none"> • Old • Young • Short • Tall

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Student's book Evolve 1ª ▪ Juegos serios digitales desarrollados a través de aplicaciones o páginas web. ▪ Presentaciones digitalizadas 	
Sitio web	Juego serio digital	Función
Wordwall https://wordwall.net/	Juego del ahorcado Enlace QR: 	Relacionar el significado de la palabra con la forma escrita correspondiente.
Quizizz https://quizizz.com/	Juego de concurso (cuestionario individual) Enlace QR: 	Proveer la pronunciación del vocabulario. Reforzar el significado del vocabulario mientras se escucha.
Kahoot https://kahoot.com/	Juego de concurso (Cuestionario por equipos) Enlace QR: 	Evaluar el vocabulario ocupado a través de la lección

Producto final de la lección: Los estudiantes al finalizar la lección realizarán una presentación digital utilizando el vocabulario de la lección para describir la personalidad y apariencia de sus personas favoritas (amigos o familia).

Problemas anticipados:

- 1.- Algunos alumnos podrían no estar familiarizados con la operación de algunos de los juegos presentados.
- 2.- El profesor podría implementar más palabras dentro de los juegos que aquellas utilizadas dentro de la lección.
- 3.- Algunos estudiantes podrían no realizar los juegos al momento de la clase en línea debido a problemas de conexión.

Posibles soluciones:

- 1.- Se recomienda que el docente realice una pequeña demostración de los juegos presentados en cada clase para que los estudiantes puedan entender la operatividad del juego.

2.- Es importante delimitar el rango de palabras e identificar aquellas que se utilizarán dentro de la lección. Esto con el fin de no saturar con información a los estudiantes y lograr de una manera más práctica el objetivo de la lección.

3.- Las páginas o aplicaciones web como lo son Quizizz o Kahoot permiten asignar el juego para fechas posteriores y al mismo tiempo permite crear clases o grupos por lo que se podría optar por este mecanismo para que los estudiantes no pierdan la oportunidad de realizar la actividad y posteriormente realizar el seguimiento de su desempeño a través de las clases creadas en estas páginas web.

Paso 1.

El desarrollo de esta ficha se basa en el aprendizaje de vocabulario de adjetivos de personalidad y apariencia para que los estudiantes sean capaces de describir a miembros de su familia o personas a su alrededor. Por tal motivo, para iniciar el docente presentará, en una primera instancia, el vocabulario a utilizar dentro de la unidad 2, lección 2.2. (ver figura 10). Una vez realizada la actividad comprendida en esa página se procede a implementar el primer juego serio digital a través de la página web Wordwall (ver imagen 9). El primer juego que iniciará esta lección es el ahorcado, este juego se recomienda jugarlo por equipos para aumentar la motivación. Se siguen las reglas tradicionales del ahorcado: decir en orden de equipo una letra para ir descubriendo la palabra. Si los equipos aciertan irán sumando puntos, de lo contrario por cada equivocación perderán una vida de las 6 que se les otorgan en total.



Figura 9. Aplicación del juego del ahorcado a través de Wordwall.

2.2

THEY'RE REALLY FUNNY!

LESSON OBJECTIVE
■ describe friends and family

1 LANGUAGE IN CONTEXT

A Read the messages. Where is Lara from? Where is she now? Who are the other people in the pictures?

B Read the messages again. Find the numbers in the messages. What are they?

four 12 19 24 85

Four days with my family

Hi! I'm Lara. I'm 24. I live with my family in Texas, but we're not in Texas now. We're with Grandma Vera at her home in Miami ☺ Here's a picture of me ... and here are pictures of my family 😊

Look at my mom and dad. My parents are both 50 – not **old**, and not **young**! My mom is **short** and my dad is **tall**. They're not **boring**! They're both really **funny**.

This is Erika. She's my sister – and she's my best friend! ❤️ She's 19. She's a student, and she's very **smart**. She's **shy**, but she's **friendly**, too.

This is Justin. He's my brother. He's funny. 😄 He's young (12), but he's not short – he's really tall.

This is my grandmother, Grandma Vera. She's old (85), and she's very **interesting**. She's a good grandma! ❤️

2 VOCABULARY: Describing people; really / very

A 1.20 Listen and repeat the adjectives below. Then find them in the messages. Match the adjectives to the people.

Age	Appearance	Personality		
old	short	boring	funny	shy
young	tall	friendly	interesting	smart

B really and very in the messages. Do they make the adjectives stronger (++) or weaker (--)?

Figura 10. Presentación del vocabulario a través del libro de trabajo: Evolve 1a

{ 148 }

Paso 2.

Posteriormente, podemos implementar el segundo juego serio digital: el concurso a través de Quizizz (ver imagen 11). Por ende, se realizan los ajustes correspondientes y se comparte el enlace por medio de la plataforma de clase correspondiente, en nuestro caso fue Google Meet. Un aspecto que es importante considerar es que dentro del juego de Quizizz existen recompensas, bonus y trampas (ver imagen 12). Se recomienda hacer uso de estos elementos ya que motiva y alienta a los estudiantes a cumplir con la actividad. Posteriormente se da la retroalimentación con el grupo poniendo énfasis en aquellas preguntas que causaron mayor falla, se aclaran las dudas y de ser necesario, se puede reagendar la actividad.

Este juego complementa la sección de actividades propuestas por el libro de trabajo Evolve 1ª, ya que dentro de este existen algunos ejercicios carentes de elementos como visuales o auditivos (ver imagen 13) para aprender de una mejor manera el vocabulario aplicado dentro de esta lección.

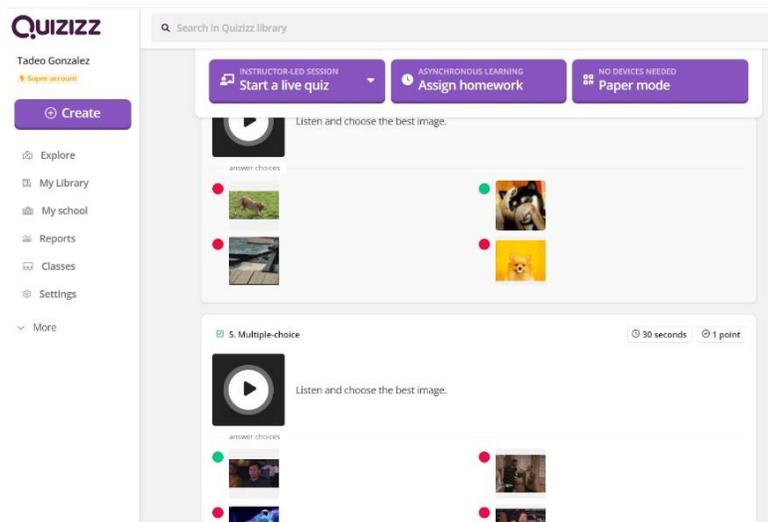


Figura 11. Reconocimiento del vocabulario a través de audio e imagen dentro del sitio web Quizizz.

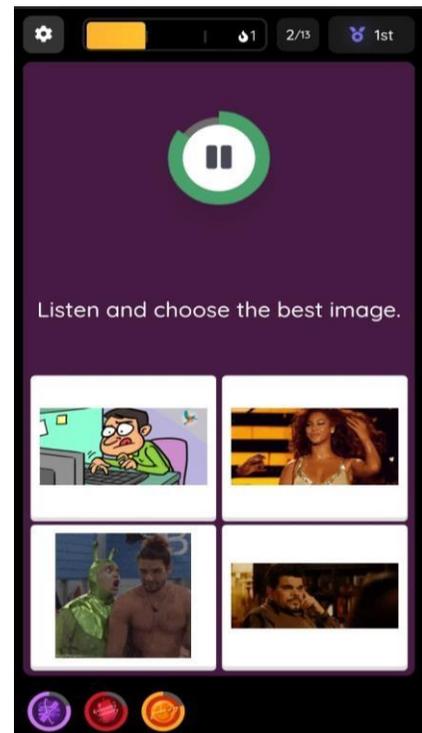


Figura 12. Ejemplo del cuestionario donde se aprecian el uso de comodines y recompensas.

B Write the numbers.

1 twenty-two 22 5 forty-six _____ 9 ninety-five _____
 2 fifty-one _____ 6 sixty-seven _____ 10 twenty-six _____
 3 thirty-nine _____ 7 thirty-eight _____
 4 eighty-three _____ 8 seventy-four _____

2.2 DESCRIBING PEOPLE; REALLY / VERY (page 14)

A Complete the sentences with the words in the box. You won't use all the words.

friendly	interesting	old	really	short
shy	smart	boring	tall	young

1 Carrie is two. She's really _____.
 2 He's a college student. He's _____.
 3 My father is 190 cm. He's very _____.
 4 He's not interesting. He's _____.
 5 My friend Georgio is _____ (funny!).
 6 Ariana is 95. She's very _____.

B Unscramble the letters in parentheses (). Write the adjectives.

1 Susana is _____ interesting and really _____ (ntel/reigt) / (tlab)
 2 My son is _____ and _____ (mtrao) / (ynufn)
 3 My grandfather is _____ and _____ (dlol) / (noth)
 4 The child is very _____ and _____ (ynugol) / (yph)
 5 They're _____ and not _____ (frendly) / (bgrion)

3.1 ROOMS IN A HOME (page 22)

A Read the sentences and complete the words.

1 This is our d _____ a _____
 with a p _____ on the w _____.
 2 This is my sister's b _____ . It's next to the b _____ .
 3 This is our dog, Jack. He's on the f _____ .
 4 This is the d _____ of our house.
 5 This is the l _____ r _____
 with one big w _____ .
 6 And this is the k _____ . It's my favorite room.

B Circle the correct word to complete the sentences.

1 My sister is in her bedroom / floor.

Figura 13. Ejemplo de actividades presentadas por el libro de trabajo 1^a, para el aprendizaje de vocabulario.

Paso 3

Este último paso de nuestra primera ficha pedagógica está enfocado en comprobar el conocimiento adquirido por parte de los estudiantes, así como orientarlos hacia la elaboración de un producto final. En este caso será una presentación digital en la cual los alumnos tendrán que poner en uso el vocabulario visto en la lección para describir a sus personas favoritas (ver imagen 14).

Por lo tanto, al estar orientadas para reafirmar y evaluar, estas actividades se recomiendan aplicarlas al finalizar los contenidos implementados por el libro de trabajo Evolve 1a. Sin embargo, como mencionamos anteriores no se pretende dar una receta mágica por lo que el docente puede aplicarlas según sea su conveniencia.

Para cerrar esta primera ficha se implementará un juego de concurso por equipos a través del sitio web de Kahoot. Para este juego es importante que se presenten oraciones similares a las que el alumno pudiera utilizar dentro de su contexto, o al menos, proporcionar un contexto adecuado para evitar la ambigüedad. Ya que ciertos elementos

que se vieron en el juego serán aplicados para el trabajo de producción final (ver imagen 15)

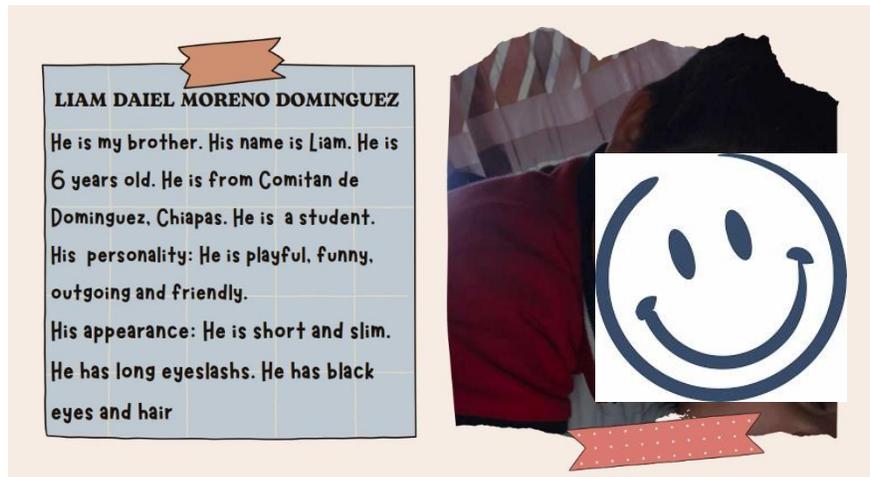


Figura 14. Ejemplo del producto final de la ficha pedagógica 1

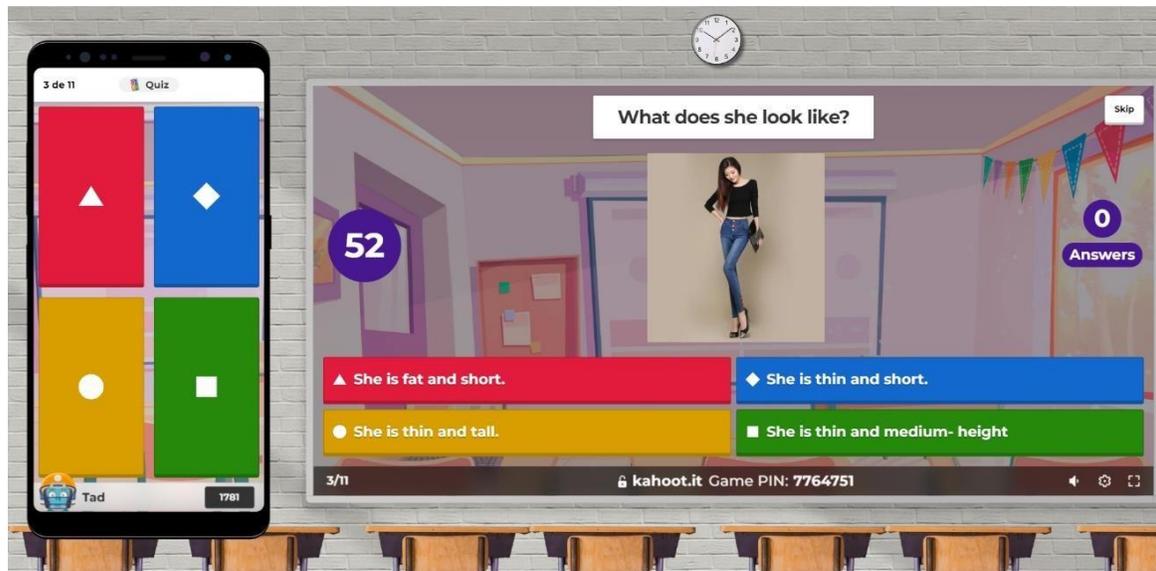


Figura 15. Ejemplo de cuestionario de Kahoot para evaluar resultados de la lección.

Ficha 2. My daily routine (verbs to describe your routine)

Objetivo	<p>1.- Presentar el vocabulario de la lección para describir acciones comunes de una rutina diaria.</p> <p>2.- Que los alumnos identifiquen el vocabulario a utilizar mediante representaciones gráficas o visuales.</p> <p>3.- Afianzar el vocabulario para que los alumnos puedan utilizar el vocabulario en actividades requeridas por el libro de trabajo.</p> <p>3.- Que los estudiantes sean capaces de utilizar el vocabulario presentado en actividades de su propio contexto. En este caso un video representando y presentado su rutina diaria.</p>	
Cuando usar esta ficha:	<p>Esta ficha pedagógica puede ser utilizada para presentar vocabulario de verbos para el presente simple.</p> <p>Evaluar vocabulario sobre la rutina diaria.</p> <p>Para complementar lecciones previamente ya diseñadas.</p>	
Vocabulario: Verbs to describe your routine	<ul style="list-style-type: none"> • Call • Eat • Listen • Read • Drink • Sleep • Do 	<ul style="list-style-type: none"> • Watch • Work • Study • Go out • Run • Play • Get up
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Student's book Evolve 1^a ▪ Juegos serios digitales desarrollados a través de aplicaciones o páginas web. ▪ Plataformas digitales para evaluar el producto final 	
Sitio web	Juego serio digital	Función
<p>Wordwall</p> <p>https://wordwall.net/</p>	<p>Anagrama</p> <p>Enlace QR: </p>	<p>Escribir correctamente el nombre de la acción en cuestión.</p>
	<p>Arcade (pacman)</p>	<p>Relacionar el significado con el elemento visual.</p>

	Enlace QR: 	
Quizizz https://quizizz.com/	Juego de concurso (cuestionario individual) Enlace QR: 	Proveer la pronunciación del vocabulario.
	Juego de concurso por equipos Enlace QR: 	Activar conocimientos previos. Afianzar el vocabulario a través de su uso en oraciones
Kahoot https://kahoot.com/	Juego de concurso (Cuestionario por equipo) Enlace QR: 	Activar conocimientos previos. Evaluar el contenido de la lección.

Producto final de la lección: Los estudiantes al finalizar la lección realizarán un video corto representado las actividades (verbos) más comunes que hacen en un día.

Problemas anticipados:

- 1.- Algunos alumnos podrían no estar familiarizados con la operación de algunos de los juegos presentados.
- 2.- El profesor podría implementar más palabras dentro de los juegos que aquellas utilizadas dentro de la lección.
- 3.- Algunos estudiantes podrían no realizar los juegos al momento de la clase en línea debido a problemas de conexión.

Posibles soluciones:

- 1.- Se recomienda que el docente realice una pequeña demostración de los juegos presentados en cada clase para que los estudiantes puedan entender la operatividad del juego.
- 2.- Es importante delimitar el rango de palabras e identificar aquellas que se utilizarán dentro de la lección. Esto con el fin de no saturar con información a los estudiantes y lograr de una manera más practica el objetivo de la lección.
- 3.- Las páginas o aplicaciones web como lo son Quizizz o Kahoot permiten asignar el juego para fechas posteriores y al mismo tiempo permite crear clases o grupos

por lo que se podría optar por este mecanismo para que los estudiantes no pierdan la oportunidad de realizar la actividad y posteriormente realizar el seguimiento de su desempeño a través de las clases creadas en estas páginas web.

Paso 1.

En el desarrollo de esta ficha se trabajará en el aprendizaje de verbos que son normalmente utilizado para comentar la rutina diaria. De igual manera se tomará como base lo implementado a través del libro Evolve 1ª. Al inicio en esta lección el docente puede presentar el tema con la lectura e imágenes presentadas en la página 44 (ver imagen 16). Es importante que al inicio de esta lección el docente delimite las acciones o verbos que se implementarán dentro de la lección.

Posteriormente se presenta el juego de anagrama dentro del sitio web de Wordwall, Aquí los estudiantes trabajarán en la forma escrita de las acciones. Se le presentan una serie de 10 verbos para que los estudiantes ordenen las letras y formen la palabra correctamente (ver imagen 17).

5.1 PLAY OR FAST-FORWARD?

LESSON OBJECTIVE
 ■ Talk about weekday and weekend activities

1 VOCABULARY: Days and times of day; everyday activities

A **1:30** Listen and repeat. What's your favorite day? What's your favorite time of day?

weekdays weekend

Monday Tuesday Wednesday Thursday Friday Saturday Sunday

afternoon
 morning evening night

B **1:50** Listen and repeat the sentences.

1 I go out in the evening. 2 I run on Monday and Friday. 3 I work on the weekend. 4 I study in the morning. 5 I don't play soccer.

C **PAIR WORK** Which sentences in exercise 1B are true for you? Tell your partner. Then say **two** more true sentences about your activities.

D Now do the vocabulary exercises for 5.1 on page 144.

2 LANGUAGE IN CONTEXT

A Read the article. Who are Sam and Justine? What activities does Sam do on weekdays?

GLOSSARY
 after (adv) he works, then he plays soccer
 before (adv) he runs, then he goes to work
 every (det) 100% (of days / evenings)
 way of life (phrase) how you live your life

PLAY or **FAST-FORWARD?** **By Matt Newman**

Weekdays = work or study. Weekends = fun. Right? Not for my brother, Sam! For Sam, every day is a fun day! He works from Monday morning to Friday afternoon, but he usually runs in the morning before work. On Monday and Thursday, he plays soccer after work, and he goes out with friends on Wednesday. He doesn't go out every evening – on Tuesdays he stays home and watches TV. His way of life is "play now."
 My sister, Justine, is very different. She has fun, but not every day. From Monday to Friday, she works. She doesn't have time for sports, and she hardly ever goes out. It's OK because Justine has free time on the weekend. She chats with family in the afternoon and then goes out with friends at night. Her way of life is work, work, work, and "fast-forward to the weekend."

Sam and Justine are both happy people, but their ways of life are very different. What about you? What's your way of life?

Figura 16. Presentación del vocabulario en el libro de trabajo.



Figura 17. Práctica del vocabulario de la ficha 2 por medio de Wordwall

Paso 2.

Posteriormente a la presentación del vocabulario, se llevará a cabo la primera práctica a través del sitio web Quizizz. En una primera instancia se realizará una competencia por equipo (ver imagen 18). Aquí los alumnos verán una imagen y entre una serie de opciones, elegirán el verbo correcto. Para este juego se recomienda que el docente forme los equipos de manera aleatoria utilizando el sitio web y con un máximo de 4 integrantes por cada equipo. Al finalizar el juego se comentarán aquellas preguntas donde hubo mayor falla para que los estudiantes reconozcan sus errores y puedan corregirlos.

Al finalizar esta práctica se recomienda que el docente continúe trabajando con los ejercicios de vocabulario implementado por el libro Evolve 1^a. Una vez finalizada la etapa de trabajo del libro, para mejorar la pronunciación y comprensión auditiva se recomienda utilizar el segundo juego a través de quizizz (ver ficha 2), en donde los alumnos competirán, pero ahora de forma individual (ver imagen 19).



Figura 18. Ejemplo de juego de concurso por equipos a través de Quizizz.

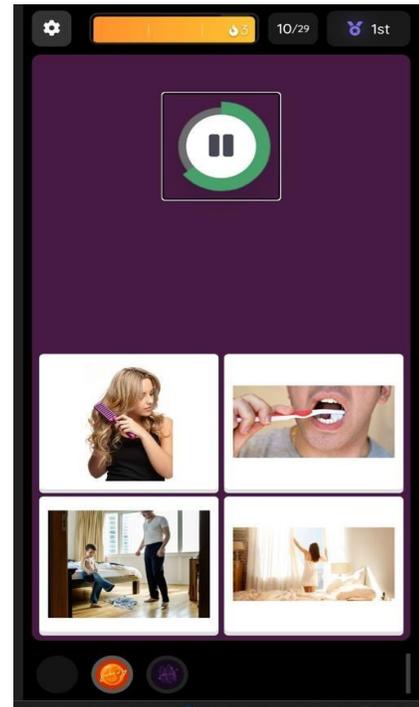


Figura 19. Vocabulario a través de Quizizz donde se trabaja con audios e imágenes

Paso 3.

Para este último paso, se implementará un juego a través de la página de Kahoot (ver imagen 20). El propósito de este juego es afianzar el conocimiento previamente trabajado y al mismo tiempo proveer una guía para que los alumnos puedan realizar el producto final: una representación en un video de las actividades que comúnmente harían en un día (ver imagen 21).

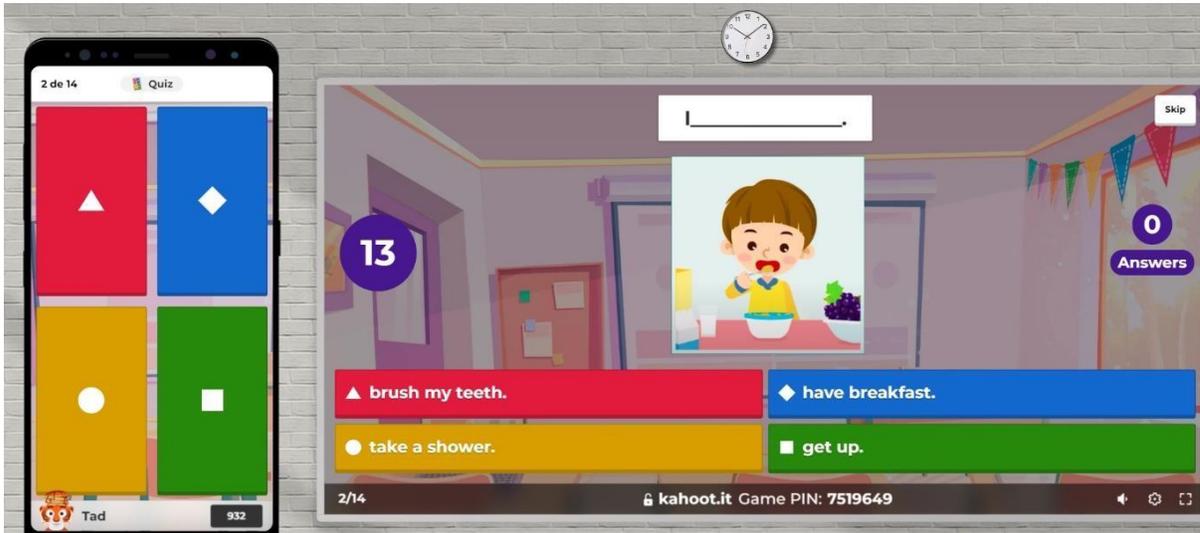


Figura 20. Puesta en práctica del vocabulario de la ficha 2a través del juego en el sitio web de Kahoot

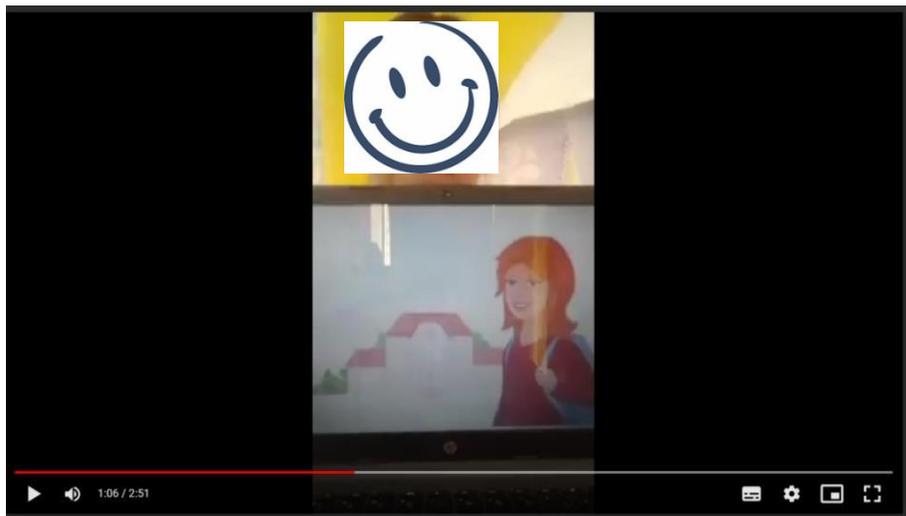


Figura 21. Ejemplo del producto final de la ficha 2

Ficha 3. Welcome to my house (rooms and furniture of the house)

Objetivo	<p>1.- Presentar el vocabulario de la lección para describir acciones comunes de una rutina diaria.</p> <p>2.- Que los alumnos identifiquen el vocabulario a utilizar mediante representaciones gráficas o visuales.</p> <p>3.- Afianzar el vocabulario para que los alumnos puedan utilizar el vocabulario en actividades requeridas por el libro de trabajo.</p> <p>3.- Que los estudiantes sean capaces de utilizar el vocabulario presentado en actividades de su propio contexto. En este caso una presentación del diseño de su casa.</p>	
Cuando usar esta ficha:	<p>Esta ficha pedagógica puede ser utilizada para presentar el vocabulario: Parts and furniture of the house. Para que los estudiantes practiquen el vocabulario en un entorno virtual. Para evaluar la comprensión del vocabulario en cuestión</p>	
Vocabulario: Rooms of the house Furniture of the house	<ul style="list-style-type: none"> • Living room • Dining área • Kitchen • Bathroom • Bedroom 	<ul style="list-style-type: none"> • Desk • Bookcase • Sink • Rug • Shower • TV • Refrigerator • Couch
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Student's book Evolve 1^a ▪ Juegos serios digitales desarrollados a través de aplicaciones o páginas web. ▪ Plataformas digitales para evaluar el producto final 	
Sitio web	Juego serio digital	Función
<p>Wordwall</p> <p>https://wordwall.net/</p>	<p>Sopa de letras</p> <p>Enlace QR: </p>	<p>Presentar el vocabulario para que los estudiantes adquieran la forma escrita de este</p>

	<p>Juego de memoria</p> <p>Enlace QR: </p>	<p>Relacionar el significado con el elemento visual.</p>
<p>Quizizz</p> <p>https://quizizz.com/</p>	<p>Juego de concurso por equipos</p> <p>Enlace QR: </p>	<p>Evaluar la comprensión del vocabulario.</p> <p>Incrementar la participación en actividades de la lección</p>
<p>Kahoot</p> <p>https://kahoot.com/</p>	<p>Juego de concurso (Cuestionario individual)</p> <p>Enlace QR: </p>	<p>Activar conocimientos previos.</p> <p>Evaluar el contenido de la lección.</p>

Producto final de la lección: Los estudiantes al finalizar la lección realizarán un video corto representado las actividades (verbos) más comunes que hacen en un día.

Problemas anticipados:

- 1.- Algunos alumnos podrían no estar familiarizados con la operación de algunos de los juegos presentados.
- 2.- El profesor podría implementar más palabras dentro de los juegos que aquellas utilizadas dentro de la lección.
- 3.- Algunos estudiantes podrían no realizar los juegos al momento de la clase en línea debido a problemas de conexión.

Posibles soluciones:

- 1.- Se recomienda que el docente realice una pequeña demostración de los juegos presentados en cada clase para que los estudiantes puedan entender la operatividad del juego.
- 2.- Es importante delimitar el rango de palabras e identificar aquellas que se utilizarán dentro de la lección. Esto con el fin de no saturar con información a los estudiantes y lograr de una manera más practica el objetivo de la lección.
- 3.- Las páginas o aplicaciones web como lo son Quizizz o Kahoot permiten asignar el juego para fechas posteriores y al mismo tiempo permite crear clases o grupos por lo que se podría optar por este mecanismo para que los estudiantes no pierdan la oportunidad de realizar la actividad y posteriormente realizar el seguimiento de su desempeño a través de las clases creadas en estas páginas web.

Paso 1.

El profesor guiándose del contenido de la lección 3.2 del libro Evolve 1a (ver imagen 22), puede elaborar un juego de sopa de letras a través del sitio web de Wordwall. Para este primer paso el profesor debe delimitar el vocabulario a utilizar en la lección, puede empezar a realizar la primera actividad de vocabulario del libro. Posteriormente, y una vez configurada la actividad, el docente puede presentar la sopa de letras para afianzar la presentación del vocabulario (ver imagen 23).

3.2 IS IT REALLY A CHAIR? LESSON OBJECTIVE: talk about furniture

1 VOCABULARY: Furniture

A Listen and repeat the words. Then complete the chart below. Some furniture is in more than one room.

Bedroom	Living room	Dining area	Kitchen	Bathroom
bed				

B PAIR WORK Work with a partner. Say furniture from exercise 1A. Your partner says where it is in his/her home.

C Now do the vocabulary exercises for 3.2 on page 143.

2 LANGUAGE IN CONTEXT

A PAIR WORK Choose words to describe the picture in the article.

big boring cool funny
great interesting new nice
old small

B Read the article again. What room/rooms is the furniture for?

1 A is for a _____ .
2 B is for a _____ .
3 C is for a _____ .

C PAIR WORK Describe the furniture in one room of your home. Use adjectives from exercise 2A. For ideas, watch June's video.

NO SPACE? NO PROBLEM!
Is your house or apartment small? Is it really small? No space for big furniture? No problem! It's time for smart furniture ...

A This desk isn't just a desk. It's a desk and a bed. It's great for college students.
B Is this one chair? Or two chairs? It's both! It's one big chair for you, or it's two small chairs for you and a friend.
C Is your living room small? No dining area in your home? This couch and table are good for a small space. First, it's a nice table for dinner. Then it's a couch!

Figura 22. Presentación del vocabulario de la ficha 3 dentro del libro Evolve 1a.

3:26 Toca una palabra oculta

K R E Ú Ñ P R U G K K M T C
B E J E R P A M G S T I O U
Z Ü K V Ö S N Z E Ñ X C C R
N Ó A F I Ñ T D C Z R H T
Y G D R M S K O A X S O A A
Q O O J M I O X V G K W I I
Ñ R Ñ Y Ó C R F Á E K A R N
R Ó Ñ Ó R H R A A Z V S S
G V N Q B S A O A P E S E
Z Y E Á O O Z G I R T O S V
W Q V Ú R D Y M U R R V X I
C L O C K M G X E I Q E V H
É I F P I C T U R E S N P É
L N W H B O O K C A S E E G

Figura 23. Desarrollo de la sopa de letras utilizando el vocabulario de la lección y ficha 3.

Paso 2.

En este paso se llevará a cabo después de que el profesor realice las actividades presentadas en el libro Evolve 1a, posteriormente el docente puede realizar un juego de memoria a través del sitio web Wordwall (ver imagen 24).



Figura 24. Práctica del vocabulario a través del juego de memoria

Posteriormente, el docente podría incluir un juego de concurso por equipos a través de la página web de Quizizz. Aquí el docente a la par de solidificar conocimientos previos en los estudiantes. Pondrá a prueba la habilidad de escritura del vocabulario visto al mismo tiempo de ir conjuntado los temas vistos dentro de la unidad (ver imagen 25).

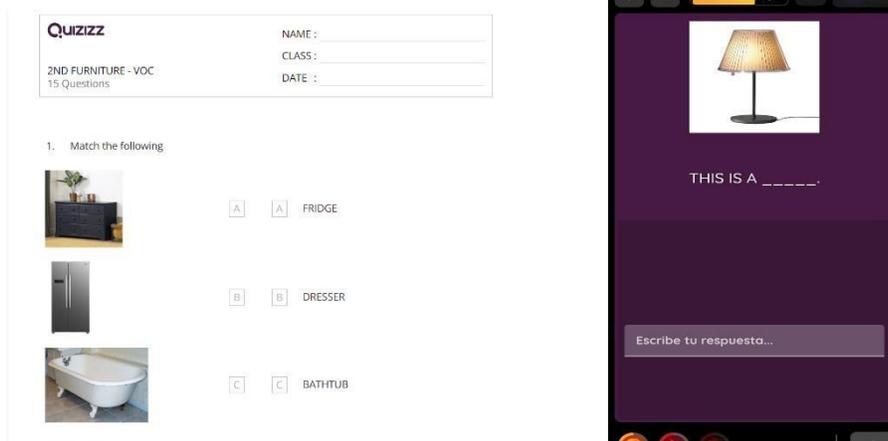


Figura 25. Proceso de familiarización de imagen-concepto desarrollado a través de Quizizz.

Paso 3

Este último paso se recomienda llevarlo a cabo al finalizar el trabajo dentro de la unidad 3 del libro Evolve 1a. Para evaluar el vocabulario trabajado dentro de esta se propone un juego de competición individual realizado a través de Kahoot (ver imagen 26). Posteriormente como trabajo de producción, los estudiantes realizaran un diseño de la casa de sus sueños dónde mencionen las habitaciones de ella y los muebles o equipo que la conformen (ver imagen 27).

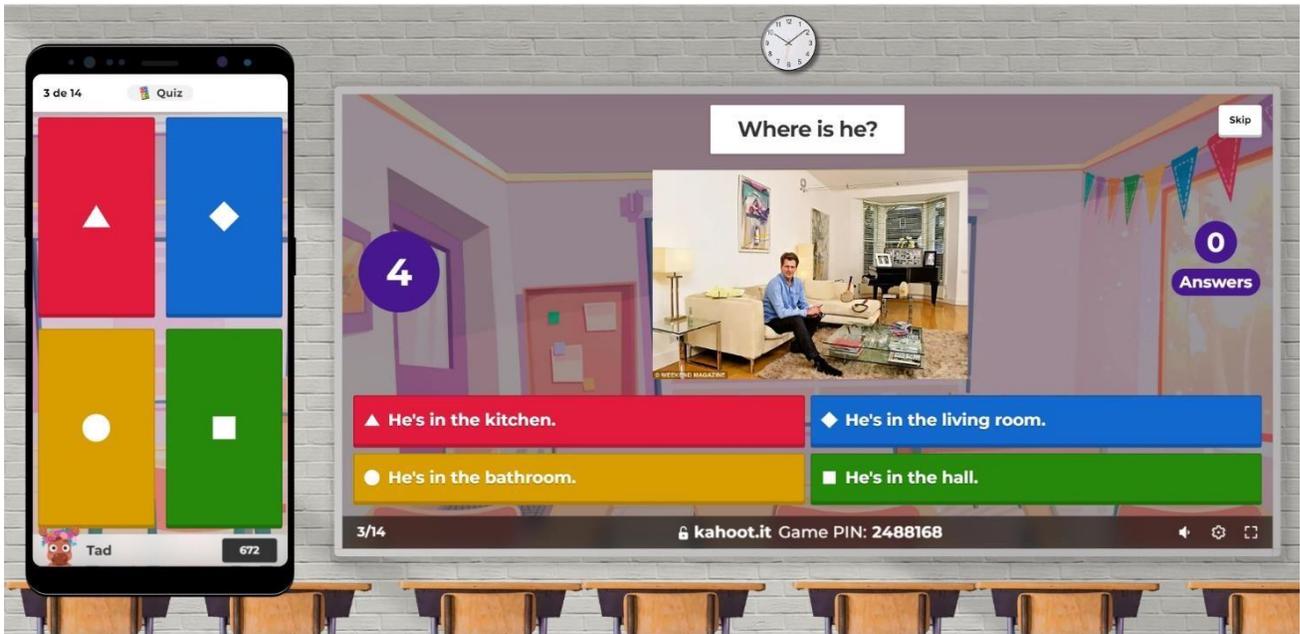


Figura 26. Práctica integral de contenido y temas de la unidad a través de Kahoot.

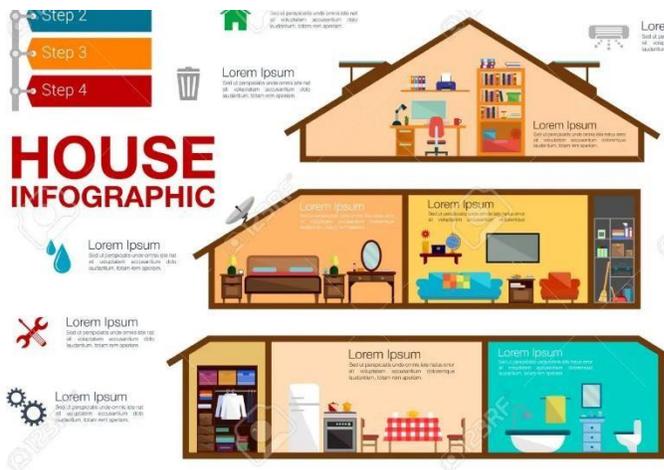


Figura 27. Ejemplo de producto final esperado de la ficha 3.

6.4 Consideraciones para futuras investigaciones

En el transcurso de los dos ciclos en los que esta investigación se llevó a cabo existieron algunos aspectos que, como docente investigador, se tuvo que prestar mayor atención. Uno de estos fue los sitios, aplicaciones o plataformas orientadas a utilizar juegos serios digitales con los que los estudiantes resultaban familiarizados en ese entonces. Si bien, la pandemia ocasionada por el virus COVID-19, detonó el incremento del uso de herramientas digitales, los alumnos contaban con poco conocimiento de aquellos sitios orientados a llevar a cabo el aprendizaje de una manera lúdica-digital. Fue así que sitios webs como Kahoot, Quizizz y Wordwall tuvieron mayor prevalencia entre aquellos conocidos por los estudiantes.

Por lo consiguiente, sería una estupenda idea desarrollar futuros estudios para descubrir el uso de nuevas aplicaciones, sitios webs, plataformas y juegos cuyos, dentro de sus funciones, tengan como objetivo el aprendizaje a través de entornos gamificados. Al mismo tiempo, alentar y motivar a los docentes a adentrarse dentro de este mundo de herramientas digitales para que puedan enriquecer su acervo didáctico y nutrir su metodología, ya que como bien podemos constatar todo se encuentra en constante evolución y la educación en conjunto con la tecnología no es la excepción.

Otro aspecto a considerar para futuras investigaciones puede ser el enfoque en que se aborde el estudio. Al desarrollarse una investigación con un paradigma cualitativo bajo el enfoque de investigación-acción, nos permitió explorar, observar y analizar el comportamiento y conducta de nuestros participantes con relación a nuestro objeto de estudio. Esto nos permitió ver como se desarrollaron dentro de un periodo de tiempo establecido (dos ciclos). No obstante, desde una arista diferente se podrían encontrar datos, que, por la naturaleza de este estudio, no pudieron abarcarse. Sería interesante descubrir el impacto que los juegos digitales serios tienen en el aprendizaje de cierto contenido en comparación con una clase que trabaja con el mismo contenido, pero con una metodología apartada de la ludificación.

Finalmente, un aspecto muy importante a considerar dentro de este estudio fueron las limitantes tecnológicas que tanto los alumnos como la institución contaban. Como se abordó en capítulos anteriores, el talón de Aquiles al implementar los juegos serios digitales dentro de las clases fue la débil o precaria conexión a internet con lo que algunos participantes contaban en ese momento. Por lo tanto, para poder llevar a cabo una investigación de esta índole, el investigador deberá asegurarse que los participantes cuenten con los recursos necesarios para evitar contratiempos durante su estudio o bien dar paso a alternativas cuyas funciones no recaigan en el uso de internet.

6.5 Conclusión final

A lo largo de esta investigación se observaron, analizaron y estudiaron los retos y beneficios que los participantes experimentaron al utilizar los juegos serios digitales dentro de sus clases en línea, los elementos que causaban un efecto tanto positivo como negativo en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera y como poder implementar estas características y juegos dentro de una práctica docente apropiada para poder alentar el aprendizaje de vocabulario en clases de inglés como lengua extranjera.

El análisis de los referentes teóricos plasmados concernientes a: a) al desarrollo del enfoque lúdico para el aprendizaje entre los que destacamos: la gamificación, el aprendizaje basado en juegos digitales serios y la implementación de juegos serios digitales dentro del campo de la educación; b) los componentes del vocabulario y las metodologías enfocadas en la enseñanza de vocabulario dentro del aprendizaje de una lengua extranjera; y, c) los aspectos cognitivos a considerar para fortalecer el aprendizaje en jóvenes-adultos, nos permitió proponer estrategias que nos permitiera recolectar aquella información pertinente para poder dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y cumplir con los objetivos planteados.

Siguiendo el enfoque de la investigación-acción se llevaron a cabo los procesos de codificación y categorización de los datos obtenidos a través de las técnicas de recolección de información. Esta fase nos permitió descubrir los objetivos planteados en

nuestra investigación por lo que se constató que en la implementación de los juegos serios digitales dentro de la clase beneficia aspectos como: la reducción del estrés en clase, el aumento del interés por parte de los estudiantes hacia la lección en cuestión, la interacción en clase y facilita la comprensión y uso del vocabulario meta para el desarrollo de la lección. Sin embargo, también se encontraron ciertos retos o limitantes dentro del uso de este recurso didáctico, por ejemplo, aumento en factores como presión por acertar o tener un buen puntaje, frustración, competitividad y la mala conexión a internet con la que contaban ciertos participantes.

Al mismo tiempo, durante este proceso se descubrieron aquellos elementos que ayudaron a nuestros participantes a aprender de una manera óptima el vocabulario implementado en las lecciones, por ejemplo: los recursos multimedia como imágenes y sonido, la retroalimentación después de cada reactivo o actividad dentro del juego y las recompensas. Por otro lado, se revelaron otros elementos que podrían repercutir en la motivación y, por lo tanto, en el desempeño de los estudiantes, algunos ejemplos de estos son: el cronometro y el tablero de posiciones.

Por consiguiente, a través del análisis de los datos obtenidos y la reflexión del proceso de investigación, se propusieron las estrategias didácticas plasmadas anteriormente, donde la implementación de los juegos serios digitales en conjunto con las diversas metodologías que abarcan el elemento del juego y la enseñanza de lenguas, puedan coadyuvar en el proceso del aprendizaje de vocabulario no únicamente del inglés, pero de cualquier lengua extranjera.

Referencias

- Agost, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel. (Ariel practicum).
- Agustín, M. (2017). Aprendizaje de vocabulario en la Lengua Extranjera Influencia interlingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras. *Ven Palabras* 1. DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-2
- Arnaiz, P. (2012). La producción lingüística en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera: el metalenguaje. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 18, p. 157-182
- Arnaiz, P. y Peñate, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). *Porta Linguarum*, 1, p. 37-60.
- Arteaga, A. (2021) *La industria del videojuego en México en 2021*. The Competitive Intelligence Unit. <https://www.theciu.com/publicaciones-2/2021/3/22/industria-de-videojuegos-en-mxico-en-2020>
- Ballestín, B. (2009). La Observación Participante en Primaria: ¿Un Juego de Niños? Dificultades y Oportunidades de Acceso a los Mundos Infantiles. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, (4)2. 229-24
- Baralo, M. (2005): "Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula". *FIAPE I Congreso Internacional El español, lengua del futuro*. Toledo.
- Barcano, B. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad actual. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. 9(3).
- Barcroft, J. (2004). Effects of sentence writing in second language lexical acquisition. *Second Language Research*, 20 (4), 303-334.
- Bautista, C. N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.

- Bermejo, R. & Blázquez, T. (2016). *El juego infantil y su metodología*. Editorial Síntesis.
- Bernal, S. (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial*. En A. Murillo (Comp.), 3a Educación Especial Curso: 2010- 2011
- Bertram, D. (2008). Likert Scales... are the meaning of life. *Topic report*: <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>.
- Bite, V. 2015. *Vocabulary: Active and Passive Vocabulary: Various Techniques of Teaching Vocabulary*. <https://www.the-criterion.com/vocabulary-active-and-passive-vocabulary-various-techniques-of-teaching-vocabulary/>
- Blanco, A., & Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(2), 103-114.
- Bracamonte, R. (2015). La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica. *Revista ARJE*. 9(17). 132-139.
- Brandol, A. (2017) Competencia léxica, un pilar fundamental para los procesos de lectura y escritura universitaria. *Acción pedagógica*, 26. 60-68
- Caballero, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del conocimiento* 57, (6): 861-878
- Caspi, T., & Lowie, W. (2013). The dynamics of L2 vocabulary development: A case study of receptive and productive knowledge. *Rev. bras. linguist*, 13(2), 437- 462.
- Castañeda, J.; Centeno, S.; Lomeli, L.; Lasso, M.; & Nava, M. (2007). *Aprendizaje y desarrollo*. Umbral
- Castilla, M. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de piaget aplicada en la clase de primaria*. [Trabajo de fin de grado no publicado. Universidad de Valladolid].
- Castro, L., & K. Robles. 2018. “*Juegos tradicionales como estrategia para restablecer vínculos afectivos entre los infantes del grado de transición del liceo la alegría de aprender.*” 3(2):54–67.

- Castro, M., Arellano, M., Núñez, J., Aguila, C., & Castro, G. (2020). Características del docente virtual: retos de la universidad peruana en el contexto de una pandemia. *Revista Inclusiones*, p. 119-136.
- Centro Virtual Cervantes. (s/f). *Vocabulario. Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
- Chaiyo, Y. & Nokham, R. (2017). *The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system*. 2nd Joint International Conference on Digital Arts, Media and Technology 2017: Digital Economy for Sustainable Growth, ICDAMT. doi: 10.1109/ICDAMT.2017.7904957
- Chanona, O. (2020). De la teoría a la práctica. Reflexiones aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades. Historia Herencia Mexicana Editorial.
- Charsky, D. (2010). From Entertainment to Serious Games: A change in the use of Game Characteristics. *Games&Culture*, 5(2), 197-198.
- Clearwater, David A. (2011). *What Defines Video Game Genre? Thinking about Genre Study after the Great Divide*. *Loading: The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 5(8), p. 29-49.
- Contreras Espinosa, R., & Eguia, J. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas* (pp. 21-32). Barcelona: Ruth S. Contreras y Jose Luis Eguia.
- Cortéz, E. A. (2012). Lo que se juega en el juego. *Revista Educación Física Chile*, 270
- Dabrowska, E., Becker, L y Miorelli L. (2020). *Is Adult Second Language Acquisition Defective?* *Sec. Language Sciences*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01839>
- Del Valle, M., Pérez, A., & Ramos, C. (2011). *La autoevaluación como herramienta para el aprendizaje*. CLAME

- Deng, F. y Zou, Q. (2016). A Study on Whether the Adults' Second Language Acquisition Is Easy or Not—From the Perspective of Children's Native Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), pp. 776-780.
- Diáz, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. *Temas para la educación*, 2.
- Fandiño, P. (2007). The Explicit Teaching of Socioaffective Language Learning Strategies to Beginner EFL Students at the Centro Colombo Americano: An Action Research Study. Universidad de la Salle, Bogotá.
- Fernández, C. R. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 13.
- Ferreira, D. (2021). Sistemas de organización del conocimiento: propuesta de un modelo unificado de definición. *Palabra Clave (La Plata)*, 11,(1), <https://doi.org/10.24215/18539912e141>
- Franco, A. & P. Sánchez. (2019). "Un Enfoque Basado En Juegos Educativos Para Aprender Geometría En Educación Primaria: Estudio Preliminar." *Educação e Pesquisa* 45.
- Gallardo, J. 2018. "Teorías Del Juego Como Recurso Educativo." *Innovagogía. (March)*, 12
- García, M. D. G. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. Polo del conocimiento: *Revista científico-profesional*, 5(4), p. 304-324.
- Gardner, D. (2009). *Exploring vocabulary: Language in action*. H. Aristar-Dry
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave/Macmillan.
- Goitía, A., Govea Piña, L., & Carrasquero, M. (2009). Nivel de interacción de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Laurus*, 15(30), p. 355-370.

- Gómez del Estal, M. (s.f). *La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas*. Centro Virtual Cervantes.
- González, O.; Falconi, F.; Cruces, E.; Molina, Y.; Prieto, A. (2008). Videojuegos y aprendizaje: análisis sobre el uso de videojuegos como materiales de aprendizaje significativo. *Semana de Divulgación y Video Científico*
- González, R. & Arámburo, J. (2022), "Serious Game Design Using Good Video Game-Based Learning Principles and the Knowledge Generation Model for Visual Analytics," in *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(1), p. 21-30.
- Gómez, G. (2010). Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. *Relingüística aplicada*, 7, 1 – 13.
- Gómez, & Ramón, J. (2004). *Las unidades léxicas del español. la enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. SGEL, 27-50
- Gordo, E. (2020). *La experiencia lúdica adulta Cómo activar el espíritu de juego a través del espacio*. [Trabajo de Fin de Master. Universidad Politécnica de Madrid.
- Griffiths, D., Blat, J., García, R. y Sayago, S. (2004). La aportación de IMS Learning Design a la creación de recursos pedagógicos reutilizables. *Simposio SPDECE: Alcalá de Henares*.
- Guarín, D. (2018). *Léxico: una aproximación conceptual*. [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia].
- Gutiérrez-Hernández, R., Álvarez, F., & Muñoz-Arteaga, J. (2013). *Arquitectura de Software para Juegos Serios con Aspectos Culturales: Caso de Estudio en un Videojuego para Fórmulas de Temperatura*. [Trabajo de Master no publicado].
- Hernando, L. (1995) *Introducción a la teoría y estructura del lenguaje*. Madrid: Editorial Verbum.

- Iglesias, M. y Galicia, P. (2018). El Impacto de la Auto-Observación en la Autoeficacia del Docente Universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, (3). p. 113-126
- Instituto Europeo de Educación. (2020). *La etapa preoperacional según Jean Piaget*. <https://ieeducacion.com/etapapreoperacional/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20etapa%20preoperacional,en%20su%20entorno%20m%C3%A1s%20cercano>
- Jenaro, C., Flores, N., y López, J. (2018). Using the semantic differential technique to assess stereotypes toward individuals with disabilities: The relevance of warmth and competence. *Universitas Psychologica*, 17(4), p. 1-12. doi:10.11144/Javeriana.upsy17-4.usdt
- Jenkins, M., Browne, T. y Walker, R. (2005). "VLE Surveys. A longitudinal perspective between March 2001, March 2003 and March, 2005 for higher education in the United Kingdom". http://www.ucisa.ac.uk/groups/tlig/vle/vle_survey_2005.pdf.
- Jiménez, L. & Mejía, S. (2013). *Evaluación del juego como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la administración de operaciones en el programa de ingeniería industrial*. [Proyecto de grado para optar por el título de Ingeniero industrial. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE].
- Jiménez, R. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 24(2). p. 149-162
- Jurado, M. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Curriculum*. p. 173-200
- Kapp, K. (2016). Games, Gamification, and the quest for learner engagement. *Training and Development*, 66(6), p. 64-68
- Kapp, K.; Latham, W.; Ford-Latham, H. (2016). *Integrated learning for ERP success: a learning requirement planning approach*. CRC Press.

- Kemmis, (1984). *Investigación-acción en ciencias sociales*. Madrid: Notas Universitarias.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*, Londres: Language Teaching Publications.
- López, M. (2020). "El diálogo intercultural a través de la fábula en español: una propuesta didáctica para niños hablantes de la lengua ch'ol". [Trabajo de grado de Maestro en Didáctica de las Lenguas, Universidad Autónoma de Chiapas].
- Luque, J. (2004). El conjunto léxico articulado: el lexicón mental. *Estudios de lingüística del español*, 21, 223-264.
- Marinkovich, J. (2008). Palabra y término. ¿Diferenciación o complementación? *Revista Signos* 41(67), p. 119-126
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad de Extremadura.
- Martínez Agudo, J. D. (2008). *Oral communication in the EFL classroom*. Sevilla: Alfar.
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción*, 33 (83), 252-277. <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/23116>
- Martínez, J. (1998). La palabra como unidad de significado: algunas excepciones al respecto. *Revista de Filología y su Didáctica* 20, p. 845-871
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación [archivo .pdf] disponible en <https://www.ugel01.gob.pe/wpcontent/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Mateo, E. (2014). *El juego infantil y su método*. McMillan.

- Méndez Ortiz, V., Ruiz Hernández, L. A., & Figueroa Alcántara, H. A. (2007). Recursos digitales y multimedia. *Registros digitales y Multimedia*, p. 61-72
- Mendívil-Giró, J. (2020). El significado del significante sobre las lenguas, la mente y la consciencia. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 7(20), 1017-1029.
- Mercado Villegas, C. (2010). *Análisis del proceso de la adquisición de nuevo vocabulario a través del tratamiento de la práctica de lectura*. Tiempo de Educar.
- Midgley, W. (2017) *Younger is not always better when it comes to learning a second language*. The conversation. <https://theconversation.com/younger-is-not-always-better-when-it-comes-to-learning-a-second-language-73274>
- Molina, P.; Atiénzar, O. & Aguilera, R. (2018). Principales enfoques empleados en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario de inglés con fines específicos. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1).
- Moncada, A. (2017). Quizizz, preguntas y respuestas para una educación lúdica y disruptiva. *Compartir palabra maestra*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/herramientastic/quizizz-preguntas-y-respuestas-para-una-educacion-ludica-y-disruptiva>
- Morales, Á. (2009). Fichas pedagógicas: propuesta metodológica para enseñar el idioma español y la cultura costarricense a estudiantes extranjeros. *Revista Ensayos Pedagógicos*, p. 25-34.
- Morales, Y. (2021, 23 de junio) Chiapas la entidad con menor acceso a internet. *Chiapas Paralelo*. <https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2021/06/chiapas-la-entidad-con-menor-acceso-a-internet/>
- Moreno, J. (2016). El Rol Del Juego Digital En El Aprendizaje De Las Matemáticas: Experiencia Conjunta En Escuelas De Básica Primaria En Colombia Y Colombia. *Revista Electrónica De Investigación En Educación En Ciencias*, 11(2) p. 39-51

- Muños, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *REVISTA Universidad EAFIT*, 15
- Muñoz, A. (2019). *Desarrollo cognitivo y adquisición de la primera lengua*. [Trabajo final de Master Universitario en Filosofía y Cultura Moderna. Universidad de Sevilla].
- Naranjo, L. y Puga, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 21, p. 31-35.
- Oliveira, S. (2018). *¿Cómo aprendemos el vocabulario en una lengua extranjera? Innovar en las aulas: modelos y experiencias de innovación educativa*. [Trabajo de Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idioma. Universidad de Salamanca].
- Oviedo, N. (27 de enero de 2013). Aprendizaje Significativo en el Adulto NJ. SCRIBD. <https://www.scribd.com/doc/122433214/Aprendizaje-Significativo-en-El-Adulto-Nj>
- Parra, J.; Cerda, C.; López-Vargas, O.; Saiz, J. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educ. Educ.* 17, (1), p. 91-107.
- Pedraz, P. (2017). *Los placeres fundamentales para construir experiencias*. Game Design. <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/06/20/los-placeres-fundamentales-para-construir-experiencias/>
- Perera, J. 2016. "Aprender Jugando.". 54 in *Conferencia del IB en las Américas. Toronto*.
- Plas, J., Homer, B. & Kinzer, C. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- Portilla, C. M., Rojas, Z. A., y Hernández, A. I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia investigación innovación* 3(2), 86-100. Recuperado de: file:///C:/Users/Mike/Downloads/2192-Texto%20del%20art%C3%ADculo 7372-2-10-20150826.pdf

- Prensky, M. (2001). *Digital Game Based Learning*. San Francisco: Mc Graw-Hill.
- Rabia, M., B. Romero, and V. Vargas. (2017). "Estrategia didáctica mediada por juegos interactivos para fortalecer la atención y concentración en los niños de jardín a del colegio santa luisa." 7(1):45–56.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22^a. ed.). Madrid: Dictionarios Espasa.
- Robles, B. (2011). la entrevista en profundidad-una tecnica util dentro del campo. Cuicuilco, 18(52), 39–49.
- Rodríguez, A. (2015). ¿Por qué es tan importante que sigamos jugando cuando somos adultos? *Hipertextual*. <https://hipertextual.com/2015/06/jugando-cuando-somos-adultos>
- Rodríguez, M. & Bernardo, N. (2011). La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones. *Encuentro Práctico de ELE*. Nápoles.
- Rodríguez, V. (2016). "Programa de Didáctica Basado En Juegos Para E Aprendizaje de Matemática En Estudiantes de 5° de Primaria."
- Saeidi, M., & Mozaheb, M. A. (2012). Comparing vocabulary learning of EFL learners by using two different strategies (mobile learning vs. flashcards). *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(3–4), 303–315. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2012.050050>
- Santiago, R. (2005). El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Cuaderno del Marqués de San Adrián*.
- Santos, B. y Giberto, S. (2018). *Tendencias Pedagógicas 31*: 113-126. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. ISSN: 1133-2654

- Savio, K. (2021). El significante. Encuentros entre el psicoanálisis y los estudios del lenguaje. *Lengua y Habla*, 25. 34-54
- Scarcella, R. C. y Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Heinle and Heinle Publishers.
- Sicart, M. (2008). Defining game mechanics. *International Journal of Computer Game Research*, 8(2), p. 1-14.
- Sotomayor, A. (2015). *El uso de juegos Digitales serios como apoyo al aprendizaje*. [Trabajo final de Master]. Universidad Casa Grande
- Stoller, F., & Grabe, W. (2000). *Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Eds. T. Huckin, M. Haynes & J. Coady. Norwood: Ablex Publishing.
- Sykes, J., & Reinhardt, J. (2013). *Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning*. <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Sykes-Language-at-Play-Digital-Games-in-Second-and-Foreign-Language-Teaching-and-Learning/PGM280956.html>
- Tabuenca, E. (2017). *Diferencia entre significado y significante*. UNCOMO. <https://www.mundodeportivo.com/uncomo/educacion/articulo/diferencia-entre-significado-y-significante-41993.html>
- UNICEF. 2018. "Aprendizaje a Través Del Juego." Naciones Unidas Para La Infancia. 192.
- URF Academy (2022). *Game feeling & 8 kinds fun*. Riot Games.
- Valero, J. (2019). *La gamificación. Revisión del concepto y análisis de proyectos y experiencias*. [Trabajo final de grado de Pedagogía. Universitat de les Illes Balears].
- Van Eck, R. (2006). *Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless*. <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazin/eVolume41/DigitalGameBasedLearningItsNot/158041>

Wallace, A. 2020. *The Difference Between Receptive and Expressive Language*.
<https://napacenter.org/receptive-vs-expressive-language/>

Zic Wang, A. (2015). The wear out effect of a game-based student response system.
Computers & Education, 82, 217-227. doi: 10.1016/j.compedu.2014.11.004

hermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

Zyda. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *IEEE Computer*, 38(9), 25 - 32.

ANEXOS

Anexo 1 Guion de entrevista grupal a estudiantes

Buenos días mi nombre es Tadeo Vázquez. Me encuentro realizando un estudio acerca del uso de juegos digitales para promover el uso de vocabulario en las clases de inglés en línea, por lo cual con su previa autorización se llevará a cabo la siguiente entrevista. La idea es conocer más acerca de sus opiniones presentadas dentro de los dispositivos anteriormente aplicados.

Por lo tanto, le agradecería que nos comparta sus ideas en este espacio. Cabe recalcar que no existen respuestas incorrectas, es solo su opinión sincera.

Para agilizar la toma de información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación por lo que de la manera más atenta les pregunto, ¿Autorizan que esta grabación sea grabada a través de audio?

Desde ya le agradezco la atención prestada.

1. ¿Cuál es su opinión en general de los juegos utilizados a través de nuestras clases?
- 2.- ¿Qué tipos de juegos resultaron más complejos para mí?
- 3.- ¿Cómo sé que mi desempeño en el juego fue bueno?
- 4.- ¿Es necesario implementar un tablero de posiciones en juegos como los presentados en las páginas de Kahoot y Quizizz?
- 5.- ¿Qué pasa cuando me doy cuenta que estoy eligiendo solo respuestas incorrectas?
- 6.- ¿Por qué las imágenes son importantes dentro de los juegos?
- 7.- ¿He aprendido algo a través de los juegos presentados en clase? ¿Cómo se que he adquirido el vocabulario de la lección?
- 8.- ¿Cómo se que existe relevancia entre los juegos que se me presentan en clases y los temas de mi lección?
- 9.- ¿Qué juegos considerarían para ustedes aburridos?
- 10.- ¿Qué elementos de los juegos podrían generarle mayor presión o estrés?
- 11.- ¿Qué elementos de los juegos resultan de mayor relevancia para adquirir el vocabulario?
- 12.- ¿Qué barreras o dificultades presentados mientras empleaban los juegos en la clase en línea?
- 13.- ¿Cómo resolvería está situación?
- 14.- ¿Cómo mejoraría la experiencia al emplear los juegos digitales para mi clase

Anexo 2 Lesson plan based on digital serious games

Lesson plan based on digital-game based learning

Students level: A1 (first level of Departamento de Lenguas UNACH)	Length of the lesson: 90 minutes
Students can: familiarize and comprehend the vocabulary of the lesson to use in the structures and communication task given in the lesson.	Purpose of the activity: SS will be able to express their belongings by getting familiar with the vocabulary through some digital games and using the structures given in the lesson.

Activity 1 (Warm-up): Vocabulary introduction	
Materials: Laptop or smartphone device Digital platform Wordwall	Time allotment: 10 min
Procedure: T will start the class showing a picture in which ss will see a classroom with some objects. T will ask ss to point and say the objects that ss can see. After that T will provide a link. Ss will access the Wordwall platform. T will give instructions so Ss can understand the purpose of the activity. Ss will answer the game in the time given (5 min). Finally, T will check the activity along the ss.	

Activity 2: Vocabulary in context	
Materials: English textbook Pen or pencil	Time allotment: 30 min
Procedure: T shows the vocabulary SS play it with in the Wordwall platform. Here, T explains some of the rules the textbook asks to carry out the activities given. Ss will use demonstrative adjectives to identify the school supplies they have been working with. Ss will be able to say what object or object this or these are. T will ask Ss to complete the exercises given on pages 14 and 15.	

Activity 3: Spelling check	
Materials: Laptop or smartphone device Digital platform Wordwall	Time allotment: 15 min

<p>Procedure: T shares a link with ss. T explain the purpose of the activity, give the instructions and provide an example so Ss can understand how to play the activity. Using a wordsearch Ss will look for the vocabulary presented in the class. Ss will have to find the word and relate with the correct picture. Finally, Ss will check the activity with the T.</p>	
<p>Activity 4: Using the vocabulary in my context</p>	
<p>Materials: Textbook Digital platform Wordwall Pen or pencil Notebook</p>	<p>Time allotment: 15 min</p>
<p>Procedure: T shares a picture of page 16 of the textbook. T ask ss to identify the objects they have in their classroom. T will ask Ss to provide their answer. T will check pronunciation. After that, T will give some different scenarios such as: backpack or house so ss can write what objects, from the lesson, they have.</p>	

Anexo 3 Formato de observación

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas

Hoja de observación.

Sesiones de implementación de Juegos Serios Digitales

Objetivos:

- Observar y explorar el desempeño que los estudiantes tienen en torno al uso de diferentes juegos serios digitales para el aprendizaje de vocabulario basado en la implementación del Enfoque Basado en Juegos Digitales.
- Connotar aquellos elementos en donde la clase se vea beneficiada a través del juego serio digital.
- Describir aquellas dificultades que el docente y alumno tuvo al usar el juego digital desarrollado en clase.

Observador: **Tadeo Vázquez González**

No. de estudiantes: _____

Nivel de los estudiantes: _____

Duración de la sesión: _____

Juego serio digital utilizado para la sesión: _____

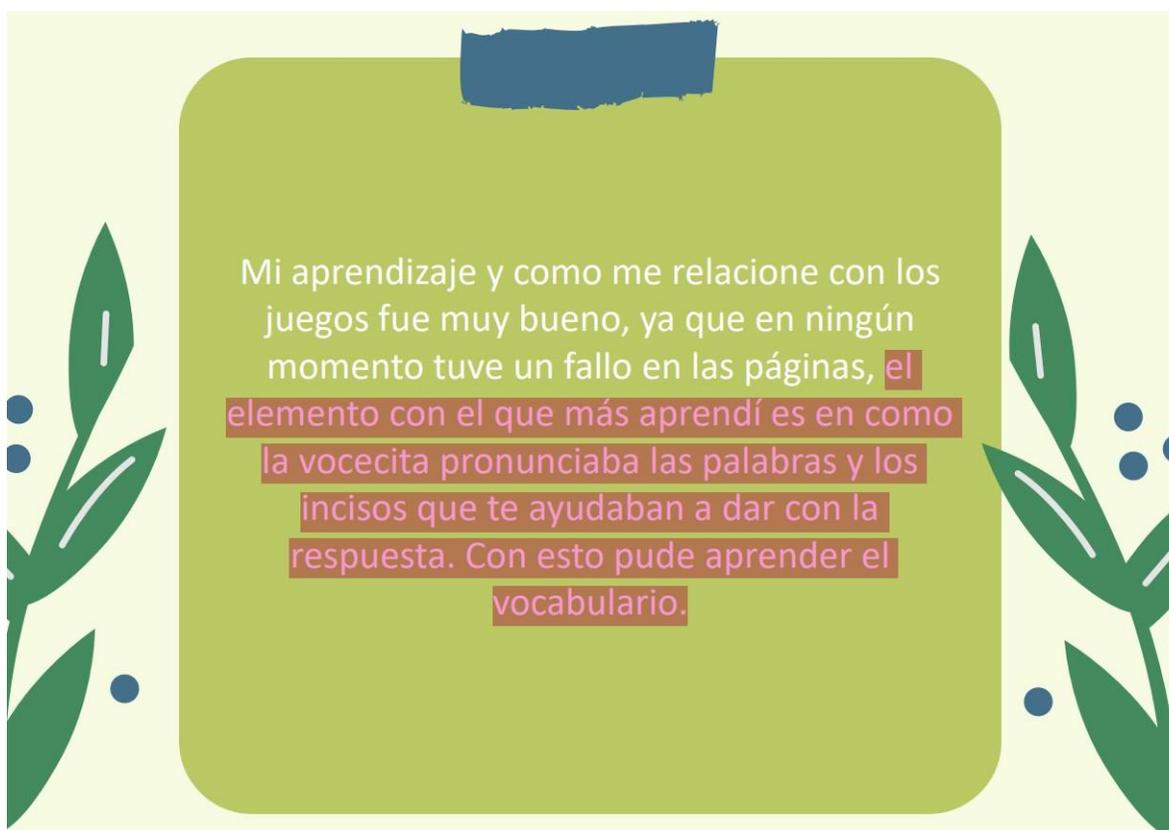
Tema a desarrollar dentro de la sesión: _____

Lugar y fecha: _____

¿Cómo prepara el docente a los alumnos para utilizar el juego serio digital dentro de la clase?	
¿Cuál es el propósito fundamental del uso del juego digital serio dentro de la clase?	
¿Cuál es la presentación del juego serio digital? ¿Cómo se lleva a cabo el juego serio digital?	
¿A qué retos se enfrentan los estudiantes cuando utilizan el juego serio digital?	
¿Qué actitudes de los estudiantes se perciben cuando se realiza a cabo un juego serio digital dentro de la clase?	

<p>¿Cómo se relaciona el vocabulario que los alumnos tienen que aprender y el uso del juego serio digital?</p>	
<p>¿Existe alguna actividad que brinde un follow-up al vocabulario que se utilizó dentro del juego serio digital?</p>	

Anexo 4 Ejemplo de diario del estudiante



Anexo 5 Test Diagnóstico realizado a través de Google Forms

Diagnostic vocabulary test

Preguntas Respuestas Configuración

Look at the picture and match the verb with appropriate complement. For example *
Read ---- a book

in the mo... a shower breakfast to school homework the guitar TV at night

get up	<input type="checkbox"/>							
take	<input type="checkbox"/>							
have	<input type="checkbox"/>							
go	<input type="checkbox"/>							
do	<input type="checkbox"/>							
play	<input type="checkbox"/>							
watch	<input type="checkbox"/>							
sleep	<input type="checkbox"/>							

Diagnostic vocabulary test

Preguntas Respuestas Configuración Puntos totales: 46

Texto de respuesta corta

Choose the correct option. She is... *



Boring
 Beautiful
 Old

Diagnostic vocabulary test

Preguntas Respuestas Configuración Puntos totales: 46

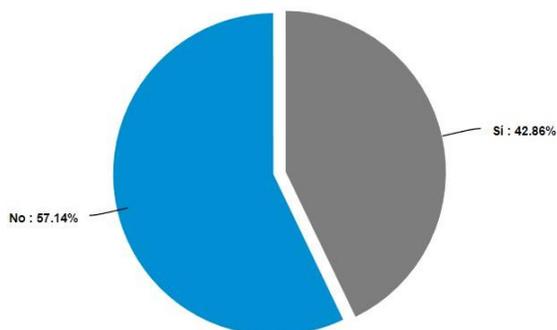
Look at the picture and list the places of the city that are missing. Be careful with the spelling. *
Use commas (,) to separate the words you write.
In my city there is a school, _____, a post office, _____, and a bank.



Texto de respuesta corta

Anexo 6 Ejemplo de encuestas de opinión y de valoración de conocimientos

¿Ya estabas familiarizado con la plataforma Quizizz con anterioridad?



Señala la importancia que para ti tuvieron los siguientes elementos dentro de los juegos presentado en Quizizz y Wordwall para que lograrás el objetivo de la lección (aprender los adjetivos de apariencia y personalidad).



Statement	Ninguna	Poca	Neutra	Importante	Muy importante	Overall
Imágenes	0 0%	1 7.14%	0 0%	7 50%	6 42.86%	14 100%
Audio	0 0%	2 14.29%	4 28.57%	6 42.86%	2 14.29%	14 100%
Colores	1 7.14%	2 14.29%	6 42.86%	2 14.29%	3 21.43%	14 100%
Tablero de puntuaciones	0 0%	4 28.57%	2 14.29%	4 28.57%	4 28.57%	14 100%
Señalar la respuesta incorrecta	0 0%	2 14.29%	0 0%	7 50%	5 35.71%	14 100%
Música	0 0%	5 38.46%	2 15.38%	3 23.08%	3 23.08%	13 100%
Competición	0 0%	3 21.43%	3 21.43%	6 42.86%	2 14.29%	14 100%
Juego en equipo	0 0%	0 0%	3 21.43%	9 64.29%	2 14.29%	14 100%
Retroalimentación	0 0%	0 0%	1 7.14%	6 42.86%	7 50%	14 100%

Anexo 7 Ejemplo de Juegos Serios Utilizados en Clase



Juegos de la clase, Jueves 06 de octubre 2022

