



**Eficacia de la aplicación de la gamificación para el aprendizaje del idioma francés para fines
específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía Nacional de Turismo del
Instituto CENESTUR durante el período abril – septiembre 2020**

Sotomayor Altuna, David Danilo

Vicerrectorado de Investigación, Innovación y Transferencia de Tecnología

Centro de Posgrados

Maestría en Docencia universitaria

Trabajo de titulación, previo a la obtención del título de Magíster en Docencia universitaria

Msc. Tamayo Maggi, Mónica Raquel

6 de junio del 2021

Document Information

Analyzed document	Trabajo de titulación, David Sotomayor, Maestría en docencia universitaria.docx (D109476154)
Submitted	6/22/2021 6:15:00 AM
Submitted by	
Submitter email	davidsotomayor120@hotmail.com
Similarity	7%
Analysis address	mrtamayo.espe@analysis.orkund.com

Sources included in the report

SA	a07ded08ad5f2b1491f25926b50b2ba5e8c9aa67.html Document a07ded08ad5f2b1491f25926b50b2ba5e8c9aa67.html (D106566639)		1
W	URL: https://docplayer.es/amp/133829915-Trabajo-de-investigacion.html Fetched: 12/23/2019 4:51:14 PM		1
SA	Monografia_Gongora_03.docx Document Monografia_Gongora_03.docx (D29183322)		1
SA	TFG INÉS LARA UREÑA.pdf Document TFG INÉS LARA UREÑA.pdf (D107779699)		3
SA	TFM-faseIII_juliethcatherine_gamez_vargas.pdf Document TFM-faseIII_juliethcatherine_gamez_vargas.pdf (D24989149)		1
W	URL: https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_028_0005.pdf Fetched: 6/22/2021 6:16:00 AM		1
W	URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5974796 Fetched: 6/22/2021 6:16:00 AM		2
W	URL: http://pucedspace.puce.edu.ec/bitstream/handle/23000/1047/Analisis%20de%20la%20oferta.pdf?sequence=1&isAllowed=y Fetched: 6/22/2021 6:16:00 AM		1
W	URL: https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf Fetched: 6/22/2021 6:16:00 AM		1
SA	teisis linguistica_2019.docx Document teisis linguistica_2019.docx (D50378372)		22



Firmado digitalmente por:
MONICA RAQUEL
TAMAYO MAGGI



VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y
TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA

CENTRO DE POSGRADOS

CERTIFICACIÓN

Certifico que el trabajo de titulación, “**Eficacia de la aplicación de la gamificación para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía Nacional de Turismo del Instituto CENESTUR durante el período abril – septiembre 2020**” fue realizado por el señor **Sotomayor Altuna, David Danilo** el mismo que ha sido revisado y analizado en su totalidad, por la herramienta de verificación de similitud de contenido; por lo tanto cumple con los requisitos legales, teóricos, científicos, técnicos y metodológicos establecidos por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, razón por la cual me permito acreditar y autorizar para que lo sustente públicamente.

Sangolquí, 30 de julio de 2021

Firma:



Firmado digitalmente por:
**MONICA RAQUEL
TAMAYO MAGGI**

.....
Tamayo Maggi Mónica Raquel

Director

C.C.: 0602455792



**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y
TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA**

CENTRO DE POSGRADOS

RESPONSABILIDAD DE AUTORÍA

Yo **Sotomayor Altuna David Danilo**, con cédula de ciudadanía n°1717966913, declaro que el contenido, ideas y criterios del trabajo de titulación: **“Eficacia de la aplicación de la gamificación para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía Nacional de Turismo del Instituto CENESTUR durante el período abril – septiembre 2020”** es de mí autoría y responsabilidad, cumpliendo con los requisitos legales, teóricos, científicos, técnicos y metodológicos establecidos por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, respetando los derechos intelectuales de terceros y referenciando las citas bibliográficas.

Sangolquí, 15 de febrero de 2022

Firma

Sotomayor Altuna, David Danilo

C.C.: 1717966913



VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y
TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA

CENTRO DE POSGRADOS

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

Yo **Sotomayor Altuna David Danilo**, con cédula de ciudadanía n° 1717966913, autorizo a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE publicar el trabajo de titulación: **“Eficacia de la aplicación de la gamificación para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía Nacional de Turismo del Instituto CENESTUR durante el período abril – septiembre 2020”** en el Repositorio Institucional, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi responsabilidad.

Sangolquí, 15 de febrero de 2022

Firma

Sotomayor Altuna, David Danilo

C.C.: 1717966913

Dedicatoria

Dedicado a mis amados padres, a mis amados abuelos, a mi familia, ejemplo de vida. A ustedes, por su apoyo incondicional en cada paso que he dado y cada proyecto que he emprendido.

Dedicado a todos los miembros de la familia CENESTUR, institución que me ha abierto sus puertas para realizar este proyecto. A los jóvenes elegidos que culminaron exitosamente este viaje, Paola, Dany, Alex, Gabriel y Sam; todo sea por su bienestar y desarrollo profesional.

Agradecimientos

Un sentido agradecimiento a todas las personas quienes han sido parte de este proyecto.

En primer lugar a todas las personas mencionadas anteriormente.

En segundo lugar, a los increíbles agentes secretos de la CCI quienes apoyaron a los elegidos durante su viaje. Mille merci Lilu, Josiane, Lorena, Micaela, Mikaela y Matías.

En tercer lugar, pero no menos importante, al equipo docente y administrativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Muchas gracias por su esfuerzo y compromiso por construir un mejor país. Thanks a million dear Mrs. Tamayo, por su acertada tutoría, por todo lo aprendido junto a usted.

Índice de contenidos

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Índice de contenidos	4
Índice de tablas	7
Índice de figuras	8
Resumen	9
Abstract.....	10
Capítulo I	11
El problema de investigación	11
Planteamiento del problema.....	11
Formulación del problema a resolver.....	12
Preguntas de Investigación	12
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivos Específicos.....	12
Justificación e importancia	13
Antecedentes de la Investigación o Estado del Arte o Estado de la Cuestión	14
Marco conceptual	16
Hipótesis o Interrogante de investigación.....	17
Capítulo II	18
Marco teórico.....	18
Que comience el juego	18
Qué es un juego.....	18

Los juegos y sus componentes	19
Nicola Whitton y su caracterización de los juegos.....	19
La estética de los juegos según Marc LeBlanc	21
Nicole Lazzaro y los tipos de diversión	22
Aplicación y beneficios del juego en el campo educativo.....	24
Gamificación.....	27
Conceptualización	27
Elementos de gamificación.....	28
Elementos de gamificación según Kevin Werbach y Dan Hunter	28
Elementos de gamificación y los tipos de jugador	31
Los tipos de usuarios de Marczewski.....	31
Los tipos de jugadores según Bartle	32
Diseño de un sistema gamificado	34
Francés para fines específicos / Français sur objectif(s) spécifique(s) – FOS.....	39
Conceptualización de FOS	40
El francés y su apuesta económica	40
Concepción metodológica y didáctica de FOS	41
El FOS en el marco de las lenguas de especialidad	42
Metodología del FOS	44
Didáctica del FOS	46
Evaluación en FOS	49
Capítulo III	51
Marco metodológico	51
Tipo de Investigación.....	51

Diseño de Investigación.....	51
Población y Muestra.....	51
Métodos de Investigación aplicados	52
Técnicas de Investigación	52
Instrumentos de Investigación	52
Recolección de datos.....	53
Capítulo IV.....	55
Análisis e interpretación de resultados	55
Habilidad de interacción oral	55
Habilidad de interacción escrita	57
Discusión de resultados.....	60
Encuesta de aceptación.....	62
Comprobación de hipótesis.....	67
Desarrollo de la habilidad de interacción oral	68
Desarrollo de la habilidad de interacción oral	69
Capítulo V.....	71
Conclusiones y recomendaciones	71
Conclusiones	71
Recomendaciones	73
Bibliografía	74
Referencia de figuras.....	81
Anexos.....	83

Índice de tablas

Tabla 1. Datos para el primer cálculo de intervalo de confianza y contraste de hipótesis	68
Tabla 2. Resultados del primer contraste de hipótesis unilateral derecho	69
Tabla 3. Datos para el segundo cálculo de intervalo de confianza y contraste de hipótesis	69
Tabla 4. Resultados del segundo contraste de hipótesis unilateral derecho	70

Índice de figuras

Figura 1. Las 4 claves de Nicole Lazzaro para acceder a la diversión - The 4 Keys 2 Fun.	23
Figura 2. La Hexada [The Hexad] de tipos de usuarios.	31
Figura 3. La tipología de usuarios según Marczewski.	32
Figura 4. Tipos de jugadores de Bartle.	33
Figura 5. El viaje del usuario de Marczewski.	36
Figura 6. Bucles de acción de un sistema gamificado.	38
Figura 7. Marco de diseño de gamificación de Marczewski.	39
Figura 8. Relación entre el saber, el sujeto y el agente.	42
Figura 9. Resultados de las evaluaciones de avance para la habilidad de interacción oral.	55
Figura 10. Resultados de las evaluaciones de avance para la habilidad de interacción oral por dimensiones.	56
Figura 11. Resultados del examen final para la habilidad de interacción oral por dimensiones.	57
Figura 12. Resultados de las evaluaciones de avance para la habilidad de interacción escrita.	58
Figura 13. Resultados de las evaluaciones de avance para la habilidad de interacción escrita por dimensiones.	59
Figura 14. Resultados del examen final para la habilidad de interacción escrita por dimensiones.	60
Figura 15. Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 1.	63
Figura 16. Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 2.	64
Figura 17. Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 3.	64
Figura 18. Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 4.	65
Figura 19. Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 5.	66

Resumen

La presente investigación de tipo causal, pre-experimental tuvo como objetivo determinar el grado de eficacia de la aplicación de la gamificación para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía Nacional de Turismo del Instituto CENESTUR durante el período abril – septiembre 2020. Este estudio fue dirigido a un grupo de cinco estudiantes sin conocimiento alguno del idioma francés. Mediante el Test de Bartle, se identificó que los estudiantes pertenecían predominantemente al tipo explorador, según la tipología de jugador del mismo autor. Esta información permitió seleccionar los elementos y mecánicas de gamificación más apropiados para la introducción de los contenidos. Se aplicaron pruebas estandarizadas durante el proceso para evaluar el desarrollo de las habilidades de interacción oral y escrita. Dichas habilidades comprendieron las dimensiones de acto de lenguaje, útiles lexicales, útiles gramaticales y elementos culturales. Las 4 dimensiones mencionadas mostraron un desarrollo significativo, siendo útiles lexicales la dimensión que más destacó por su crecimiento, tanto en interacción oral como escrita. En consecuencia se aceptó la hipótesis de investigación que indicaba que la gamificación es eficaz para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos. Finalmente, se aplicó una encuesta a los estudiantes la cual reflejó el grado de aceptación de la gamificación para el aprendizaje de francés en la carrera de Guía Nacional de Turismo. Se pretende que los resultados obtenidos en esta investigación promuevan la implementación de programas académicos en lenguas extranjeras para fines específicos, principalmente en las instituciones de educación superior en Ecuador.

Palabras clave:

- **GAMIFICACIÓN**
- **LENGUAS EXTRANJERAS PARA FINES ESPECÍFICOS**
- **INTERACCIÓN ORAL**
- **INTERACCIÓN ESCRITA**

Abstract

The current explanatory, pre-experimental research aimed to determine the degree of effectiveness of the implementation of gamification in learning the French language for specific purposes in the students of the second semester at the Guía Nacional de Turismo Program of Instituto CENESTUR during the period April – September 2020. A group of 5 students without any knowledge of the French language were the participants of this study. By using Bartle's Test, it was possible to identify that the students belonged predominantly to explorer type, according to the player's typology by the same author. This information allowed the selection of the most appropriate gamification elements and mechanics to introduce content. Standardized tests were applied during the process to assess the development of spoken and written interaction skills. Those skills included the dimensions of language in action, lexical tools, grammar tools, and cultural elements. These 4 dimensions showed a significant development, being lexical tools the one that stood out due to its growth, in both, spoken and written interaction. As a consequence, the research hypothesis, which states that gamification is effective in learning French for specific purposes, was accepted. Finally, a survey was applied to the students, demonstrating their acceptance for gamification in learning French for specific purposes at Guía Nacional de Turismo Program. The results of this research are intended to promote the implementation of academic programs in foreign languages for specific purposes, mainly at higher education institutions of Ecuador.

Key words:

- **GAMIFICATION**
- **FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES**
- **SPOKEN INTERACTION**
- **WRITTEN INTERACTION**

Capítulo I

El problema de investigación

Planteamiento del problema

En la actualidad, el Centro de idiomas del Instituto Cenestur no oferta programas académicos en formación de lenguas extranjeras para fines específicos. Con el fin de garantizar la formación de profesionales de excelencia y competitivos (Visión del Instituto Cenestur), la creación y promoción de programas de esta naturaleza debería ser una prioridad.

La necesidad de crear dichos programas se ha evidenciado, por ejemplo, en los procesos de evaluación que se realiza a los estudiantes del instituto en sus plazas de práctica pre-profesional en la ciudad de Quito (museos, iglesias, centros culturales, entre otros). Las visitas de turistas extranjeros son muy frecuentes, y pese a que el manejo del idioma inglés por parte de los estudiantes es satisfactorio, apropiarse de una segunda lengua extranjera, como lo es el francés, es indispensable para hacer realidad la visión del Instituto Cenestur y responder a la demanda laboral en el sector turístico.

En esta línea y de acuerdo a cifras oficiales, en el año 2018, el porcentaje de turistas provenientes de Canadá (país en el cual el inglés y el francés son lenguas oficiales) que visitaron nuestro país representó un 10,6% del total. Se tiene también el caso de Francia, con un porcentaje de visitantes del 12,2 %. Es importante recalcar, que las relaciones comerciales y de cooperación cultural entre Francia y Ecuador se han mantenido fuertes durante los últimos años. En mayo de 2019 por ejemplo, se firmó un acuerdo de cooperación para incrementar el flujo de turistas entre ambos países (Ministerio de Turismo de Ecuador, 2019).

Por otra parte, en el Ecuador son en verdad muy pocas las universidades e institutos de educación superior cuya oferta académica apunta hacia las áreas técnicas en las carreras relacionadas al turismo y a la hotelería (Carrera, 2015).

Considerados estos aspectos, la teoría de la gamificación será aplicada en estudiantes de la carrera de Guía nacional de turismo de segundo semestre del Instituto Cenestur, con la finalidad de proveerles las competencias socio-lingüísticas necesarias en el idioma francés para que puedan desenvolverse en su vida académica y profesional.

Formulación del problema a resolver

¿Cuál es el grado de eficacia de la aplicación de la gamificación para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía nacional de turismo del Instituto Cenestur durante el período abril – septiembre 2020?

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuál es el tipo de jugador de cada estudiante según Bartle inmerso en el programa de estudio de francés para fines específicos?
2. ¿Cuáles son los elementos y mecánicas de la gamificación más apropiados a aplicar en el aprendizaje del idioma francés para fines específicos?
3. ¿Cuál es el grado de aceptación de la gamificación al momento de aprender francés para fines específicos por parte de los estudiantes inmersos en el programa?

Objetivos

Objetivo General

Determinar el grado de eficacia de la aplicación de la gamificación para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía nacional de turismo del Instituto Cenestur durante el período abril – septiembre 2020.

Objetivos Específicos

1. Definir el tipo de jugador de cada estudiante según Bartle inmerso en el programa de estudio de francés para fines específicos.

2. Aplicar los elementos y mecánicas de la gamificación más apropiados en el aprendizaje del idioma francés para fines específicos.
3. Conocer el grado de aceptación de la gamificación al momento de aprender francés para fines específicos por parte de los estudiantes inmersos en el programa.

Justificación e importancia

En cumplimiento con la misión y visión del Instituto Cenestur, la presente investigación busca esencialmente contribuir con visión innovadora, científica y humana, a la formación integral de profesionales bilingües quienes puedan desempeñarse de manera competitiva en el campo de la guianza turística. Así pues, este trabajo se adapta y responde tanto a las exigencias del medio como a las necesidades específicas de los futuros profesionales de la industria del turismo.

La aplicación de la teoría de la gamificación en la enseñanza del francés para fines específicos no se ha explorado con amplitud en Ecuador. Las experiencias educativas generadas en aulas universitarias en todo el mundo, dan muestra del potencial y los alcances de la misma.

A mediano e incluso corto plazo, la experiencia educativa generada durante esta investigación podría bien adaptarse al diseño curricular de otras asignaturas a impartir a nivel superior.

Los beneficiarios directos de esta investigación serán los estudiantes de la carrera de Guía nacional de turismo de segundo semestre del Instituto Cenestur, ubicado en la ciudad de Quito, quienes se espera logren desarrollar habilidades comunicativas en francés aplicadas al área de la guianza turística. El manejo de una lengua extranjera, en particular el francés para fines específicos, ofrece a los profesionales de la industria del turismo en Ecuador beneficios entre los cuales se mencionan: acceso a programas especializados de formación académico-profesional en el territorio nacional y países donde el francés es lengua oficial; fortalecimiento de su perfil de egreso, lo cual implica ventajas competitivas al momento de aplicar y desempeñarse en

determinadas plazas de trabajo a nivel local y regional (Centro de recursos de ingeniería documental, 2015).

El presente proyecto de investigación es factible y viable, dado que se cuenta con la infraestructura, recursos técnicos, tecnológicos, humanos y económicos necesarios para alcanzar los fines y metas planteadas. El mismo se desarrollará en las aulas del Instituto Cenestur, espacios adecuados y debidamente bien equipados. El instituto cuenta además con un laboratorio de idiomas y biblioteca, lugares en los cuales los estudiantes podrán acceder a una gama muy extensa de recursos bibliográficos. Se suma además el apoyo del personal administrativo y autoridades institucionales, la experiencia necesaria y la formación académica requerida para desarrollar el programa de estudio propuesto en la presente investigación.

Antecedentes de la Investigación o Estado del Arte o Estado de la Cuestión

La investigación de Rodríguez y Galeano (2015) propuso determinar la influencia de video juegos educativos en el desarrollo de competencias lingüísticas del idioma inglés. En el desarrollo de la investigación en mención, de tipo cuantitativa cuasi experimental, dos grupos de estudiantes de primaria de la Institución Educativa Sikuni, localidad de Suba, Colombia, (uno de control y otro experimental conformados por 37 estudiantes respectivamente) fueron expuestos a dos versiones distintas de un juego de video educativo, uno de ellos diseñado con elementos de gamificación. Las características de dicho juego de computadora fueron desarrolladas en base a la perspectiva de los estudiantes, a quienes se les aplicó previamente una encuesta. Una vez intervenidos ambos grupos, se aplicó una prueba final de conocimientos lingüísticos del inglés. Los resultados muestran que el grupo experimental obtuvo mejores resultados que el grupo de control, en este sentido se ha logrado determinar que el uso de técnicas de gamificación incide de manera positiva en el desarrollo de competencias lingüísticas del inglés. Los resultados fueron analizados con el apoyo de un programa estadístico. Como conclusiones de la investigación, se determina que los

video juegos de estrategia y roles son válidos al momento de aplicarse en contextos educativos, y que existen elementos además de estrategias de gamificación que despiertan el interés y la motivación de los estudiantes al momento de aprender inglés.

Corchuelo-Rodríguez (2018) presentó una estrategia docente de gamificación en educación superior, cuyo objetivo fue generar la motivación necesaria en un grupo de estudiantes con el fin de vigorizar el tratamiento de los contenidos de la asignatura Competencia básica digital. El estudio, de tipo cuantitativo y de diseño descriptivo se implementó con 86 estudiantes de nivel pregrado, y de distintas facultades de la Universidad de La Sabana, Colombia, y se desarrolló en tres etapas: presentación de las características, exploración de la plataforma de registro, seguimiento y canje de puntos de cada usuario. Los estudiantes respondieron un cuestionario ad hoc para valorar su impacto, los resultados muestran un alto nivel de aceptación de la estrategia como elemento de motivación que favorece el aprendizaje y desarrollo de contenidos en el aula.

En su artículo Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión, Ortiz-Colón, Jordán y Agreda (2017) abordan desde una perspectiva teórica los beneficios de la aplicación de la gamificación en el contexto educativo. Entre los años 2011 y 2016, los autores analizaron numerosas publicaciones académicas de distintas bases de datos a nivel internacional relacionadas a la temática planteada, esto, con la finalidad de dilucidar el proceso de evolución de la teoría de la gamificación durante la primera mitad de la última década. La metodología planteada para el estudio es de tipo cualitativa, y durante este proceso se analizan las dinámicas, mecánicas y componentes de gamificación propuestas por Werbach y Hunter. Los resultados sugieren que la aplicación de esta teoría en contextos educativos conlleva ventajas y beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es importante recalcar que la gamificación no es necesariamente la respuesta a todo problema educativo, dado que en algunas de las publicaciones revisadas también se mencionan y se hace referencia a dificultades en el proceso. Sin embargo, el

estudio concluye que la gamificación aplicada a la educación influye positivamente en la motivación e inmersión de los estudiantes, y que además, a través de sus elementos y mecánicas la actividad educativa se torna más placentera y estimulante.

Marco conceptual

1. Jugar

Indudablemente un poderoso y sistemático método de aprendizaje fuera de la escuela. Además, la mayoría de psicólogos afirman que jugar es un método crucial a través del cual testeamos ideas, desarrollamos nuevas habilidades y participamos en nuevos roles sociales (Piaget, 1962).

2. Videojuego

Para Pérez y Gardey (2010) un videojuego es una aplicación interactiva orientada al entretenimiento que, a través de ciertos mandos o controles, permite simular experiencias en la pantalla de un televisor, una computadora u otro dispositivo electrónico.

3. Gamificar

Se trata de aplicar estrategias (pensamientos y mecánicas) de juegos en contextos no jugables, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos (Ramírez, 2014).

4. Rol social de los videojuegos.

Para Pérez y Gardey (2010) el rol social de los videojuegos suele estar en discusión. En principio eran considerados como un divertimento para niños y adolescentes, pero la franja etaria se ha ampliado considerablemente en los últimos años. Muy a menudo los videojuegos son vistos como una pérdida de tiempo y una fuente de distracción, especialmente por personas que jamás los han probado; por otro lado, muchos expertos destacan sus valores educativos.

5. Experiencia.

Del latín “experientia”, es el hecho de haber presenciado, sentido o conocido algo. La experiencia es la forma de conocimiento que se produce a partir de estas vivencias u observaciones (Pérez y Gardey, 2010).

6. Diseño curricular

Es el proceso de investigación y desarrollo que posibilita la definición de la misión del programa, el enfoque curricular, las metas y objetivos, la selección y organización de contenidos, la previsión de estrategias y métodos de enseñanza, de recursos y medios de apoyo a la enseñanza, y de procedimiento y formas de evaluación (Corrial, 2011).

7. Lengua para fines específicos

Según Rodríguez-Piñero (2013), la enseñanza de lenguas para fines específicos se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.

Hipótesis o Interrogante de investigación

H1:

La aplicación de la gamificación es eficaz para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía nacional de turismo del Instituto Cenestur durante el período abril – septiembre 2020.

H0:

La aplicación de la gamificación no es eficaz para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía nacional de turismo del Instituto Cenestur durante el período abril – septiembre 2020.

Capítulo II

Marco teórico

Que comience el juego

La gamificación se relaciona al diseño de los juegos (Werbach y Hunter 2014, citado por González, 2016). En esta primera sección, se abordará el concepto de juego, sus componentes y características, así como también sus posibles aplicaciones y beneficios en campo educativo.

Qué es un juego

En primer lugar, La Real Academia Española (RAE) en su diccionario virtual, define al juego como una actividad recreativa o competitiva que busca causar entretenimiento. Los juegos tienen características y reglas propias, y además, los participantes pueden ganar o perder. Algunos ejemplos se presentan en el portal, entre los cuales se puede mencionar juegos de cartas, dinámicas grupales, deportes, e incluso se hace referencia a programas informáticos también conocidos como videojuegos (no se mencionan otras acepciones y expresiones coloquiales de la palabra expuestas en este diccionario dado que no guardan relación con el tema central).

Por su parte, Pérez y Merino (2008) coinciden plenamente con la definición anterior y la amplían aún más. Esto se puede notar, por ejemplo, en la función principal del término en mención. Según estos autores, los juegos proporcionan diversión y entretenimiento, y además pueden cumplir un rol educativo (este punto será clave en los análisis posteriores). Se recalca además la existencia de objetivos y reglas de juego, diferentes tipos y actividades, perspectivas culturales, así como también el uso de juguetes y dispositivos electrónicos.

Finalmente, para Joan Arnedo (2015), si bien acudir a un diccionario nos ayuda a entender una definición “pura y dura”, existen otros elementos y características que las fuentes previamente mencionadas dejan de lado. Por dar un ejemplo, una actividad tan simple como jugar con muñecas, podría quedar de lado o no ser mencionada en la literatura moderna. Al recopilar

información de distintos autores y fuentes se coincidirá en algunas características esenciales de los juegos, su concepción, tipos, reglas, finalidad, etc. Indudablemente, el componente presente en todos los juegos es “la diversión”. Sin importar la edad, el género o incluso condición socio-económica, el ser humano juega con un objetivo en común: entretenerse (Arnedo, 2015).

Es posible encontrar tantas definiciones de la palabra juego como autores (Arnedo, 2015). Una de las conceptualizaciones más apropiadas, expone Arnedo, se puede encontrar en el libro “Learning with Digital Games” de Nicola Whitton. El autor explica que en lugar de ahondar en la definición pura de la palabra, es decir conceptualizar para definir si una actividad es un juego o no, resulta más provechoso hablar de “propiedades asociadas a los juegos” o “game-like properties” (Whitton, 2010, citado por Arnedo, 2015).

Los juegos y sus componentes

A continuación se describen las características y componentes de los juegos, expuestos por reconocidos autores.

Nicola Whitton y su caracterización de los juegos

A medida que una actividad exponga mayor número de “propiedades asociadas a los juegos”, no necesariamente todas, podrá ser considerada en su esencia como “game-like” o “game-based” (Whitton, 2010). El autor en mención presenta y define 10 propiedades clave: competition, challenge, exploration, fantasy, goals, interaction, outcomes, people, rules, safety [competencia, desafío, exploración, fantasía, metas, interacción, resultados, gente, reglas, seguridad] (Whitton, 2010, p. 23).

Se explicará ahora desde la teoría de Whitton cada una de estas propiedades con ejemplos de juegos tradicionales, actividades lúdicas, deportes e incluso programas de televisión.

En primer lugar, “la competencia” se puede apreciar en deportes y juegos de mesa, como el baloncesto o el clásico *Monopolio*, en donde se busca demostrar superioridad en el dominio de la técnica o en los resultados del juego con la finalidad de vencer al oponente.

En segundo lugar, “el desafío”, fácilmente apreciable en la franquicia “Master Chef”, programa concurso en el cual los participantes deben cumplir tareas que requieren esfuerzo y aplicación de conocimientos específicos en el campo de la gastronomía. Esta clase de desafíos no son triviales y usualmente se juzgan por un jurado especializado.

En tercer lugar, “la exploración”, misma que invita a investigar y develar los misterios de un ambiente o zona delimitada (real o imaginaria). Un mapa o carta puede ser indispensable, como por ejemplo en los entrenamientos y juegos de guerra militar.

A continuación, “la fantasía”. Los jugadores se sumergen en un mundo o contexto alternativo en el cual deben asumir un rol determinado mientras se desarrolla una historia (también se conoce como “narrativa”). Como ejemplo, la franquicia de “Mario Bros”.

La siguiente propiedad descrita por Whitton, “las metas”, hace referencia al cumplimiento de objetivos. Se puede incluir aquí al ajedrez, en vista que existe una meta clara y concisa que marca el fin de la partida, esto es, tomar la pieza del rey del adversario.

Continuando con la lista, “la interacción”. Se considera como tal a una acción que altere o modifique el curso del juego y genere retroalimentación, sea, a modo de ejemplo, cometer una falta en el fútbol. En este caso, el árbitro podrá advertir al jugador sobre el cometimiento de la infracción, exhibir una tarjeta e incluso expulsarlo del juego.

A continuación, “los resultados”. Whitton manifiesta que estos deben ser medibles o cuantificables. En el tenis por ejemplo, es necesario sumar una cierta cantidad de puntos para ganar un “game”. La mecánica es similar para conseguir un “set”, y así por el estilo, anotando puntos en el marcador eventualmente se obtendrá la victoria.

Otra de las propiedades que Whitton considera, “la gente”, se refiere simplemente a la participación de otros individuos. Tal como se puede apreciar en *Caras y gestos*, los compañeros de equipo se dan pistas entre sí para adivinar palabras o frases. A su vez, se compite con otros individuos.

Llegando casi al final de la lista, “las reglas de juego”. En su conjunto, ayudan a delimitar el accionar de los participantes en el transcurso de una partida. Una regla muy sencilla en el *Baile de las sillas* por ejemplo, si un bailarín queda de pie una vez que la música se detenga, éste será eliminado de la contienda.

Por último, “la seguridad”. Whitton señala que su objetivo es el de garantizar a los jugadores que el desarrollo de la actividad no traiga consecuencias en el mundo real. Se puede observar en los deportes profesionales, como en el fútbol americano por mencionar uno, que los atletas usan equipamiento especial de seguridad que busca prevenir lesiones graves. Además, las conductas antideportivas de otros jugadores también son objeto de penalización.

Como se menciona al inicio de este apartado, desde la teoría de Whitton, para que una actividad pueda ser considerada como lúdica o “basada en juegos”, se debe poder apreciar en su esencia algunas de las propiedades (no necesariamente todas) descritas por el autor.

La estética de los juegos según Marc LeBlanc

En su obra “MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research”, LeBlanc se plantea, ¿qué es lo que hace divertido a un juego? El autor busca contestar esta interrogante y propone su taxonomía para describir la estética de un juego, la misma que se describe en 8 componentes: sensation, fantasy, narrative, challenge, fellowship, discovery, expression, submission [sensación, fantasía, narrativa, desafío, camaradería, descubrimiento, expresión, sumisión] (LeBlanc et al., 2004, p. 2).

Se pueden notar algunos puntos en común con las “propiedades asociadas a los juegos”. Para empezar, LeBlanc relaciona a “la fantasía” y “la narrativa”, al igual que Whitton, con lo imaginario, la existencia de una realidad alternativa, una historia que se cuenta. Luego está “el desafío”, descrito en los mismos términos, como retos que deben ser cumplidos por los jugadores. A continuación y en el marco de lo social, “la camaradería”, misma que implica la interacción con otros individuos, “la gente”. Otro elemento en común es “el descubrimiento” (denominado “exploración” por Whitton), puesto que Leblanc hace referencia a un territorio que debe ser explorado. Finalmente, “la sumisión” al juego como pasatiempo, implica obedecer y seguir las reglas, como se explicó previamente.

A diferencia de su par, Leblanc propone dos componentes adicionales en su intento por describir la estética de los juegos. Por una parte, “la sensación de placer”, misma que será experimentada por los participantes, tal y como puede ocurrir al culminar un nivel de “Candy Crush”. Por otra parte, “la expresión”, el juego como un medio de “autodescubrimiento” en palabras del autor. Este es el caso de “Mine Craft”, un juego de video en el cual el usuario debe hacer uso recursivo de su creatividad, su inventiva para construir edificaciones y resolver problemas.

La taxonomía expuesta por LeBlanc puede ayudar a entender por qué un juego en particular atrae (o no) a un segmento específico de jugadores (LeBlanc et al., 2004). Como se expondrá posteriormente, la incorporación de estos y otros componentes a una clase gamificada supondrá mantener elevados los niveles de motivación de los estudiantes.

Nicole Lazzaro y los tipos de diversión

Recordando las palabras de Arnedo (2015), uno de los componentes en común de los juegos es “la diversión”. En su teoría de las 4 claves para acceder a ésta (Four Keys to More Emotion without Story), Nicole Lazzaro (2004) describe 4 tipos de diversión basada en el análisis

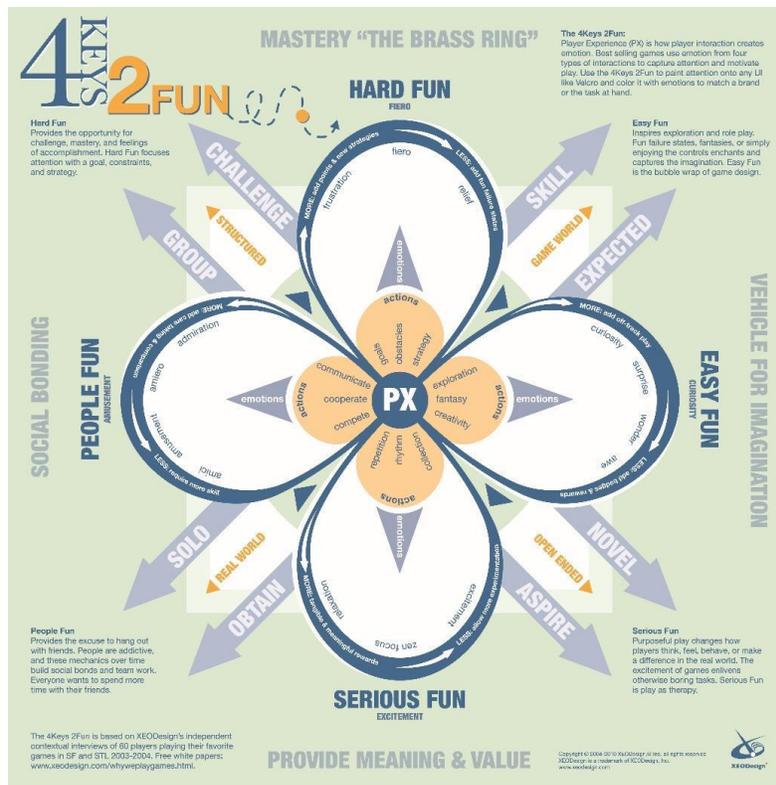
de algunos de los juegos de video más vendidos del nuevo milenio, tomando en consideración las emociones que los jugadores han podido experimentar a través de estos.

Lazzaro (2004) se refiere a sus tipos de diversión como 4 de las razones fundamentales por las cuales la gente se interesa en los juegos. A su vez, la autora afirma que dichas razones expresan el mecanismo mediante el cual los grandes desarrolladores de juegos captan la atención del público a través de la generación de emociones.

Las 4 claves de Nicole Lazzaro para acceder a la diversión son: hard fun, easy fun, serious fun, people fun [diversión dura, diversión fácil, diversión seria, diversión social]. Cada una de estas claves, o tipos de diversión, generan emociones específicas en los jugadores mediante su experimentación (Lazzaro, 2004). Las mismas se describen en detalle a continuación.

Figura 1

Las 4 claves de Nicole Lazzaro para acceder a la diversión - The 4 Keys 2 Fun.



Nota. Tomado de XEO Design, Inc. Copyright © 2004-2020

1. Hard fun. Lazzaro explica que la primera clave, “la diversión dura”, está vinculada a la emoción denominada “fiero”, palabra italiana que significa triunfo personal. Los jugadores tendrán la oportunidad de demostrar cuán buenos son y su capacidad para superar obstáculos a medida que se cumplan los objetivos planteados en el juego.
2. Easy fun. La segunda clave para acceder a la diversión según Lazzaro, supone el impulso de la curiosidad del jugador. En palabras de la autora, “la diversión fácil es un vehículo a la imaginación”. En este sentido, la atención de los jugadores se dirigirá a la exploración y la experimentación en la fantasía del juego.
3. Serious fun. “La diversión seria” significa jugar como una forma de terapia (Lazzaro, 2004). Según la autora, la tercera clave implica la búsqueda de un propósito al momento de jugar, es decir, darle valor y significado. Jugar con un propósito puede modificar la manera de pensar, de comportarse o de sentir de un jugador.
4. People fun. Finalmente, la cuarta clave expuesta por Lazzaro, hace referencia a la diversión que se puede despertar a la hora de jugar mediante el establecimiento de vínculos sociales. “La diversión social” a decir de la autora, podría entenderse como una excusa para reunirse y pasar un tiempo ameno con amigos.

Como se ha podido evidenciar, las 4 claves para acceder a la diversión constituyen las razones esenciales por las cuales la gente juega (Lazzaro, 2004). Estas claves o tipos de diversión incluyen componentes y características de los juegos descritos también en las teorías de Whitton y Leblanc, como lo son, “el desafío”, “la exploración”, “la fantasía”, o el factor social.

Aplicación y beneficios del juego en el campo educativo

Como se ha podido apreciar en apartados precedentes, los juegos poseen componentes y características que los hacen atractivos y que motivan (o no) a las personas a experimentarlos. Algunas aplicaciones y beneficios han sido mencionados. Recordando a Lazzaro (2004) por citar un

ejemplo, si se juega con un propósito en particular, las actividades lúdicas podrían verse como una forma de terapia para modificar un estado de ánimo o un comportamiento.

En su artículo “Changing the Game: What Happens When Video Games Enter the Classroom?”, Kurt Squire busca responder la siguiente pregunta: ¿qué ocurre cuando traemos juegos al aula de clase? El autor asevera que se requiere investigar más antes de responder la interrogante. Sin embargo, Squire añade que se puede tener expectativas claras basándose en investigaciones previas sobre juegos de tipo “arcade”. Las investigaciones en mención relevaron que “los juegos generan motivación intrínseca a través de la fantasía, el control, el desafío, la curiosidad y la competencia” (Malone 1981, Córdova y Lepper 1996, citado por Squire 2005).

Squire explica además, que “los juegos en el aula podrían liberar el deseo de los jugadores para desarrollar nuevas habilidades, asumir nuevos roles, o entender el mundo desde una forma nueva o una perspectiva profesional” (Gee 2005, Shaffer 2004/2005, citado por Squire 2005). Como parte de uno de sus estudios, Squire introdujo “Civilization III” en su clase de geografía, un juego de video de calidad comercial pero a la vez educativa a decir del autor. Entrevistas posteriores al estudio sugieren que los estudiantes quienes formaron parte del curso “desarrollaron vocabulario nuevo, una mejor comprensión de la geografía y conceptos más robustos de la historia del mundo” (Squire, 2004).

Squire concluye su artículo recalcando que el verdadero desafío no consiste en introducir juegos digitales o cualquier tipo de tecnología en las aulas de clase con la finalidad de motivar a los estudiantes. Desde su punto de vista, lo realmente importante es reorganizar la cultura escolar para que esta gire en torno al aprendizaje, y que no se constituya en una forma de control social.

Ahora bien, desde la psicología el juego ha sido considerado como un poderoso y sistemático método de aprendizaje fuera de la escuela, mediante el cual los seres humanos testean ideas, desarrollan nuevas habilidades y participan en nuevos roles sociales (Piaget 1962,

Vygotsky 1978, citado por Squire, 2005). He aquí una nueva pauta, aplicaciones y beneficios de los juegos en el ámbito cognitivo y social. Es importante recalcar que, las teorías del aprendizaje formuladas por reconocidos psicólogos, como lo son Jean Piaget y Lev Vygotsky, hicieron grandes aportes a la pedagogía contemporánea (Zambrano, 2017).

En esta línea, en la didáctica moderna surge “el uso de los juegos como forma metodológica de enseñanza” con la finalidad de contrarrestar prácticas conductistas aún presentes en las aulas de clase (Montero, 2017). Chacón (2008) destaca que los juegos didácticos poseen tres elementos fundamentales: su objetivo educativo, en relación al currículo; la acción lúdica, misma que debe diferenciarse de una actividad didáctica común (ejemplo: armar un rompecabezas); las reglas de juego, como elemento organizativo.

En su revisión del estado del arte “Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza”, Bryan Montero describe algunas de las ventajas de esta metodología: “despiertan interés hacia las asignaturas, provocan la necesidad de adoptar decisiones, exigen la aplicación de los conocimientos adquiridos en las diferentes temáticas y constituyen actividades pedagógicas dinámicas” (Andrade y Ante, 2010, p.29, citado por Montero, 2017).

Además, el autor de este trabajo describe experiencias educativas e investigaciones que arrojan resultados favorables relacionados a la aplicación de juegos didácticos en el aula de clase para el aprendizaje de asignaturas convencionales. Un ejemplo de aquello, es el uso de la aplicación “Map App” en la enseñanza de fracciones a estudiantes de primaria (Chang et al., 2015, citado por Montero, 2017).

Como se ha evidenciado, el juego puede bien aplicarse en el campo educativo para cumplir diferentes objetivos. De este se desprenden algunos beneficios, entre los cuales destacan el incremento en la motivación y en la implicación de los estudiantes, el desarrollo de nuevas habilidades, la comprensión de nuevos roles sociales (Squire 2005; Montero 2017), entre otros. No

obstante, y tomando las palabras de Chacón (2008), el juego no debe ser visto como una herramienta que soluciona todos los problemas y debe ser tratado de forma muy seria.

Es así que se concluye este primer apartado acerca del juego. Todos los elementos presentados hasta este momento serán tomados muy en cuenta posteriormente.

Gamificación

Es momento de explorar la gamificación. En la siguiente sección se abordará la conceptualización, los elementos, los tipos de jugadores y el diseño de un sistema gamificado.

Conceptualización

Deterding (2011) manifiesta que la gamificación, o “gamification” en el idioma inglés, se refiere al uso de elementos y características de los juegos en contextos ajenos a estos (elements, characteristics for games in non-games contexts). El autor aclara que es importante distinguir el término “juego” de “jugar”, puesto que la gamificación se basa en el diseño de los juegos antes que en el acto lúdico.

Por su parte, Ramírez (2014) señala que “gamificar es aplicar estrategias (pensamientos y mecánicas) de juegos en contextos no jugables” y añade además que la finalidad de la gamificación es “que las personas adopten ciertos comportamientos”.

Otros autores como Kapp (2012) incluyen en su definición el uso de mecánicas basadas en los juegos, estética y pensamientos (game-based mechanics, aesthetics and game thinking). Este último autor menciona además propósitos, tales como, impulsar el compromiso, la motivación, el aprendizaje y la resolución de problemas.

En resumen, gamificación significa aplicar elementos de los juegos en espacios ajenos a los mismos, con la finalidad de que un grupo de personas adopte una conducta en particular. En el siguiente apartado, los elementos de gamificación serán dilucidados.

Elementos de gamificación

Como se pudo apreciar en la sección precedente, la concepción de los elementos de gamificación puede variar de acuerdo a cada autor. Términos tales como características, pensamientos, mecánicas, estéticas, han sido empleados por Kapp, Ramírez y Deterding. A continuación se exponen las teorías de dos reconocidos autores en particular.

Elementos de gamificación según Kevin Werbach y Dan Hunter

Werbach y Hunter (2020) agrupan los elementos de gamificación en tres categorías: dinámicas, mecánicas y componentes (dynamics, mechanics, and components). A juicio de los autores, estos elementos deben estudiarse de manera jerárquica, como si se tratase de una pirámide. En la cima de la misma se ubican “las dinámicas”, responsables de despertar el interés en los jugadores. En el siguiente nivel están “las mecánicas”, las cuales buscan garantizar la permanencia de los individuos en el juego. Finalmente, en la base de la pirámide se encuentran “los componentes”, que a su vez constituyen las herramientas operativas del juego.

Dentro de la primera categoría, Werbach y Hunter enlistan cinco dinámicas, muy comunes en el medio a decir de los autores: limitaciones, emociones, narrativa, progresión y relaciones [constraints, emotions, narrative, progression, and relationships].

En cuanto a mecánicas se menciona como ejemplos: desafíos, suerte, competición, cooperación, retroalimentación, adquisición de recursos, recompensas, transacciones, turnos y estados [challenges, chance, competition, cooperation, feedback, resource acquisition, rewards, transactions, turns, and win states].

Por último los componentes: logros, avatares, medallas, batallas con jefes, colecciones, combates, desbloqueo de contenido, regalos, tabla de líderes, niveles, puntos, misiones, gráficos sociales, equipos, bienes virtuales, juego infinito, barra de progresión, búsqueda y descubrimiento, contrarreloj, recompensas tangibles y puntaje negativo [achievements, avatars, badges, boss

fighters, collections, combat, content unlocking, gifting, leaderboards, levels, points, quests, social graph, teams, virtual goods, infinite gameplay, progression bar, search and discovery, time constraints, tangible rewards, and negative scoring].

El estudio de las teorías planteadas por Whitton, Leblanc y Lazzaro (expuestas anteriormente), facilitará la conceptualización de las dinámicas, mecánicas y componentes de gamificación de Werbach y Hunter. Sin embargo, es menester resaltar el aporte de estos últimos dos autores en relación a los componentes de gamificación.

La triada: puntos, medallas y tabla de líderes (points, badges, and leaderboards – PBL)

Werbach y Hunter (2020) afirman que estos componentes están presentes en un número considerable de sistemas gamificados. En un inicio, “la asignación de puntos” que puede incluir algunos propósitos, tales como: proveer retroalimentación permanente (tanto al jugador como al diseñador de juego), indicar progreso, motivar la competitividad, entre otros.

Sumado a esto, los puntos pueden ser considerados como una forma de recompensa y en algunos casos, la acumulación de los mismos implica alcanzar un nivel o estado superior.

Por otra parte, “las medallas” se definen como “una representación visual de algún logro” (Werbach y Hunter 2020, p. 103). Las medallas son componentes muy flexibles. Al igual que los puntos, incentivan a los jugadores a coleccionar, a diferenciarse de otros por sus capacidades y logros, e incluso, motivan la sana competencia.

El tercer componente de la triada, es “la tabla de líderes”. Generalmente es de conocimiento público y grafica claramente el progreso dentro del juego, o en qué punto se encuentra un jugador con respecto a otro. Esto podría bien motivar a algunos participantes a subir su nivel o rango, pero también ser un agente de desmotivación para otros. En ese sentido, se sugiere al diseñador del sistema gamificado concebir diversos tipos de tablas de líderes para enfatizar diferentes características (Werbach y Hunter, 2020).

Avatares, logros, regalos, bienes virtuales y otros componentes

Algunos componentes de gamificación según Werbach y Hunter, pueden (o no) presentarse de manera implícita, o a su vez, estar relacionados a otras mecánicas y dinámicas. Como se pudo apreciar, las medallas son objeto de colección, al igual que las recompensas y bienes virtuales que se pueden ofrecer a los jugadores al cumplir misiones o alcanzar logros. Además, la acumulación de puntos otorga al participante un nivel, rango o distinción.

Resulta sencillo reconocer estos y otros componentes en aplicaciones como "Habítica". Diseñada para transformar el mundo real en toda una aventura, su objetivo fundamental es motivar a los usuarios a generar hábitos y llevar una vida más productiva. El usuario, en compañía de su "avatar" (representación visual de sí mismo), deberá alcanzar logros relacionados a sus tareas cotidianas, estudios, salud, trabajo, etc. A medida que estos objetivos se cumplan, el usuario ganará experiencia y subirá de nivel. El sistema a su vez lo recompensará con regalos y una variedad muy amplia de bienes virtuales, tales como herramientas, armaduras, mascotas misteriosas, entre otros. Además, existe la posibilidad de formar parte de la red social de usuarios en todo el mundo, para de esta manera acceder a misiones en equipo, desbloquear contenidos, compartir experiencias y mucho más.

Otro componente relevante de la teoría de Werbach y Hunter, es "la batalla con jefes". Muy comunes en juegos de video como "The Legend of Zelda", presentan un enemigo o desafío al final de un nivel o etapa de juego.

Hasta este punto, se han explorado algunos de los elementos que un sistema gamificado puede incluir. Al igual que Lazzaro o Leblanc, Werbach y Hunter buscan responder la interrogante de "¿por qué la gente juega?". Los elementos que componen un sistema gamificado serán determinantes. Por esta razón, se debe prestar especial atención al público al que éste se dirige (Werbach y Hunter, 2020).

A continuación, el vínculo existente entre elementos y jugadores será expuesto.

Elementos de gamificación y los tipos de jugador

Como se ha explicado en apartados anteriores, los juegos han demostrado ser potencialmente atractivos para un grupo particular de individuos. En lo que a gamificación respecta, autores como Richard Bartle o Andrzej Marczewski llaman a este segmento de la población “jugadores” [players] y “usuarios” [users] respectivamente.

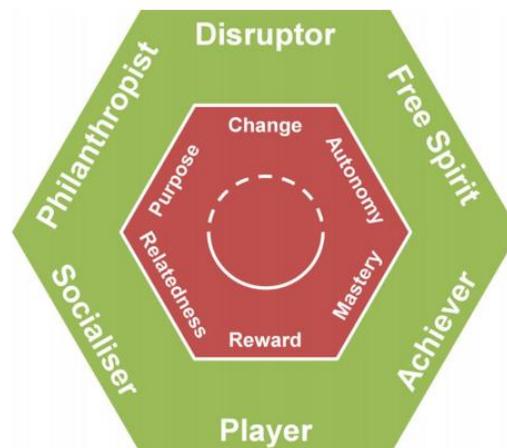
Los tipos de usuarios de Marczewski

Cuando se diseña un sistema gamificado, es esencial seleccionar los elementos de gamificación más apropiados que motiven a los usuarios a adoptar los comportamientos deseados, para de esta manera obtener los mejores resultados (Marczewski, 2015).

Marczewski (2015) propone “La Hexada” [The Hexad] como un medio sencillo para que el diseñador del sistema sea capaz de identificar las motivaciones más básicas de sus usuarios, y a su vez, los clasifica en 6 tipos distintos.

Figura 2

La Hexada [The Hexad] de tipos de usuarios.



Nota. Tomado de Gamification Design Framework Toolkit (p. 30), por A. Marczewski, 2017.

La tipología de usuarios de Marczewski se resume en la siguiente figura:

Figura 3

La tipología de usuarios según Marczewski.



Nota. Tomado de The Flipped Classroom, © Copyright 2020.

El menester recalcar que no es un asunto sencillo categorizar a la gente de esta u otras formas similares. Cada usuario podría bien expresar algunos de los rasgos presentados en diversos grados (Marczewski, 2015).

Los tipos de jugadores según Bartle

Otra de las clasificaciones relevantes de jugadores en gamificación, y una de las más citadas según el mismo Marczewski (2015), es la tipología de jugadores de Richard Bartle.

Desarrollada en la década de 1990, describe 4 enfoques desde la perspectiva de jugadores en dominios multiusuario [multi-user domains o MUDs] (Bartle, 1996). En esta clase de video juegos, los usuarios se conectan a un mundo virtual de fantasía e interactúan tanto con el sistema como con otros usuarios, mediante la escritura de comandos. Un ejemplo es el célebre “Dungeons & Dragons”, diseñado por Gary Gygax y Dave Arneson.

Bartle (1996) advierte que los MUDs pueden bien ofrecer a los jugadores una experiencia similar a otras actividades, tales como juegos, pasatiempos, deportes y entretenimiento. Así también, el autor hace hincapié en su relevante aplicabilidad en contextos serios o no jugables.

En este marco, Bartle describe 4 tipos de jugadores: cumplidores, exploradores, socializadores y asesinos [achievers, explorers, socializers, and killers].

Las tipologías de Bartle y Marczewski guardan similitudes y diferencias. Por un lado, ambos coinciden en categorizar a los jugadores en “cumplidores” y “socializadores”, atribuyendo a estos dos grupos características e intereses similares, como lo son, el cumplimiento de metas y el establecimiento de vínculos sociales respectivamente.

Figura 4

Tipos de jugadores de Bartle.



Nota. Tomado de Game Designing, © Copyright 2020.

Por otra parte, Bartle describe en su taxonomía exclusivamente otros 2 tipos de jugadores. En primer lugar, los “exploradores” se distinguen de otros tipos principalmente por su deseo de conocer en detalle el mundo de fantasía (su estructura, mecánicas, el territorio propiamente dicho). Marczewski otorga esta singular característica, además de otras, a los “espíritus libre”. En

segundo lugar, los “asesinos”, que a diferencia de los “irruptores”, solo buscan “imponerse sobre otros” (Bartle, 1996, p.4.) mas no generar cambios positivos en el sistema.

Adicional a la tipología propiamente dicha, Bartle (1996) concluyó en su momento al igual que Marczewski, que uno de los 4 tipos observados en su estudio puede ser predominante en los jugadores, pero que en ellos a su vez, características de otros estilos pueden presentarse en cierto grado, cuando de esto dependa el alcanzar el objetivo principal.

La interrogante que queda por contestar es, ¿de qué manera se reconoce los intereses de los jugadores del sistema gamificado? Una de las vías más prácticas es encuestar a la audiencia objetivo (Marczewski, 2015). De esta manera, se podrá diseñar un sistema que se enfoque principalmente en los intereses y características identificadas.

Varios autores, entre ellos Marczewski y Bartle, han diseñado un test para identificar los tipos de jugadores. Como se demostrará más adelante, estas herramientas se encuentran disponibles en la web y es posible acceder a ellas de manera gratuita. Los resultados se arrojan de manera inmediata y le permitirán al diseñador del sistema conocer el grado en el cual se manifiestan los rasgos característicos de cada tipo.

Diseño de un sistema gamificado

Si se estudia los diversos marcos de diseño propuestos en gamificación, se reconocerán algunas características en común. El primer paso dentro de este proceso es, según Werbach y Hunter (2020), definir los objetivos del sistema (qué se quiere lograr con la gamificación). En segundo lugar, como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, es imperativo identificar los intereses de nuestra audiencia objetivo, para de esta manera seleccionar los elementos de gamificación más apropiados. Como consecuencia, se espera motivar en los jugadores los comportamientos deseados y que sean capaces de alcanzar los mejores resultados (Bartle, 1996;

Marczewski, 2015; Werbach y Hunter, 2020). Finalmente, los engranajes se ponen en marcha y el sistema empieza a funcionar.

Un ejemplo de marco formal de diseño que sigue esta lógica, es el modelo expuesto por Werbach y Hunter (2020) aplicado a los negocios, el cual se resume en 6 pasos:

1. Definir los objetivos del negocio [Define business objectives].
2. Delinear los comportamientos objetivo [Delineate target behaviors].
3. Describir a sus jugadores [Describe your players].
4. Idear los ciclos de actividad [Devise activity cycles].
5. ¡No se olvide de la diversión! [Don't forget the fun!].
6. Desplegar las herramientas apropiadas [Deploy the appropriate tools].

La noción de diseño en gamificación ha sido aclarada. Es momento de examinar a profundidad, entre algunas de las existentes, una propuesta que toma en consideración todos los aspectos discutidos hasta este punto.

El marco formal de diseño de Marczewski

Andrzej Marczewski (2017) presenta su marco formal de diseño para contribuir a crear mejores soluciones gamificadas. El mismo se divide en tres fases principales: definir, diseñar y refinar [Define, Design, and Refine].

Fase de definición

La primera fase se divide a su vez en tres etapas:

1. Definir el problema [Define the problem]. Identificar el problema a ser resuelto.
2. Definir a los usuarios [Define the users]. Entender las necesidades de la audiencia.
3. Definir el éxito [Define success]. Aquello que se evaluará y será muestra de éxito.

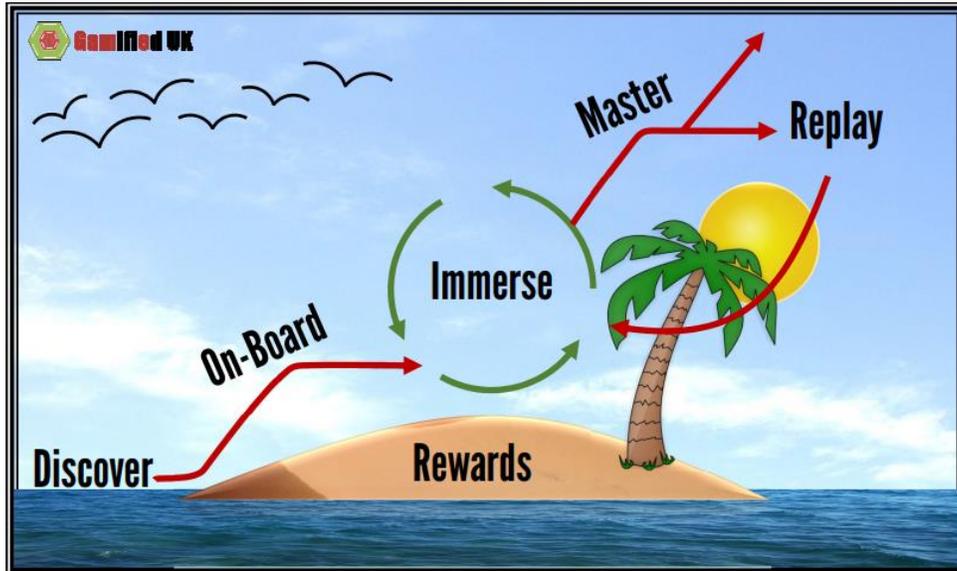
Una vez concluida la fase de definición, se avanza a la de diseño.

Fase de diseño

El primer paso a dar en esta fase es concebir “El viaje del usuario” [The User Journey]:

Figura 5

El viaje del usuario de Marczewski.



Nota. Tomado de Gamification Design Framework Toolkit (p. 32), por A. Marczewski, 2017.

Este viaje se divide en 5 etapas: descubrimiento, incorporación, inmersión, maestría y repetición [discover, on-board, immerse, master, and replay].

Algunas consideraciones respecto a las etapas del Viaje del usuario de Marczewski.

Descubrimiento

- El sistema debe ser publicitado y las personas deben conocer de su existencia.
- Marczewski sugiere por ejemplo, enviar un correo electrónico informativo.

Incorporación

- Los usuarios se familiarizan con el sistema y experimentan.
- Existe un potencial riesgo de abandono en esta fase.
- Las mecánicas de juego deben ser atractivas y fáciles de comprender.
- El autor sugiere un tutorial para introducir el sistema a los usuarios.

Inmersión

- Las actividades propiamente dichas a realizar durante todo el viaje.
- Mantener el interés de las personas es crucial en esta etapa.
- Los usuarios pueden bien encontrar su motivación personal para quedarse.

Maestría

- Los requerimientos y metas del juego han sido alcanzados.
- Los usuarios deben sentirse recompensados por su esfuerzo.
- Marczewski explica que esta fase puede marcar el fin del viaje, pero también el inicio de uno nuevo, así como ocurre en los estudios de pregrado y posgrado.

Repetición

- Esta etapa es necesaria si el viaje no terminó en la fase de maestría.
- Los usuarios pueden pulir las habilidades desarrolladas durante el viaje.
- En el caso de un sistema gamificado de aprendizaje, el autor propone a los usuarios experimentados asumir el rol de mentores para otros usuarios quienes se encuentren en fases tempranas del viaje.

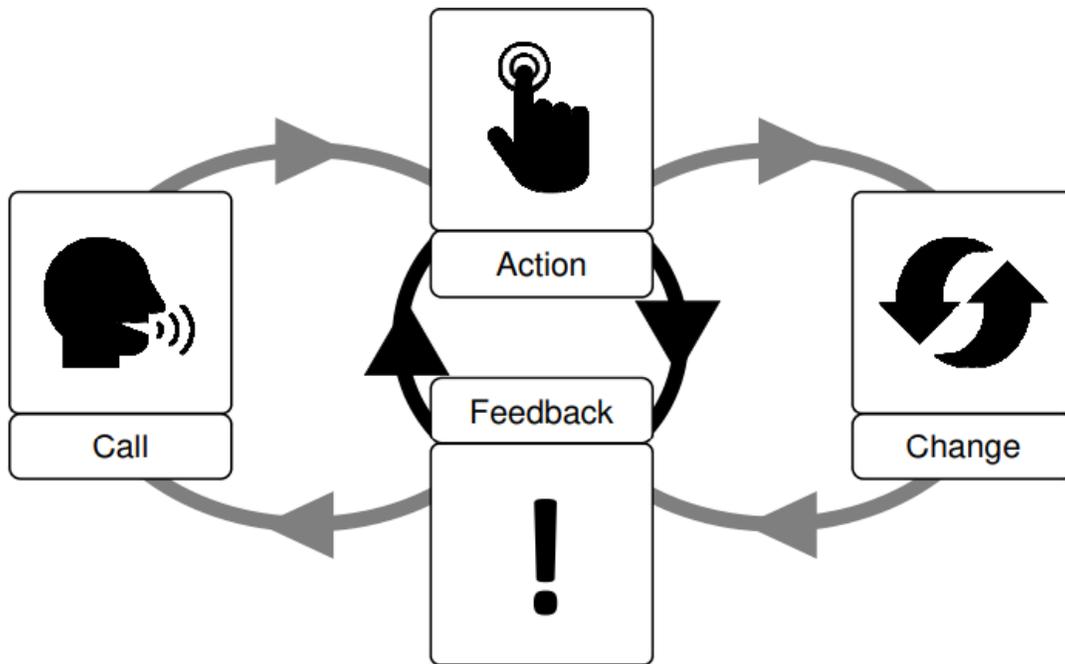
El segundo paso a dar en la fase de definición es la construcción de la solución. Para este fin, Marczewski (2017) sugiere al diseñador enfocarse en los comportamientos a ser adoptados, así como también en los aspectos motivacionales y las emociones que se quiere despertar en los usuarios. A continuación, se procederá a seleccionar los elementos de gamificación más apropiados que a su vez motiven a los participantes a adoptar los comportamientos deseados, y así por el estilo (BMEM framework – Marczewski, 2017).

Este ciclo gira en torno a las actividades propuestas en el sistema, mismas que constituyen “el llamado a la acción”. Toda acción realizada por el usuario debe estar acompañada por la respectiva retroalimentación dentro del sistema y generar un cambio en el mismo (Marczewski,

2017). De esta forma, se anhela que el usuario se mantenga motivado y siga respondiendo de manera oportuna al llamado a la acción.

Figura 6

Bucles de acción de un sistema gamificado.



Nota. Tomado de Gamification Design Framework Toolkit (p. 25), por A. Marczewski, 2017.

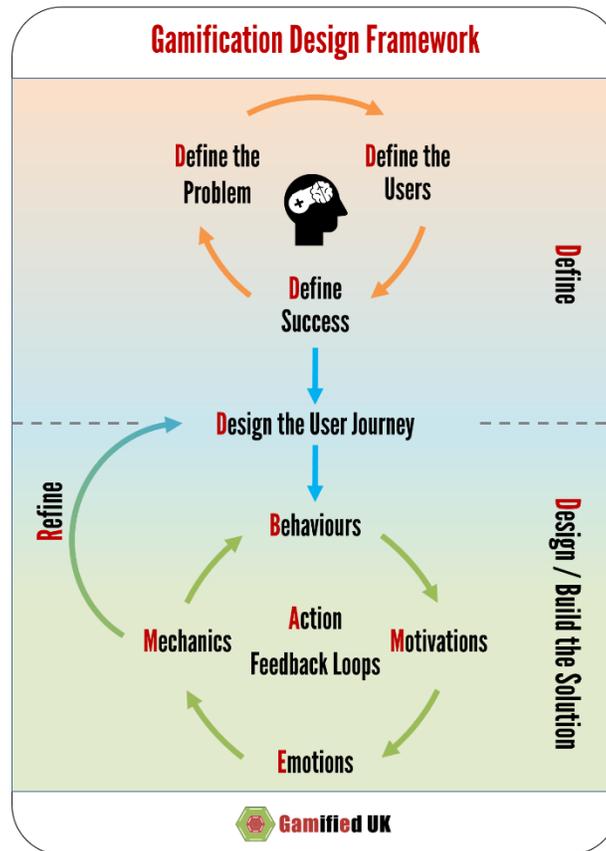
Fase de refinación o rediseño

Concluyendo con este marco formal, Marczewski plantea la necesidad de rediseñar el sistema. Cuando un proyecto se lleva a la práctica, con toda seguridad se habrá podido apreciar sus fortalezas y debilidades. En ese sentido y en base a una experiencia previa, es menester replantear el sistema gamificado desde sus cimientos con la finalidad de obtener mejores resultados en futuras aplicaciones (Marczewski, 2017).

El marco de diseño de Marczewski se resume en la siguiente figura:

Figura 7

Marco de diseño de gamificación de Marczewski.



Nota. Tomado de Gamification Design Framework Toolkit (p. 3), por A. Marczewski, 2017.

Hasta este punto, la gamificación ha sido explorada de manera general. En apartados subsiguientes, se buscará explicar cómo trasladarla al aula de clase.

Francés para fines específicos / Français sur objectif(s) spécifique(s) – FOS

El idioma francés para fines específicos (FOS) será estudiado en las siguientes páginas. El análisis inicia con una breve conceptualización de FOS, para luego continuar con la apuesta económica del francés y su relevancia en el panorama mundial. Finalmente, se examinará en detalle la concepción metodológica y didáctica de FOS.

Conceptualización de FOS

En términos generales, el Centro Virtual Cervantes aclara que la enseñanza de lenguas para fines específicos se centra en la adquisición y aplicación del idioma en contextos laborales. Los profesionales en diversas áreas requieren conocer el idioma, sea este materno o extranjero, a un nivel técnico, con miras a participar en situaciones de comunicación especializada.

En particular, el FOS se refiere al uso de la lengua francesa como un “vector de comunicación al servicio de los intercambios comerciales y del empleo” (Latour, 2018, p. 1). En otras palabras, el FOS busca desarrollar en los hablantes del idioma francés habilidades de comunicación esenciales propias de su área técnica o campo de formación, para que puedan desempeñarse de manera efectiva en situaciones profesionales.

Boukhannouche (2017) explica que el FOS se distingue del denominado francés general en su funcionamiento, puesto que el público al que se dirige vive una necesidad específica de formación, misma que debe ser satisfecha en un lapso corto de tiempo. En este escenario, algunos de los sectores e industrias que demandan profesionales con este tipo de formación son: el turismo, los negocios, la medicina, entre otros (Richier, 2008).

Como un complemento a lo mencionado en el párrafo anterior, Richier (2008) afirma que el FOS presenta una problemática en el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma que ciertamente la distingue de la formación generalista. Como se ampliará más adelante, dicha problemática gira entorno a la formación docente, la elaboración y programación de contenidos, las particularidades del público objetivo, la gestión del tiempo, entre otros aspectos.

El francés y su apuesta económica

Se ha enunciado que el FOS se concibe con visión en lo profesional (Latour, 2018). En este sentido, resulta necesario dilucidar la conexión que existe entre el idioma francés y el desarrollo económico, no solo en el seno de la Francia continental, sino también en todos los

países de habla francófona en el mundo. El análisis de este vínculo facilitará la asimilación del concepto de FOS y lo ampliará aún más.

Como lo describe Attali (2014), uno de los factores que impulsan el desarrollo económico es la difusión de la lengua, y la ausencia de un idioma en común constituye uno de los más grandes obstáculos para generar intercambios comerciales efectivos. En este contexto, se afirma que dos países que comparten un vínculo lingüístico tienden a intercambiar 65% más en relación a otros (Frankel et al., 1995, citado por Attali, 2014).

Según la “Organización internacional de la francofonía” (OIF), la lengua francesa ocupa una posición privilegiada en el mundo. Presente en los 5 continentes, el francés es la quinta lengua más hablada, superada solo por el chino, el inglés, el español y el árabe. Su influencia es notable en espacios de intercambio educativo, cultural y económico, puesto que el francés es aprendido por más de 50 millones de personas en el mundo, es la lengua de medios de comunicación internacionales y se consolida como la cuarta lengua de Internet.

En el contexto económico en particular, la OIF denomina a esta influencia “la francofonía económica”. La misma representa el peso del “espacio francófono” (EF) y del idioma francés en la actividad económica. A su vez, el EF se constituye de un conjunto de más de 30 países en donde el francés está presente como lengua extranjera, lengua oficial, o como lengua de intercambio comercial en distintos niveles. Es en este entorno que su estudio debe aterrizar en el plano de la lengua de especialidad y diferenciarse de la generalista.

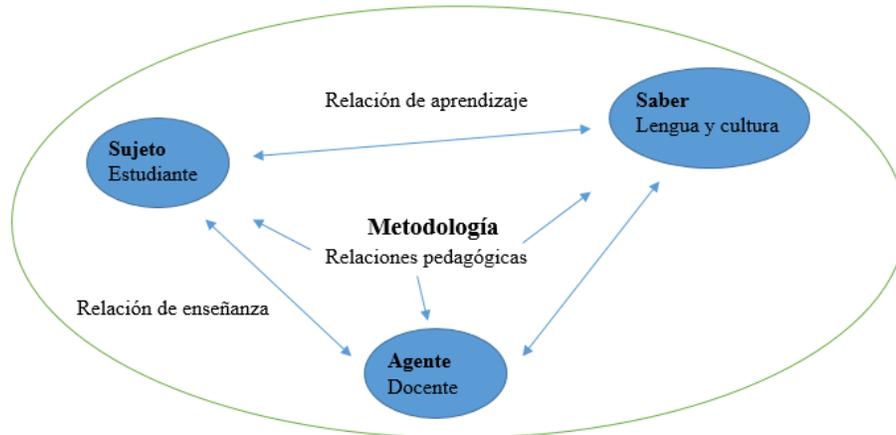
Concepción metodológica y didáctica de FOS

Richier (2008) sostiene que el FOS posee características específicas que lo convierten en una rama de la enseñanza de lenguas muy distinta a la general. Para justificar este enunciado, el autor sugiere discutir en primer lugar la problemática que envuelve a las lenguas de especialidad, apoyado en la metodología que describe la relación existente entre los parámetros esenciales de

toda situación de enseñanza – aprendizaje: el saber, el sujeto y el agente (Legendre, 1993; citado por Richier, 2008).

Figura 8

Relación entre el saber, el sujeto y el agente.



Nota. Adaptado de Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.), por J. Richier, 2008.

El FOS en el marco de las lenguas de especialidad

Al referirse al saber en FOS, también llamado objeto, Richier apunta hacia la lengua y la cultura. Una interrogante es planteada en este punto: ¿qué elementos de la lengua distinguen a la especialidad de la generalidad? El autor concluye que tanto el léxico como la morfo-sintaxis no constituyen elementos que permitan hacer esta distinción.

Por un lado, el léxico es descrito como un conjunto de palabras y expresiones que puede bien migrar de un dominio disciplinario a otro. Richier manifiesta también que el léxico está sujeto a variaciones semánticas y sociales. Para ejemplificar, el autor explica que en economía y en biología el término “crecimiento” tiene connotaciones diferentes.

Por otro lado está la morfo-sintaxis. Del mismo modo, es sencillo apreciar el uso de estructuras de manera general. El presente de indicativo puede ser de uso muy común en el

dominio de la medicina para describir un estado de salud o una enfermedad, como también en una conversación cotidiana al hablar de la frecuencia con la que una acción se realiza.

Dado que no es factible establecer una diferencia especializada en el uso del léxico y la morfo-sintaxis, Richier se enfoca en el análisis, no de la forma si no del fondo, del uso del lenguaje plasmado en los “géneros discursivos”.

También llamados “géneros rutinarios”, expresan relativa estabilidad del enunciado en un contexto plenamente definido (Maingueneau, 2004; citado por Richier, 2008). Así pues, el discurso de un guía profesional de turismo gozará de aquella estabilidad al momento, por citar un ejemplo, de presentar una ruta turística a un grupo de visitantes. La probabilidad de encontrar estos géneros en otro contexto profesional o cotidiano, como es de esperar, se reduce al mínimo.

Además de los géneros discursivos, Richier explica que la lengua de especialidad está fuertemente vinculada a la acción. El autor recalca que en el contexto laboral, las tareas del individuo están usualmente acompañadas del lenguaje escrito o hablado. Como puede ocurrir en un hospital, la labor de un médico cirujano es la de realizar una operación, mientras que las auxiliares enfermeras asistirán al especialista en la medida que sea solicitado.

A diferencia de la lengua, la cultura juega un papel fundamental en la comprensión del saber en FOS. Ciertamente, existen barreras culturales en los actos de comunicación entre especialistas de culturas diferentes, y una intervención didáctica que se limita a aspectos lingüísticos no bastará para poder derrumbarlas (Lehmann, 1993; citado por Richier 2008).

Quedan dos parámetros esenciales a ser revisados. Richier explica que, el sujeto se reconoce como el estudiante que aprende, y el agente como el docente que enseña.

Como se ha enunciado previamente, el estudiante de FOS presenta características singulares que lo diferencian de aquel que estudia el francés general. En efecto, al ser el FOS una lengua de especialidad, el público al que se dirige pertenece en su mayoría a la población adulta,

que a su vez dispone de poco tiempo para seguir una formación (Richier, 2008; Boukhannouche, 2017). Además, los estudiantes de FOS buscan encontrar rentabilidad y un “retorno significativo sobre su inversión en la formación” (Richier, 2008).

Finalmente, Richier puntualiza algunas particularidades del docente de FOS. Desde la formación en esta rama de especialidad, el autor recalca que existen varias limitantes, como lo es por ejemplo la escasa oferta en programas de maestría o de capacitación continua. Además, si bien es cierto que los docentes de FOS han alcanzado un grado de dominio lingüístico o literario del idioma francés, a menudo se ven enfrentados a la ausencia de conocimiento profundo en el área técnica de desempeño (Richier, 2008). Por esta razón, estos agentes deben apoyarse en su curiosidad por aprehender y auto educarse; buscar oportunidades para crecer personal y académicamente.

En esa línea, es menester recalcar que el docente de FOS no está obligado a convertirse en un especialista en el campo de la actividad profesional (Richier, 2008). Su trabajo puede bien ser secundado por expertos de la disciplina, colegas en muchos de los casos, pero que carecen de conocimiento y habilidades en la enseñanza del idioma.

Tomando en consideración todo lo antes mencionado, es factible concluir que el FOS constituye una rama de la enseñanza de las lenguas de especialidad. Al voltear la mirada hacia las relaciones de enseñanza - aprendizaje existentes entre el saber, el sujeto y el agente, se podrá notar que estas se erigen sobre la base de una metodología plenamente definida.

Metodología del FOS

Desde el punto de vista metodológico, los programas de FOS se conciben como un proceso que se debe desarrollar en 5 etapas: la demanda de formación, el análisis de necesidades, la recolección de datos, el análisis de datos y la elaboración didáctica [la demande de formation,

l'analyse des besoins, la collecte des données, l'analyse des données et l'élaboration didactique]

(Mangiante y Parpette, 2004; citado por Boukhannouche, 2017).

1. La demanda de formación. En esta primera etapa, el profesional que concibe la formación, es decir el diseñador, debe tener conocimiento de la existencia de un proyecto en ejecución o en curso de elaboración en donde una empresa o institución requiere de personal con competencias laborales específicas.
2. El análisis de necesidades. Los temas o contenidos (tanto lingüísticos como culturales) a tratarse durante la formación deberán ser seleccionados minuciosamente en función de las necesidades específicas del futuro profesional, para que sea capaz de comunicarse de manera efectiva en situaciones y contextos propios de su área.
3. La recolección de datos. Considerada como la etapa más específica del proceso, tiene por objetivo aclarar el panorama del diseñador para que defina las situaciones de comunicación y los discursos a ser estudiados. La recolección de datos implica realizar investigaciones de campo, aplicar encuestas a expertos en la materia, recolectar documentos orales y escritos para las lecciones, etc.
4. El análisis de datos. Una vez que la información recolectada ha sido analizada, se procederá a definir los objetivos profesionales de la formación. Con esas directrices, el diseñador propondrá y concebirá las actividades a ejecutar para cumplir los objetivos planteados.
5. La elaboración didáctica. En esta etapa final, el diseñador llevará a la clase su propuesta académica tomando en consideración aspectos tales como el tiempo de formación, el horario de las lecciones, el espacio de trabajo, los recursos del aula y material de apoyo, técnicas de enseñanza – aprendizaje, el proceso de evaluación...

Didáctica del FOS

Antes de abordar este tema en particular, es necesario entender el concepto de didáctica de manera general. Esto facilitará el aterrizaje sobre la pista, en primer lugar, de la didáctica de las lenguas extranjeras, para luego focalizar la atención en la didáctica del FOS.

Abreu et al. (2017) manifiesta que la didáctica se concibe, en su proceso de evolución histórica, como una ciencia de la educación que “orienta, socializa, integra y sistematiza” los procesos de enseñanza – aprendizaje. A juicio del autor, la didáctica tiene como finalidad entre otras cuestiones , explorar “la realidad en el aula”, definir el rol del maestro y el estudiante, identificar los fenómenos que influyen en los procesos, proponer soluciones efectivas a problemas identificados, evaluar el actuar docente y el grado de efectividad de estrategias aplicadas por el mismo.

Con respecto a la didáctica del FOS, Richier (2008) recalca que esta última no surgió originalmente como una corriente específica. El autor afirma que la didáctica del FOS se ha venido moldeando desde las bases del francés como lengua extranjera, siendo el enfoque comunicativo el pilar sobre el cual se erige. Pero, ¿en qué consiste el enfoque comunicativo adscrito a la didáctica de las lenguas extranjeras?

Según autores como Díaz-Corrales (1996), nociones fundamentales que definen al enfoque comunicativo se han venido desarrollando desde la década de 1980. Algunas de las nociones más relevantes se describen a continuación.

En primer lugar, tanto el rol del maestro como del estudiante ha sido replanteado. En el enfoque comunicativo el estudiante se localiza en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir que el maestro ya no cumple el papel protagónico como tradicionalmente hacía. El docente debe asumir un rol de guía hacia el aprendizaje, procurando desarrollar en el discente el “saber”, el “saber hacer”, el “saber ser”, el “saber parecer” y el “llegar a ser”.

En segundo lugar, es imperativo desarrollar el “performance” de comunicación propiamente dicho, integrado de componentes tales como: el lingüístico, el discursivo, el referencial léxico, el socio-cultural y el estratégico. Esta noción plantea que el estudiante no debe centrar sus esfuerzos en comprender la forma y la estructura del idioma, muy por el contrario, estudiarlo desde un punto de vista pragmático (el uso de la lengua).

En tercer lugar, se denota la relevancia de la noción de “acto de habla” (lengua y acción). Como se explicó en apartados anteriores, el lenguaje está íntimamente ligado a la acción. En ese sentido, resulta indispensable contextualizar los procesos de enseñanza – aprendizaje en situaciones reales de comunicación.

Por último, es menester considerar el uso de documentos auténticos en clase. Previamente, se remarcó en la tercera etapa de la metodología del FOS (la recolección de datos) la posibilidad de obtener todo tipo de recursos para el aula. La noción de “documento auténtico” no se limita a emplear documentación 100% íntegra, directamente extraída de fuentes primarias, dado que el material en mención también puede ser adaptado a la situación de comunicación, en función de las necesidades del estudiante.

El perfil de la didáctica del FOS se distingue con mayor claridad a partir de este punto. Hoy en día se localiza visiblemente en el enfoque post-comunicativo centrado en la acción, conocido como “enfoque accional” (Richier, 2008). El “Marco común europeo de referencia para las lenguas” (MCERL) adopta este enfoque a inicios del nuevo milenio, año 2001, y concibe al usuario de la lengua como un “actor social” que debe cumplir tareas “en circunstancias y un ambiente dado, en el seno de un campo de acción particular”.

Es así que en la didáctica del FOS, la noción de “tarea” adquiere fuerza. Según el MCERL, “la tarea” se refiere al conjunto de acciones que los individuos o “actores sociales” realizan haciendo uso recursivo de sus competencias específicas con miras a obtener un resultado

concreto. Para citar un ejemplo, el o la recepcionista de un hotel interactúa con un cliente que desea hospedarse, con la finalidad de que se registre y haga uso de una habitación por un lapso de tiempo determinado. Las personas o “actores sociales” quienes participan en esta situación buscan un resultado, y para alcanzarlo deberán realizar un conjunto de acciones apoyadas en sus competencias (en el plano lingüístico, recursivo y cultural), como lo son saludar de manera adecuada, presentarse, solicitar registro e ingresar datos en una base, definir un mecanismo de pago, cerrar el trato, entregar y recibir una llave, etc.

“La tarea” se concibe entonces como una herramienta clave para llevar a la práctica el enfoque centrado en la acción. En ese sentido, Richier sugiere algunas técnicas y estrategias que se pueden aplicar en diferentes momentos de la clase de FOS (incluso al momento de realizar una evaluación): los juego de roles, las simulaciones profesionales, ejercicios de resolución de problemas, tareas comunicativas en general. Adicional a esto, el autor plantea la necesidad de proponer tareas que cumplan características o criterios, como pueden ser: tareas precisas con objetivos de comunicación y lingüísticos claramente definidos; tareas realistas que sean lo más “auténticas” posibles; tareas variadas para evitar la monotonía en el aula; tareas estimulantes que favorezcan el desarrollo del sentir.

Otro de los aspectos esenciales que deben ser considerados en la didáctica del FOS, como lo recuerda Boukhannouche (2017), es la selección de los recursos y soportes que se utilizarán en clase. De acuerdo a la autora, una de las funciones de la recolección de datos se relaciona a la dimensión didáctica, dado que el formador edificará su base de material de apoyo durante esta etapa.

La información documental recolectada, señala Boukhannouche, puede bien ser tratada en clase en su forma original o modificada, para hacerla “más accesible y comprensible”. Esta idea

también empata con la noción del uso de documentos auténticos descrita por Díaz-Corralejo (1996).

Evaluación en FOS

El análisis de las necesidades específicas del público objetivo juega un papel fundamental en la evaluación en FOS. El desarrollo adecuado y pertinente de esta etapa le permitirá al diseñador definir, entre otros aspectos, los objetivos profesionales de la formación (Richier, 2008; Boukhannouche, 2017). En todo proceso de aprendizaje, incluido el FOS, la evaluación revela en qué medida los estudiantes alcanzaron los objetivos de formación (Boukhannouche, 2017).

La evaluación en FOS encuentra su especificidad en el contexto social, a diferencia de la formación generalista. Como lo expresa Richier (2008, p. 25), “la incapacidad de realizar tareas puede generar un impacto social decisivo y traducirse por ejemplo en una sanción social.” Así por el estilo, un mesero que no ha sido capaz de tomar un pedido de manera correcta, podría ser sancionado por la administración e incluso perder su trabajo.

Con respecto a la elaboración didáctica de un programa de FOS, Boukhannouche aclara que el proceso de evaluación debe ser definido durante esta etapa. En función de la naturaleza de la formación de FOS, la autora sugiere algunos tipos de evaluación:

1. Evaluación sumativa. También llamada “certificativa”, busca validar la adquisición de competencias al final de la formación, a partir de un esquema claramente definido.
2. Evaluación formativa. Es aquella que se realiza a lo largo de la formación, y permite al evaluador visualizar las dificultades que se presenten durante el proceso de aprendizaje.
3. Evaluación diagnóstica. Se encuentra usualmente en los “test de ingreso” o posicionamiento, y contribuye a entender el potencial de los estudiantes.

Por otro lado, las competencias a evaluar en FOS deben reflejar las necesidades específicas del público objetivo, e igualmente distinguirse de las necesidades de otro tipo de

público. Como se menciona anteriormente, esas necesidades se convertirán en los objetivos de la formación. Sin embargo, es preciso que dichos objetivos correspondan al nivel de partida de los estudiantes, para que además puedan ser alcanzados en el lapso de tiempo propuesto por el diseñador del programa (Boukhannouche, 2017).

Las características particulares de los estudiantes deben ser objeto de análisis desde el inicio de la formación. Boukhannouche (2017) resalta que la capacidad cognitiva y los niveles de motivación en los estudiantes pueden ser distintos, lo que implica que cada uno debe avanzar a su propio ritmo. En esta línea, la autora advierte que “la motivación y la evaluación pueden estar estrechamente vinculadas”. De aquí, surge la prioridad de implementar estrategias que contribuyan a mantener elevados niveles de motivación.

Para concluir, resulta imprescindible recalcar que la evaluación en FOS no debe ser vista como un proceso que pueda llevarse a la ligera. De su parte, Boukhannouche (2017) afirma que los promotores de una formación de FOS deben garantizar a través del desarrollo de competencias profesionales, lingüísticas, sociales y culturales, una óptima integración del público en el contexto profesional específico.

Capítulo III

Marco metodológico

Tipo de Investigación

Causal

Según Hernández (2016) este tipo de investigación nos permite establecer una relación de causa-efecto entre dos o más variables. En este caso en particular, la aplicación de la gamificación será esa supuesta causa (variable independiente) que influirá en el aprendizaje del francés para fines específicos (variable dependiente).

Diseño de Investigación

Pre experimento

Al tratarse de un estudio de caso con una sola medición, no se aplicó la gamificación a un grupo de control (Hernández, 2016).

Población y Muestra

✓ Población:

La presente propuesta se aplicó a 5 estudiantes, entre 19 y 28 años de edad, quienes representan el 100% de la población cursando el segundo semestre de la carrera de Guía Nacional de Turismo del Instituto Superior Tecnológico CENESTUR, ubicado en la ciudad de Quito. En tal virtud, no se tomó muestra dado que la población es pequeña.

Previo al inicio del programa, los estudiantes de este grupo no poseían conocimiento alguno del idioma francés y no lo habían estudiado antes. Adicional a esto, todos los estudiantes demostraron estar familiarizados con el uso de herramientas tecnológicas y técnicas del nuevo milenio, como lo son los computadores, teléfonos inteligentes, videoconferencias, etc.

Métodos de Investigación aplicados

- ✓ Hipotético-Deductivo. Valdés (2008) explica que este método busca confirmar o falsear hipótesis, deduciendo conclusiones que deben ser confrontadas con la realidad de manera objetiva. En ese sentido, se busca confirmar la hipótesis de investigación.
- ✓ Analítico-Sintético. Según Valdés (2008) este método nos permite descomponer los hechos en sus partes o elementos simples, tal es el caso de la tipología de los tipos de jugadores de Bartle o los elementos y mecánicas de gamificación de Marczewski o Werbach y Hunter, mismos que una vez estudiados fueron integrados a la investigación.

Técnicas de Investigación

- ✓ Hernández (2016) se refiere a la observación como un proceso sistemático, en el cual se registran eventos y fenómenos observables, de manera válida y confiable. En esta línea, se observó el proceso de manera directa, se recabó información y se registró todos los fenómenos acontecidos en el aula.
- ✓ Se aplicó pruebas estandarizadas (test) durante todo el proceso. Como ejemplo el Test de Bartle para definir el tipo de jugador de cada estudiante. Hernández (2016) sostiene que estas pruebas o inventarios pueden ser empleadas para medir variables específicas.
- ✓ Hernández (2016) explica que existen encuestas de todo tipo y para cumplir diferentes objetivos, por ejemplo para evaluar la percepción de un individuo o grupo de individuos sobre un tema determinado. Una vez concluido el programa de estudio, se encuestó a los estudiantes para conocer el grado de aceptación de la aplicación de la gamificación al momento de aprender francés para fines específicos.

Instrumentos de Investigación

- ✓ Test de Bartle, para identificar el tipo de jugador de cada estudiante.

- ✓ Según Hernández (2016) las distintas disciplinas (áreas del conocimiento) poseen sus propios instrumentos. En este sentido y en el contexto educativo, se emplearon listas de cotejo y otros formatos para registrar el progreso de los estudiantes, puntos de experiencia adquiridos, nivel alcanzado, asistencia diaria, entre otros.
- ✓ Hernández (2016) aclara que el cuestionario es probablemente el instrumento empleado con mayor frecuencia para la recolección de información relacionada a fenómenos sociales. Los cuestionarios fueron aplicados durante las distintas etapas de esta investigación para evaluar el proceso de aprendizaje (pruebas estandarizadas) y medir el grado de aceptación de los estudiantes (encuesta).

Recolección de datos

Previo al inicio del proceso de recolección de datos, se diseñó el programa de estudio como un sistema gamificado ajustando los parámetros esenciales a la metodología propuesta por Mangiante y Parpette¹. La referencia central del diseño fue el “Viaje del usuario de Marczewski”, estructurado en 4 etapas (descubrimiento, incorporación, inmersión y maestría).

La recolección de datos inicia en la etapa de descubrimiento durante la reunión de lanzamiento del programa de estudio. Esta reunión se llevó a cabo con la participación de estudiantes principiantes en el estudio del idioma francés, de segundo semestre de la carrera Guía nacional de turismo del instituto Cenestur.

Una vez socializado el programa de estudio, se aplicó el Test de Bartle² con el objetivo de definir el tipo de jugador de cada estudiante. En función de los datos obtenidos, se procedió a determinar los elementos y mecánicas de la gamificación más apropiados a aplicar en el

¹ Marco de diseño del programa de estudio como un sistema gamificado (Anexo 1).

² Resultados de “The Bartle Test of Gamer Psychology” (Anexo 2).

aprendizaje del idioma francés para fines específicos. Estos y otros aspectos relacionados a la metodología de FOS se detallan en los planes de unidad didáctica³.

Prosiguiendo con “El viaje del usuario”, los estudiantes interactuaron con el sistema gamificado (como se detalla en el Anexo 1) durante las etapas de incorporación, inmersión y maestría, mismas que fueron implementadas de manera virtual a través de la plataforma Zoom, en 40 sesiones de estudio con un total de 80 horas académicas. Se registraron eventos representativos durante todas las sesiones de estudio (puntos de experiencia adquiridos, asistencia a clases, resultados de las evaluaciones de avance, etc.), apoyado en listas de cotejo y rúbricas de evaluación⁴.

Una vez aplicada la propuesta de gamificación se procedió a evaluar el rendimiento de los estudiantes a través de un examen modelo de preparación al diploma oficial de francés profesional de la “Cámara de comercio e industria de París” (CCI). Esta evaluación se enfocó en los ejercicios de comprensión y tratamiento de la información de manera escrita (Comprendre et traiter l’information) e interacción oral (Interagir à l’oral). Los ejercicios de interacción se realizaron de manera privada con cada uno de los estudiantes del grupo a través de la plataforma Zoom, y se emplearon rúbricas de evaluación⁵.

Finalmente, los estudiantes realizaron una encuesta⁶ para conocer el grado de aceptación de la gamificación al momento de aprender francés para fines específicos.

³ Planes de unidad didáctica (Anexo 3).

⁴ Listas de cotejo y rúbricas de las evaluaciones de avance (Anexo 4).

⁵ Rúbricas de la evaluación final – Défi ultime de la CCI (Anexo 5).

⁶ Encuesta de aceptación (Anexo 6).

Capítulo IV

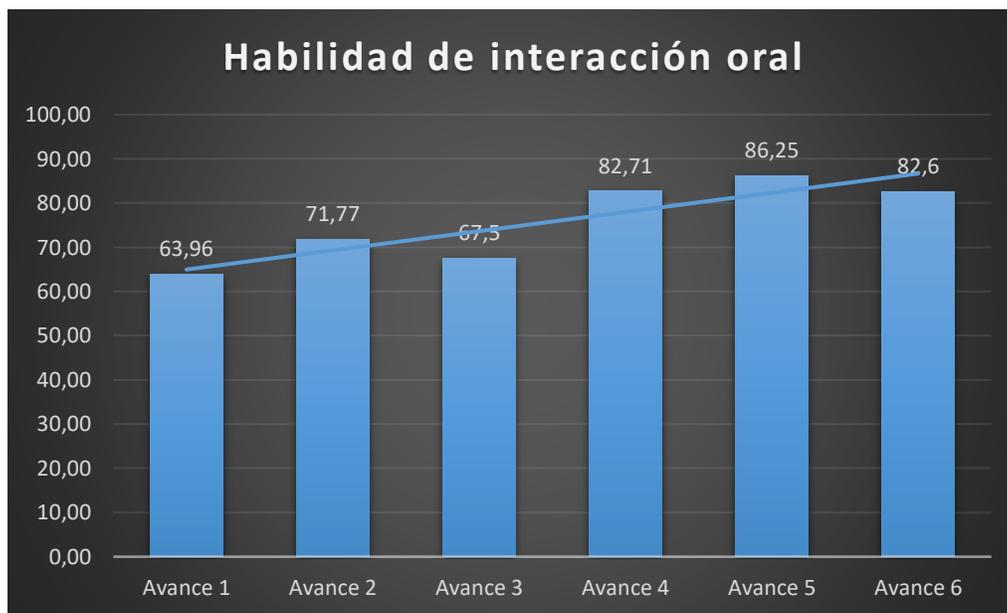
Análisis e interpretación de resultados

Habilidad de interacción oral

Durante la investigación, se aplicaron 6 evaluaciones de avance para medir el desarrollo de la habilidad de interacción oral en el idioma francés para fines específicos. Las dimensiones de acto de lenguaje, útiles lexicales, útiles gramaticales y elementos culturales fueron contempladas en estas evaluaciones, ponderando un porcentaje de éxito de 25% para cada una.

Figura 9

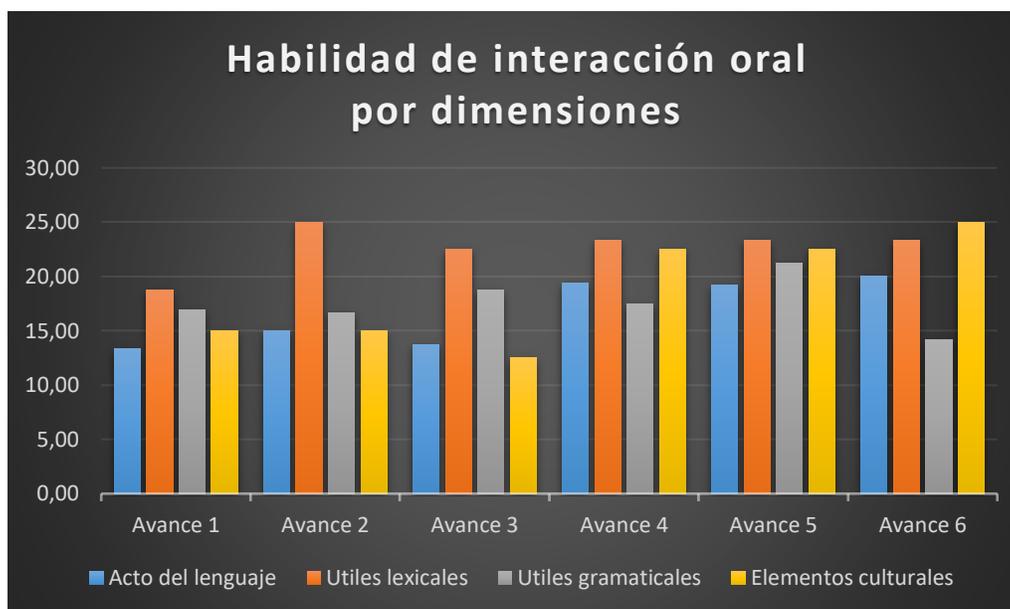
Resultados de las evaluaciones de avance para la habilidad de interacción oral.



Se puede apreciar un ligero progreso desde la aplicación de la primera evaluación, siendo la evaluación de avance número 5 la que presenta el porcentaje más elevado, con un éxito de 86.25%. El desarrollo de cada una de las 4 dimensiones para esta habilidad se evidencia en la siguiente figura.

Figura 10

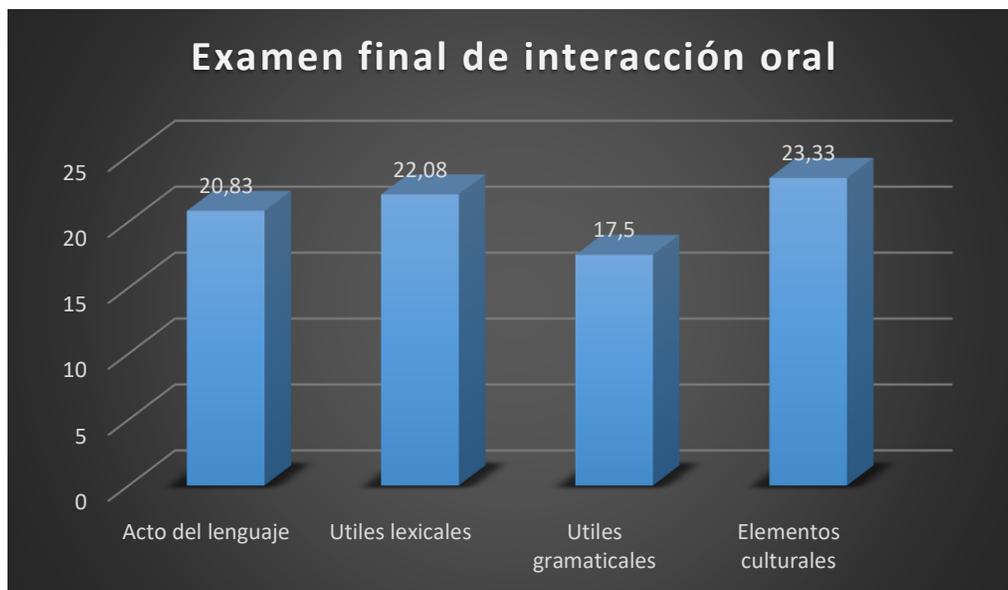
Resultados de las evaluaciones de avance para la habilidad de interacción oral por dimensiones.



Como se puede apreciar, las dimensiones de útiles lexicales y elementos culturales destacaron en su desarrollo, alcanzado un porcentaje de éxito óptimo en las evaluaciones de avance número 2 y 6 respectivamente.

Figura 11

Resultados del examen final para la habilidad de interacción oral por dimensiones.



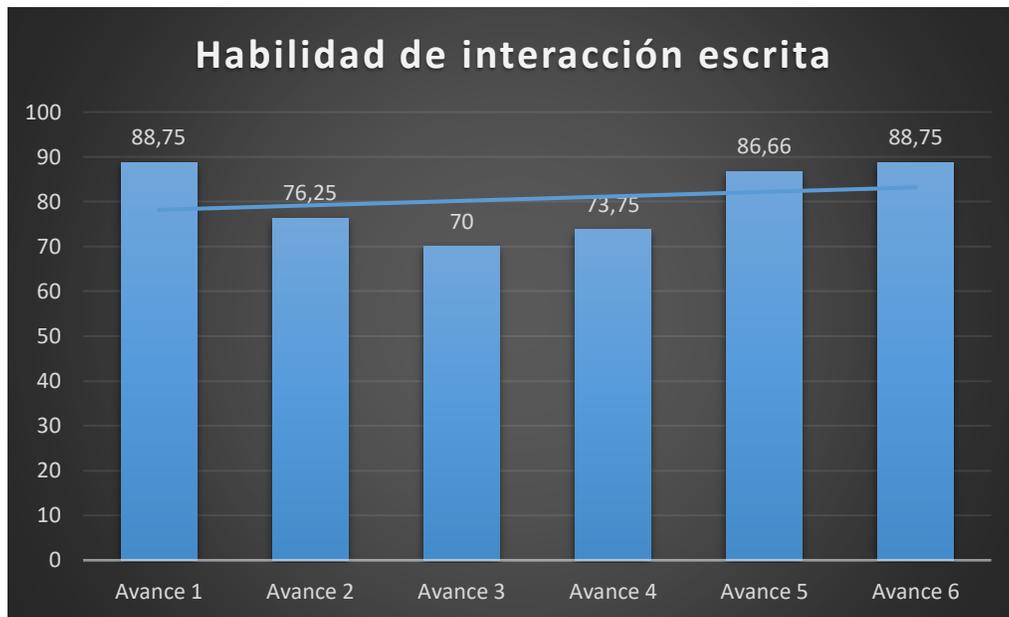
El examen aplicado para evaluar el rendimiento de los estudiantes, una vez finalizado el programa de estudios, incluyó las mismas dimensiones de las evaluaciones de avance y se estructuró de manera similar. Los resultados muestran que el porcentaje de éxito del grupo para la habilidad de interacción oral fue superior a la media de las evaluaciones de avance (83.75% frente a 75.8%). No obstante, la dimensión de útiles gramaticales obtuvo el menor porcentaje de desarrollo con respecto a las 3 restantes.

Habilidad de interacción escrita

Así como en el caso de la habilidad de interacción oral, se aplicaron 6 evaluaciones de avance para medir el desarrollo de la habilidad de interacción escrita en el idioma francés para fines específicos. Las dimensiones consideradas fueron las mismas al igual que el porcentaje de éxito máximo de 25% para cada una.

Figura 12

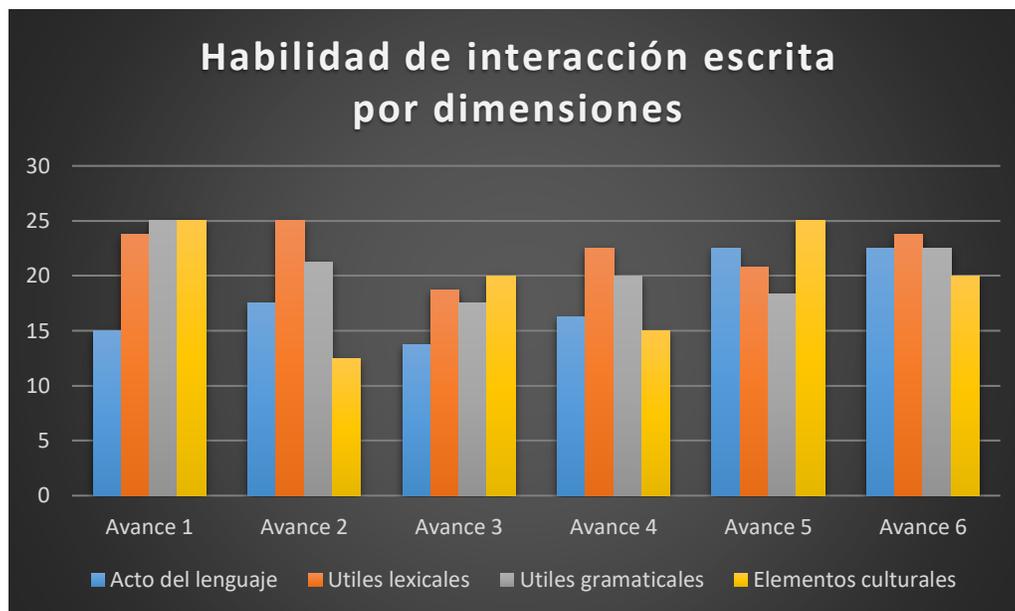
Resultados de las evaluaciones de avance para la habilidad de interacción escrita.



En lo que respecta a la habilidad de interacción escrita, los resultados de las evaluaciones de avance no indicaron un progreso significativo desde el inicio del programa de estudio.

Figura 13

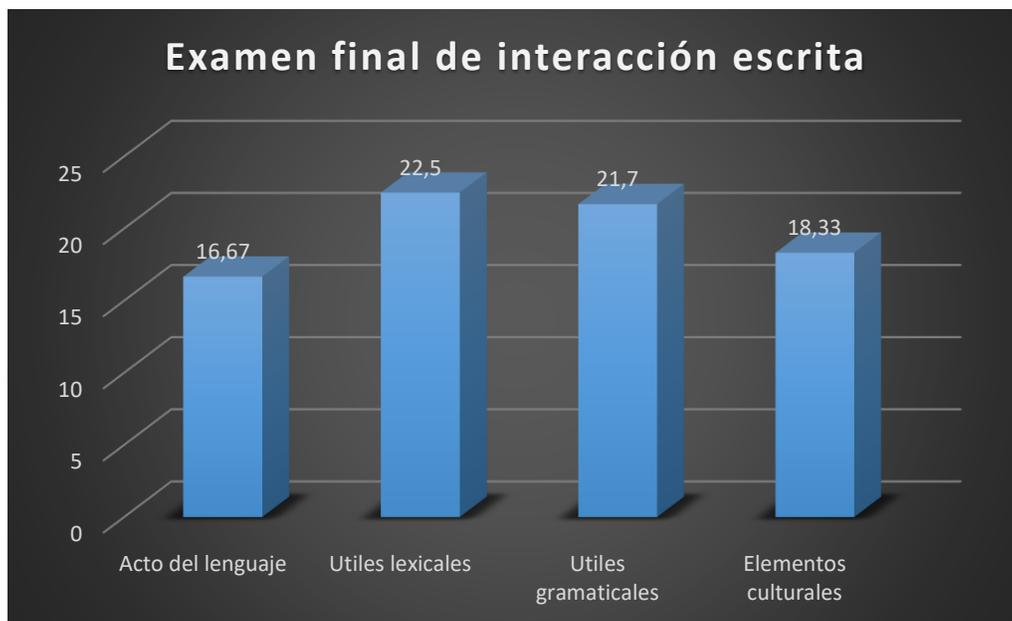
Resultados de las evaluaciones de avance para la habilidad de interacción escrita por dimensiones.



El desarrollo de cada una de las 4 dimensiones confirma lo anteriormente mencionado. No obstante, se observó un desarrollo más elevado en las dimensiones de útiles lexicales y útiles gramaticales frente a las dimensiones restantes.

Figura 14

Resultados del examen final para la habilidad de interacción escrita por dimensiones.



Los resultados del examen final para la habilidad de interacción escrita develan que el porcentaje de éxito del grupo no superó la media de las evaluaciones de avance, pero la diferencia no es amplia (79.16% frente a 80.69%). En este caso, las dimensiones de útiles lexicales y útiles gramaticales alcanzaron el mayor desarrollo.

Discusión de resultados

Desde la teoría de la gamificación, según autores como Marczewski (2015), un sistema gamificado, debidamente bien diseñado, supondría mantener elevados niveles de motivación en los usuarios, para que estos a su vez busquen involucrarse y participar activamente en el desarrollo de la historia, con miras a obtener los mejores resultados.

Es posible que algunas de las características propias del sistema diseñado hayan contribuido al desarrollo de habilidades básicas de interacción oral y escrita, en los estudiantes de la carrera de turismo. En este caso particular, puede que algunos elementos explicados en la teoría

de Werbach y Hunter, hayan incidido positivamente en los resultados finales del programa de estudio: correlación entre la tipología del jugador y los elementos de gamificación, nivel máximo alcanzado, número de puntos de experiencia adquiridos, número de medallas obtenidas, entre otros. Así por ejemplo, 4 de 5 jugadores alcanzaron el nivel máximo de “Sabio”, mientras que solo 1 alcanzó el nivel inferior inmediato de “Maestro”.

Desde la perspectiva estrictamente lingüística por otra parte, es necesario manifestar que en este caso puntual, la lengua materna de los estudiantes es el español, siendo el francés la lengua objetivo. Engler (2011) afirma que el parentesco lingüístico entre estas dos lenguas neolatinas es notorio desde el punto de vista gramatical y morfosintáctico. En esta línea, es posible explicar la predominancia en el desarrollo de la dimensión de útiles lexicales para ambas habilidades (interacción oral y escrita), dado que dicho parentesco (alrededor de 75% en comparación a otras lenguas de origen latino) “ofrece al estudiante transparencia lexical” (Engler, 2011, p. 18) y que bien podría ser medido en términos de “tasa de transparencia y de opacidad” (Carrasco, 1990, citado por Engler, 2011).

En lo que a útiles gramaticales respecta, Engler (2011) ejemplifica el parentesco lingüístico existente entre el español y el francés en sus sistemas de conjugación, y advierte que este hecho favorece en el hispano parlante el acceso relativamente breve a la comprensión del sistema de tiempos verbales del francés. Esto se podría evidenciar sobre todo en el desarrollo de la habilidad de interacción escrita.

La cultura es otro de los aspectos que deben ser considerados. El eje central de la formación fue el turismo, por tanto es fundamental comprender la incidencia de la lengua y la cultura francesa en el turismo internacional. Como lo ratifica Baynat (2017) en “The French Lexicon of Tourism Management in the Multilingual Dictionary of Tourism: A Contrastive Analysis with the English Language”, el francés mantiene una presencia relevante en todo el mundo. Se

podría sugerir en tal virtud, que la cultura francesa no es desconocida en el contexto del turismo ecuatoriano.

El parentesco lingüístico puede sin embargo, significar la existencia de diferencias entre el español y el francés. Es así que, la lengua española y francesa pertenecen a subgrupos distintos (ibero-romano y galo-romano), hecho que según Engler (2011) implica la presencia de divergencias fonéticas y morfológicas. Puede que esta sea la razón que justifique un crecimiento menos significativo de la dimensión acto de lenguaje.

Encuesta de aceptación

Al finalizar el programa de estudio, se formularon 5 preguntas en la encuesta dirigida a los estudiantes para medir el grado de aceptación de la propuesta. Las preguntas se relacionaron al desarrollo de las 4 dimensiones antes mencionadas. La dimensión acto de lenguaje se dividió en 2 preguntas para distinguir las habilidades de interacción oral y escrita.

Se empleó una escala de Likert:

1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Totalmente de acuerdo.

Los resultados se presentan a continuación:

Pregunta 1

La aplicación de la gamificación (el juego Français du tourisme) me ha ayudado a la adquisición de habilidades básicas de interacción oral en francés propias del área de la guianza turística.

Figura 15

Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 1.



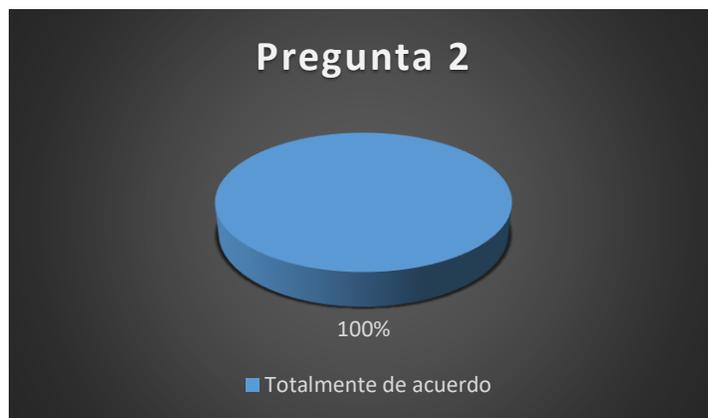
La apreciación de los encuestados con respecto al desarrollo de habilidades básicas de interacción oral es positiva, y además se muestra congruente con el promedio de las evaluaciones de avance (75.8%). Recordando a Engler (2011), el francés y el español pertenecen a subgrupos distintos, hecho que remarca la existencia de diferencias en el campo de la fonética. Estos hechos podrían explicar por qué algunos estudiantes se mostraron de acuerdo con la pregunta.

Pregunta 2

La aplicación de la gamificación (el juego Français du tourisme) me ha facilitado el desarrollo de habilidades básicas de interacción escrita en francés propias del área de la guianza turística.

Figura 16

Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 2.



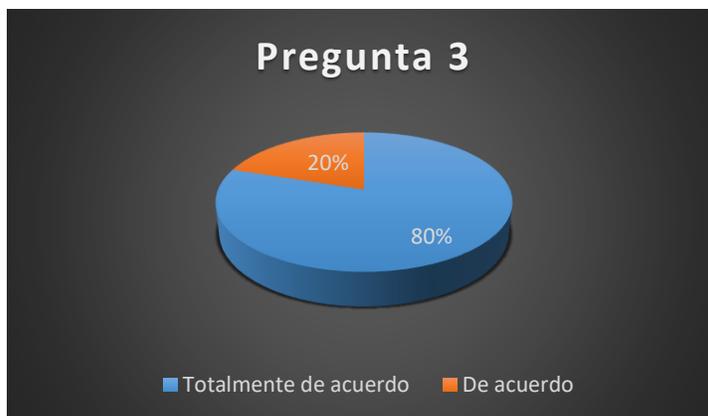
A criterio de los encuestados, el desarrollo de habilidades básicas de interacción escrita predominó; esto se relaciona al promedio de las evaluaciones de avance (80.69%). Es posible afirmar entonces, que la habilidad en cuestión se potenció al no existir divergencias fonéticas en el lenguaje escrito.

Pregunta 3

A través de la gamificación (el juego Français du tourisme) he logrado adquirir el vocabulario esencial empleado en el área de la guianza turística.

Figura 17

Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 3.



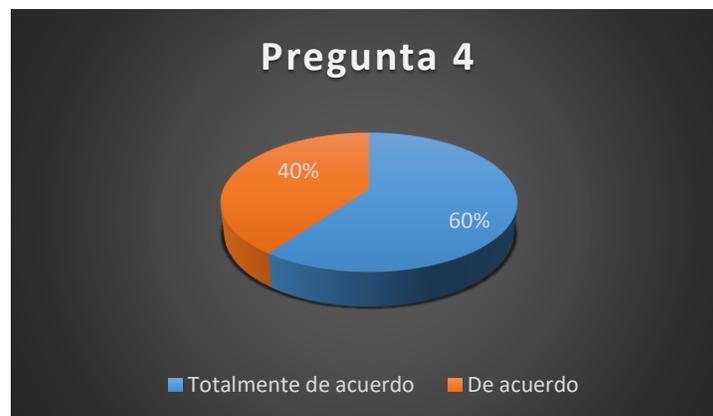
En cuanto a la adquisición de vocabulario, 80% de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo con la pregunta. Esto corrobora los resultados de las evaluaciones de avance en la dimensión de útiles lexicales, alcanzando un porcentaje de éxito promedio de 22.71% en la habilidad de interacción oral, frente a 22.43% en la habilidad de interacción escrita. Como lo explica Engler (2011), el parentesco que existe entre el francés y el español implica “transparencia lexical” al momento de estudiar y aprender la segunda lengua.

Pregunta 4

La gamificación (el juego Français du tourisme) aplicada al aprendizaje del francés para fines específicos me ha permitido adquirir estructuras gramaticales esenciales empleadas en el área de la guianza turística.

Figura 18

Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 4.



Como se puede observar, la adquisición de estructuras gramaticales tuvo el menor grado de aceptación entre los encuestados. A pesar de esto, ninguno de ellos se pronunció en desacuerdo o totalmente desacuerdo. Esta apreciación guarda relación con los resultados de las evaluaciones de avance, en donde se observó un desarrollo promedio de la dimensión de útiles gramaticales de 17.54% en interacción oral y 20.76% en interacción escrita. Engler (2011) explica

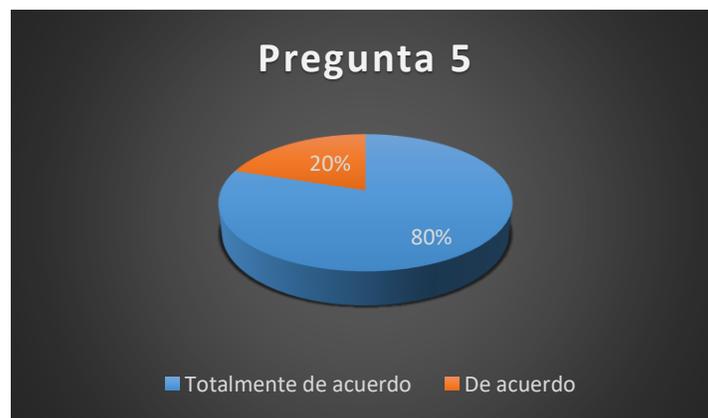
también que el francés y el español son muy similares desde el punto de vista gramatical y morfosintáctico.

Pregunta 5

La utilización de la gamificación (el juego Français du tourisme) en el aprendizaje del francés para fines específicos me ha permitido desarrollar competencias interculturales básicas, importantes en el área de la guianza turística.

Figura 19

Resultados de la encuesta de aceptación, pregunta 5.



La mayoría de encuestados expresó estar totalmente de acuerdo con el desarrollo de competencias interculturales en el área de la guianza turística. Esto cobra relevancia al voltear la mirada al porcentaje de éxito promedio alcanzado en la dimensión de elementos culturales, tanto en interacción oral como escrita (18.75% y 19.58% respectivamente). Interpretando a Baynat (2017), la cultura francesa no es desconocida en el contexto ecuatoriano dado su relevancia y presencia en el mundo entero.

Comprobación de hipótesis

Existen dos tipos de análisis estadísticos que pueden realizarse para probar una hipótesis. El análisis que corresponde a esta investigación en particular es de tipo paramétrico, ya que se parte del supuesto que “la distribución poblacional de la variable dependiente es normal.” (Hernández, 2016, p. 337). En otras palabras y para este caso, el universo tiene una distribución normal: 5 estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía nacional de turismo. De la misma manera, se tiene la variable independiente de tipo continua que se expresa en los resultados de las evaluaciones de avance: porcentaje de éxito (0-100%).

Hernández (2016) explica que una de las pruebas estadísticas paramétricas de mayor uso es la prueba de “t de Student”. Si bien es cierto que se emplea con mayor frecuencia para establecer diferencias significativas entre un grupo de control y uno experimental, con respecto a las medias en una variable, la prueba t se puede utilizar para contrastar las medias de un mismo grupo en dos momentos distintos (Hernández, 2016). En esta línea, se contrastó la media de los resultados de la evaluación de avance 1 (un primer momento donde la exposición a la gamificación fue mínima) con la evaluación de avance 6 (un segundo momento donde la exposición a la gamificación fue óptima de acuerdo a la propuesta del programa de estudio).

Complementando lo anterior, Moral Peláez (2012) sugiere que la prueba paramétrica de la “t de Student” es la más apropiada si se busca contrastar una hipótesis bajo el supuesto de que una variable aleatoria produce un cambio o efecto en un individuo. Para este caso puntual, la prueba t permitió establecer si la aplicación de la gamificación fue eficaz en el aprendizaje del francés para fines específicos.

La hipótesis de investigación fue planteada en los siguientes términos:

H1:

La aplicación de la gamificación es eficaz para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía nacional de turismo del Instituto Cenestur durante el período abril – septiembre 2020.

H0:

La aplicación de la gamificación no es eficaz para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía nacional de turismo del Instituto Cenestur durante el período abril – septiembre 2020.

Desarrollo de la habilidad de interacción oral

Se emplearon los siguientes datos para el contraste de hipótesis:

Tabla 1

Datos para el primer cálculo de intervalo de confianza y contraste de hipótesis.

Filtro:	No	
	Avance 1	Avance 6
Media	63,960	82,600
Desviación estándar	21,482	4,592
Tamaño de muestra	5	5

Diferencia de medias:	-18,640
Desviación estándar:	22,206
Número de pares:	5
Nivel de confianza:	95,0%
Calcular:	Intervalo de confianza y contraste de hipótesis

Una vez realizado el contraste de hipótesis, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2

Resultados del primer contraste de hipótesis unilateral derecho: $H_0: \mu_d = 0$ vs $H_1: \mu_d > 0$

Intervalo de confianza (95,0%)

Diferencia de medias	Límite inferior	Límite superior
-18,640	-46,213	8,933

Prueba de comparación de medias

Contraste	Estadístico t	gl	Valor p
Unilateral derecho	-1,877	4	0,933

gl: grados de libertad

La estimación de la media indica que su valor exacto puede estar comprendido entre -46.213 y 8.933 con una confianza del 95%. El valor de p es de 0.933, lo cual indica que se debería aceptar la hipótesis de investigación porque su valor es mayor a 0.

Desarrollo de la habilidad de interacción oral

Se emplearon los siguientes datos para el contraste de hipótesis:

Tabla 3

Datos para el segundo cálculo de intervalo de confianza y contraste de hipótesis.

Filtro:	No	
	Avance 1	Avance 6
Media	88,750	88,750
Desviación estándar	6,847	18,957
Tamaño de muestra	5	5

Diferencia de medias: 0,000
 Desviación estándar: 15,309
 Número de pares: 5
 Nivel de confianza: 95,0%
 Calcular: Intervalo de confianza y contraste de hipótesis

Una vez realizado el contraste de hipótesis, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 4

Resultados del segundo contraste de hipótesis unilateral derecho: $H_0: \mu_d = 0$ vs $H_1: \mu_d > 0$

Intervalo de confianza (95,0%)

Diferencia de medias	Límite inferior	Límite superior
0,000	-19,009	19,009

Prueba de comparación de medias

Contraste	Estadístico t	gl	Valor p
Unilateral derecho	0,000	4	0,500

gl: grados de libertad

La estimación de la media indica que su valor exacto puede estar comprendido entre -19.009 y 19.009 con una confianza del 95%. El valor de p es de 0.500, lo cual indica que se debería aceptar la hipótesis de investigación porque su valor es mayor a 0.

De esta manera se concluye que la gamificación es eficaz para el aprendizaje de francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía nacional de turismo del Instituto Cenestur durante el período abril – septiembre 2020.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

1. Se comprobó la hipótesis de investigación que indica que la gamificación es eficaz para el aprendizaje del idioma francés para fines específicos en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Guía Nacional de Turismo del Instituto CENESTUR durante el período abril – septiembre 2020.
2. De acuerdo a la tipología de Bartle, los estudiantes inmersos en este programa de estudio de francés para fines específicos fueron definidos predominantemente como exploradores, es decir que, disfrutaban de la aventura, el descubrimiento y la inspección de mapas. Se llegó a esta conclusión una vez analizados los resultados del Test de Bartle. Este análisis previo fue determinante al momento de seleccionar los elementos y mecánicas de gamificación más apropiados para este caso en particular, con la finalidad de potenciar el desarrollo de habilidades de interacción (oral y escrita) en francés. No obstante, los resultados del Test de Bartle sugirieron la presencia de rasgos característicos de otros tipos de jugador en menor grado, siendo los triunfadores el segundo tipo de mayor relevancia. Por esta razón, se consideró apropiado incorporar elementos y mecánicas adicionales en el sistema gamificado que motiven a quienes disfrutaban de la competencia sana y la recolección de recompensas.
3. Los marcos formales de diseño facilitaron el traslado de la propuesta de gamificación a la práctica. Como esquema referencial para este programa de estudio, se empleó el marco formal de diseño de Marczewski, el cual hizo posible entre otros puntos esenciales, aplicar los elementos y mecánicas de gamificación más apropiados en el aprendizaje del francés para fines específicos, de manera lógica y coherente. En esta línea, los estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar e interactuar con los elementos y mecánicas del sistema en el transcurso de su viaje del usuario.

Las actividades desplegadas en las sesiones de entrenamiento con base en el BMEM framework, que incluyeron la exploración de mapas, desafíos, recompensas por el esfuerzo demostrado, entre otros elementos y mecánicas, cumplieron el objetivo de preparar a los estudiantes para las evaluaciones de avance en compañía de personas de habla francófona (batalla con jefes). La gamificación demostró ser eficaz en el aprendizaje del francés para fines específicos desde la primera evaluación de avance, ubicando a las dimensiones de útiles lexicales y elementos culturales como aquellas que destacaron por su desarrollo. A esto se suma la eficacia de la gamificación para mantener el interés de los estudiantes en el programa de estudio, reflejo de puntualidad, compromiso y seriedad.

4. La encuesta de aceptación aplicada al final del programa de estudio develó que la gran mayoría de estudiantes inmersos en el programa de estudio se mostró totalmente de acuerdo con la aplicación de la gamificación al momento de aprender francés para fines específicos. El indicador más relevante de la encuesta fue el desarrollo de habilidades de interacción escrita, con un 100% de estudiantes quienes manifestaron estar totalmente de acuerdo. Una de las dimensiones que sobresalió por su desarrollo, y que se relaciona tanto a la interacción escrita como oral, fue la de útiles lexicales, en especial por los resultados de las evaluaciones de avance y que fueron corroborados en la opinión de los encuestados.

Recomendaciones

1. Al ser esta investigación un estudio piloto, se recomienda diseñar otras propuestas de gamificación aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras para fines específicos a una muestra mayor de la población universitaria en Ecuador, con la finalidad de obtener datos estadísticamente significativos.
2. Una vez finalizado el programa de estudio, se aconseja continuar con la fase de rediseño del marco formal de Marczewski, con el objetivo de evaluar la experiencia gamificada, para corregir los errores que sean observados y potenciar las fortalezas del sistema con miras a futuras aplicaciones.
3. Para investigaciones futuras, se sugiere implementar propuestas de gamificación en plataformas "Learning management system", tales como Neo LMS, que han incorporado elementos de gamificación a su sistema. Dichas propuestas podrían bien incursionar en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva generalista.

Bibliografía

1. Abreu et al. (2017). *La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador*. Formación Universitaria, vol.10 no.3, La Serena. Versión online. ISSN 0718-5006. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000300009 Última visita: 7 de noviembre de 2020.
2. Arnedo, J. (2018). *Aprendizaje basado en juego... ¿para adultos?* Revista Para el Aula IDEA. Edición Nº 28. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de: https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_028_0005.pdf
3. Arnedo, J. (2015). *¿Qué es un juego?* Estudios de Informática, Multimedia y Telecomunicación (EIMT) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Disponible en: <http://informatica.blogs.uoc.edu/2015/09/25/que-es-un-juego/> Última visita: 8 de septiembre de 2020.
4. Attali (2014). *La francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable (PDF)*. Reporte a François Hollande, Presidente de la República Francesa. Recuperado el 20 de febrero de 2020 de: <https://www.vie-publique.fr/rapport/34251-la-francophonie-et-la-francophilie-moteurs-de-croissance-durable>
5. Bartle, R. (1996). *Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit muds (PDF)*. MUSE Ltd, Colchester, Essex. United Kingdom. Recuperado el 21 de mayo de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs
6. Baynat, E. (2017). *El léxico de la gestión turística en lengua francesa en el Diccionario Multilingüe de Turismo. Análisis contrastivo con la lengua inglesa (PDF)*. Çédille: Revista de

Estudios Franceses, ISSN-e 1699-4949, Nº. 13. Recuperado el 12 de marzo de 2021 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5974796>

7. Boukhannouche, L. (2017). *Le français sur objectif spécifique (FOS): méthodologie pour une réalisation didactique efficace (PDF)*. Université de Blida 2, Argelia. Conception des programmes de formation linguistique (ED/OPGD/SPAS) pour l'IFEG. Recuperado el 23 de abril de 2019 de :

https://www.researchgate.net/publication/320197469_Le_francais_sur_objectif_specifique_FOS_methodologie_pour_une_realisation_didactique_efficace?enrichId=rgreq-780855cd1d903b0fc78d35b1bc1d263a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMDE5NzQ2OTtBUzo1NDU2OTAxODMyNTgxMTJAMTUwNzExNDA4NjE4Mg%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
8. Carrera, P. (2015). *Análisis de la oferta y la demanda de las carreras Universitarias de turismo y hotelería. Fortalezas y Debilidades*. Caso de estudio Ecuador. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado el 10 de enero de 2020 de

<http://pucedspace.puce.edu.ec/bitstream/handle/23000/1047/Analisis%20de%20la%20oferta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
9. Centre de ressources d'ingénierie documentaires (2015). *Le français sur objectif(s) spécifique(s)*. Focus Ressources documentaires d'actualité. Recuperado el 15 de enero de 2020 de https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus_le-francais-sur-objectifs-specifiques.pdf
10. Centro Virtual Cervantes (2019). Diccionario de términos clave de ELE. R Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario Última visita: 29 de abril de 2019.

11. Chacón, P. (2008). *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?* Revista "Nueva Aula Abierta" nº 16, año 5, julio- diciembre 2008.
Recuperado el 27 de septiembre de 2020 de:
<http://www.ehistoria.cl/cursosudla/13EDU413/lecturas/06%20%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>
12. Corchuelo-Rodríguez, C. (2018). *Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula (PDF)*. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. ISSN 1135-9250. Número 63. Recuperado el 18 de mayo de 2019 de:
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/927>
13. Consejo Europeo (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (PDF)*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Recuperado el 4 de julio de 2019 de: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
14. Deterding, S. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining gamification (PDF)*. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments. ACM. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de:
https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification
15. Díaz-Corralejo (1999). *Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos (PDF)*. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 23 de febrero de 2020 de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9696110087A/19938>
16. Engler, P. (2011). *Didactique des langues voisines : mobilisation et optimisation de la parenté espagnol-français et des principes intercompréhensifs dans des ressources de FLE en ligne*

- (PDF). Linguistique. ffdumas-00631498. Recuperado el 12 de marzo de 2021 de:
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631498/fr/>
17. González, M (2016). *Gamificación. Hagamos que aprender sea divertido (PDF)*. Universidad pública de Navarra. Máster universitario en profesorado de educación secundaria. Recuperado el 20 de septiembre de 2019 de:
<http://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15-MPES-%20EGE-%20GONZALEZ-68030.pdf%20?sequence=1>
18. Hernández, Fernández y Baptista (2016). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado el 28 de octubre de 2019 de:
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20Edici%C3%B3n.pdf
19. Hsin-Yuan y Soman (2013). *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education (PDF)*. Rotman School of Management. Universidad de Toronto, Canada. Recuperado el 6 de marzo de 2019 de:
https://www.academia.edu/33219783/A_Practitioners_Guide_To_Gamification_Of_Education
20. Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons. Edición ilustrada.
21. Kiryakova et al. (2014). *Gamification in education (PDF)*. Universidad de Trakia. Facultad de Economía, Stara Zagora, Bulgaria. Recuperado el 25 de junio de 2019 de:
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53993982/293-Kiryakova.pdf>
22. Lazzaro, N. (2004). *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story (PDF)*. Player Experience Research and Design for Mass Market Interactive Entertainment. Recuperado el 30 de noviembre de 2019 de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Why->

- we-Play-Games%3A-Four-Keys-to-More-Emotion-Story-Lazzaro/2c62e7ddb42506beb06cad57c7bd9ee4a93b714c
23. Le Blanc et al. (2004). *MDA: A formal approach to game design and game research (PDF)*. Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI. Vol. 4. No. 1. Recuperado el 16 de febrero de 2020 de: <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>
 24. Marczewski (2015). *Even ninja monkeys like to play. Gamification, Game Thinking & Motivational Design (PDF)*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Recuperado el 14 de octubre de 2019 de: <https://www.gamified.uk/even-ninja-monkeys-like-to-play/>
 25. Marczewski, A (2017). *Gamification Design Framework Toolkit (PDF)*. Gamified UK. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: <https://www.gamified.uk/downloads/gamification-design-framework-workbook/>
 26. Ministerio de turismo de Ecuador (2019). *Viajeros franceses descubren la magia del centro del mundo*. Disponible en: <https://www.turismo.gob.ec/viajeros-franceses-descubren-la-magia-del-centro-del-mundo/> Última visita: 23 de octubre de 2020.
 27. Montero, B. (2017). *Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una revisión de la literatura (PDF)*. Revista "Pensamiento matemático". Volumen VII, número 1, abril 2017. Recuperado el 26 de septiembre de 2020 de:
file:///C:/Users/home/Downloads/Dialnet-AplicacionDeJuegosDidacticosComoMetodologiaDeEnsen-6000065%20(1).pdf
 28. Moral Peláez, I. (2012). *Comparación de medias (PDF)*. Revista SEDEN. Número 12. Recuperado el 12 de abril de 2021 de: <https://www.revistaseden.org/files/12-cap%2012.pdf>
 29. Organización Internacional de la Francofonía (2018). *La lengua francesa en el mundo. Síntesis 2018 (PDF)*. Gallimard. Recuperado el 10 de marzo de 2019 de:

- <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2019/02/LFDM-Synthese-Espagnol.pdf>
30. Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2017). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión (PDF)*. Recuperado el 18 de mayo de 2019 de:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQQ9HZS/abstract/?lang=es>
 31. Pérez y Merino (2008). *Diccionario virtual Definicion.de*. Definición de juego. Disponible en:
<https://definicion.de/juego/> Última visita: 5 de septiembre de 2020.
 32. Ramírez, J (2014). *Gamificación: mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Alfaomega. Segunda Edición.
 33. Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. Definición de juego. Disponible en: <https://dle.rae.es/juego?m=form> Última visita: 5 de septiembre de 2020.
 34. Richier J. (2008). *Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée ? (PDF)*. Synergies Chine n° 3 - 2008 pp. 15-30. Recuperado el 2 de febrero de 2020 de:
<https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>
 35. Rodríguez y Galeano (2015). *El uso de las técnicas de gamificación en la adquisición de Vocabulario y el dominio de los tiempos verbales en inglés (PDF)*. Universidad pedagógica nacional de Colombia. Facultad de ingeniería. Maestría tecnologías de la información aplicadas a la educación. Recuperado el 18 de mayo de 2019 de:
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/369>
 36. Squire, K. (2005). *Changing the game: What happens when video games enter the classroom?* Innovate: Journal of Online Education. Volume 1. Recuperado el 30 de mayo de 2019 de:
<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1168&context=innovate>

37. Valdés, R. (2008). *Metodología de la Investigación y manejo de la información*. Fiscalía general de la nación. Escuela de estudios e investigaciones Criminalísticas y ciencias forenses. Bogotá-Colombia. Recuperado el 14 de diciembre de 2019 de <http://files.gthpoliciasena.webnode.es>
38. Werbach & Hunter (2020). *For the Win: The power of gamification and game thinking in Business, Education, Government, and social impact*. Wharton Digital Press. Revised and updated edition. Philadelphia, USA.
39. Whitton, N. (2010). *Learning with digital games (PDF)*. Routledge Taylor & Francis Group. Recuperado el 10 de junio de 2019 de:
<https://academy.schooleducationgateway.eu/documents/1508261/0/learning+with+digital+games+pdf/5313a968-29e2-4410-956d-f3a0fb835bb0>
40. Zambrano L. (2017). *Contribución de la psicología a la pedagogía: psicología de la educación y el estudio de la conducta humana*. Crítica. Revista latinoamericana de ensayo. Disponible en:
<https://critica.cl/educacion/contribucion-de-la-psicologia-a-la-pedagogia-psicologia-de-la-educacion-y-el-estudio-de-la-conducta-humana> Última visita: 27 de septiembre de 2020.

Referencia de figuras

1. XEODesign, Inc. Copyright © 2004-2020. *The 4 Keys 2 Fun (JPG)*. Disponible en:
http://nicolelazzaro.com/wp-content/uploads/2012/03/4_keys_poster3.jpg Última visita: 25 de septiembre de 2020.
2. Werbach & Hunter (2020). *For the Win: The power of gamification and game thinking in Business, Education, Government, and social impact*. Wharton Digital Press. Revised and updated edition. Philadelphia, USA.
3. Marczewski, A. (2017). *Gamification Design Framework Toolkit (PDF, p.30)*. Gamified UK. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: <https://www.gamified.uk/downloads/gamification-design-framework-workbook/>
4. Game Designing © 2020. Bartle's players type (JPG). Disponible en:
<https://www.gamedesigning.org/learn/bartle/> Última visita: 10 de diciembre 2020.
5. The Flipped Classroom © 2020. La tipología de usuarios según Marczweski (JPG). Disponible en: <https://www.theflippedclassroom.es/tipos-de-alumnos-jugadores-en-aula-gamificada/> Última visita: 20 de enero 2021.
6. Marczewski, A. (2017). *Gamification Design Framework Toolkit (PDF, p.32)*. Gamified UK. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: <https://www.gamified.uk/downloads/gamification-design-framework-workbook/>
7. Marczewski, A. (2017). *Gamification Design Framework Toolkit (PDF, p.25)*. Gamified UK. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: <https://www.gamified.uk/downloads/gamification-design-framework-workbook/>
8. Marczewski, A. (2017). *Gamification Design Framework Toolkit (PDF, p.3)*. Gamified UK. Recuperado el 17 de mayo de 2019 de: <https://www.gamified.uk/downloads/gamification-design-framework-workbook/>

9. Richier J. (2008). *Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée ?* (PDF). Synergies Chine n° 3 - 2008 pp. 15-30. Recuperado el 2 de febrero de 2020 de:
<https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>

