

**ELÉXICO: Diseño de un prototipo de juego para el aprendizaje de léxico de
ELE de nivel A2**

Andrea Valentina Patiño Zamora

Ronald Alejandro García Vargas

**Trabajo de grado para optar por el título de
Magíster en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera**

**Pontificia Universidad Javeriana
Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera**

Bogotá

2020

**ELÉXICO: Diseño de un prototipo de juego para el aprendizaje de léxico de
ELE de nivel A2**

Andrea Valentina Patiño Zamora

Ronald Alejandro García Vargas

**Trabajo de grado para optar por el título de
Magíster en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera**

Carlos Rico Troncoso

Asesor

Pontificia Universidad Javeriana

Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Bogotá

2020

Bogotá, enero de 2020

Señores

BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.

Pontificia Universidad Javeriana

Asunto: Carta de presentación trabajo de grado Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español.

Apreciados Señores:

Por medio de la presente me permito presentar oficialmente el trabajo de grado titulado "ELÉXICO: Diseño de un prototipo de juego para el aprendizaje de léxico de ELE de nivel A2", realizado por los estudiantes Andrea Valentina Patiño Zamora y Ronald Alejandro García Vargas estudiantes inscritos al programa de Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera. Dicho trabajo ha pasado todo el proceso evaluativo y ha cumplido y aprobado con todos los requisitos establecidos por el programa.

Cordialmente,

Carlos Rico Troncoso, PhD.

Asesor

Bogotá, enero de 2020

Señores

BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.

Pontificia Universidad Javeriana

Asunto: Carta de presentación trabajo de grado Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español.

Apreciados Señores:

Es para nosotros un gran placer poder presentar oficialmente el trabajo de grado titulado "ELÉXICO: Diseño de un prototipo de juego para el aprendizaje de léxico de ELE de nivel A2". Este trabajo se presenta como requisito para optar al título de Magíster en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera. Dicho trabajo ha pasado todo el proceso evaluativo (sustentación y aprobación por parte del tutor y el jurado lector) y ha cumplido y aprobado con todos los requisitos del programa.

Cordialmente,

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por los alumnos en sus trabajos de grado, solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y moral católicos y porque los trabajos no contengan ataques y polémicas puramente personales, antes bien, se vea en ellos el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.
Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana Artículo 23 de la Resolución N° 13 de 1946.

Agradecimientos

Valentina

A Dios por guiarme, por ser mi motor y haberme iluminado en cada momento. A Ronald por ser no solo mi compañero de tesis sino también mi amigo; gracias por ser mi soporte durante este proceso y siempre mostrarse optimista ante cada dificultad. A

Carlos, nuestro asesor, por acompañarnos a lo largo de este proceso y por haber depositado su confianza en nosotros. Gracias por la orientación, paciencia y alientos.

Este logro no habría sido posible sin sus consejos y guía constante. A las profesoras

Irma y Begoña por su interés y ayuda en la evaluación de nuestro material. Sus sugerencias y aportes fueron esenciales para el desarrollo del proyecto. Finalmente, a mis padres, mi tía y mi novio, quienes siempre me motivaron y creyeron en mí; gracias por ser testigos de mi crecimiento personal y académico, toda mi dedicación y mis triunfos son por y para ustedes.

Ronald

A Valentina, con quien tuve una gran compañera de trabajo, no solo en este proyecto, sino en todos los que hicieron parte de la maestría, me siento afortunado de haber trabajado con ella. A Carlos, nuestro asesor, por su tiempo y su conocimiento. A

los profesores del departamento, especialmente a las profesoras Irma y Begoña, quienes dedicaron de su tiempo para evaluar nuestro material, así como para reunirse con nosotros con el fin de guiarnos en lo que fuese necesario. Finalmente, a mis padres y mi esposa, quienes me han regalado de su tiempo para poder sacar adelante este y cada uno de mis proyectos, sin ellos nada de esto sería posible ni tendría sentido.

Resumen

El uso de aplicaciones y de juegos móviles para aprender lenguas ha aumentado en los últimos años, hay cada vez más opciones para usuarios independientes o miembros de escuelas de lengua o universidades. Esta investigación busca presentar un prototipo de juego para teléfono móvil que permita a los estudiantes de nivel A2 practicar aménamente algunas expresiones lexicales, específicamente colocaciones referidas al ocio y tiempo libre, que les serán útiles en sus conversaciones cotidianas.

Luego de una revisión de distintas investigaciones se pudo ver que algunas de las aplicaciones más usadas en el aprendizaje de léxico ignoraban algunos principios teóricos y metodológicos que son importantes en el proceso de aprendizaje. Específicamente aspectos propios del enfoque léxico, los cuales buscan un aprendizaje contextualizado, significativo y que lleve a los usuarios a utilizar los contenidos de forma natural. Adicionalmente, las aplicaciones más populares que implementan el juego como mecanismo de aprendizaje no siempre se basan en los principios de la gamificación, lo que lleva a que se fomente el juego y no necesariamente el aprendizaje a través de reglas, seguimiento de su proceso y otros elementos propios de la gamificación.

A partir de ese contexto se llevó a cabo un análisis sobre cómo, a partir de la teoría, se podían implementar el enfoque léxico y la gamificación en el diseño de un prototipo de juego móvil: ELÉXICO, el cual busca optimizar el aprendizaje de léxico en estudiantes que cursen el nivel A2 de español como lengua extranjera (ELE) del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana. Este prototipo, el cual fue diseñado a partir de la ruta metodológica de Graves, pasó por un proceso de evaluación de expertos en la enseñanza de ELE, quienes validaron la utilidad del prototipo en cuanto al cumplimiento de su objetivo principal a través de la implementación de principios teóricos y metodológicos.

Una vez realizado el proceso de evaluación del prototipo, pudimos concluir que ELÉXICO es una herramienta que permite el aprendizaje de léxico por medio de actividades que se enmarcan en los principios teóricos del enfoque léxico, aprendizaje de léxico y la gamificación. Este material brinda una serie de juegos por tema, los cuales cuentan con mecánicas distintas a medida que el usuario avanza. Por otra parte, el material sirve como modelo adaptable en

otros niveles y temas, lo que podría permitir que otras investigaciones sigan proponiendo más herramientas que optimicen el proceso de aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: léxico, enfoque léxico, aprendizaje de léxico, ELE (español como lengua extranjera), gamificación.

Abstract

The use of mobile applications as well as games has been widespread over the last few years, there are more and more options for students who want to learn a language as independent users or to complement their process in a language school. This paper aims at enhancing the way those applications are designed and implemented in the learning process; therefore, some previous research papers were analyzed in order to identify what other authors identified as aspects to improve when designing such type of material.

As a result, it was identified that not only did they ignore some or all of the principles of the lexical approach such as providing meaningful activities that could lead to communicative uses, but also those related to gamification, which contain the guidelines to set parameters as well as assessment criteria that can allow students to keep track of their process and to make it more meaningful.

After studying how the lexical approach, vocabulary learning and gamification principles should be implemented, a prototype for a mobile game was proposed. It was designed by taking into consideration the theoretical and methodological aspects that would aim at enhancing the learning process of vocabulary, it is intended to be used with students who are taking an A2 level of Spanish as a Foreign Language (SFL) and who are studying collocations related to free time activities in the Latinamerican and Colombian context.

Once the prototype was designed, it was evaluated by two experts on teaching SFL in the Pontificia Universidad Javeriana of Bogotá. They pointed out how this material could be a useful complement to the learning process in the proposed level, yet they suggested some areas that need to be reinforced in order to guarantee the application serves its main purpose which is to provide students with some complementary material that can enhance students' learning process, this by following principles of both the lexical approach and gamification.

This research allowed us to propose some material that complements the learning process of vocabulary, particularly collocations. The implementation of the lexical approach as well as gamification led us to propose more meaningful and communicative-oriented activities.

Keywords: lexicon, lexical approach, vocabulary learning, SFL (Spanish as a Foreign Language), gamification.

Tabla de contenido

1	Introducción	14
2	Problema	16
2.1	Problema de investigación	16
2.2	El aprendizaje de léxico a través de distintos enfoques	20
2.3	Pregunta de investigación	21
3	Justificación	21
3.1	Importancia del problema	21
3.2	Importancia de la investigación	27
3.3	Estado de la cuestión	28
4	Objetivos	43
4.1	Objetivo general	43
4.2	Objetivos específicos	43
5	Marco teórico	43
5.1	Enfoque léxico	44
5.1.1	¿Qué es el enfoque léxico?	44
5.1.2	Principios del enfoque léxico	46
5.2	Aprendizaje de léxico	48
5.2.1	Importancia del léxico en la adquisición de una lengua	49
5.3	Lexicón mental	50
5.4	Clasificación del léxico	51
5.5	Adquisición de léxico	55
5.6	Aprendizaje de colocaciones	55
5.7	Aprendizaje de léxico desde el enfoque léxico	58
		10

5.8	Gamificación	59
6	Marco metodológico	64
6.1	Etapas del diseño de material	65
7	Análisis de resultados	72
7.1	Organización y categorización de los datos obtenidos	72
8	Conclusiones	84
9	Referencias	88

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Características de distintas aplicaciones</i>	18
Tabla 2. <i>Clasificación de léxico</i>	52
Tabla 3. <i>Clasificación de colocaciones</i>	56
Tabla 4. <i>Categorías de elementos del aprendizaje gamificado</i>	59
Tabla 5. <i>Componentes</i>	63
Tabla 6. <i>Rejilla de evaluación</i>	69

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Canal de flujo de Mihaly Csikszentmihalyi	62
<i>Figura 2.</i> Ruta metodológica	65
<i>Figura 3.</i> Inicio ELÉXICO	73
<i>Figura 4.</i> Ejemplo del nivel en ELÉXICO	75
<i>Figura 5.</i> Colocaciones aprendidas con ELÉXICO	76
<i>Figura 6.</i> Instrucciones del juego	77
<i>Figura 7.</i> Objetivos y evaluación en ELÉXICO	81

1 Introducción

El proceso de aprendizaje de una lengua hoy en día cuenta con distintas opciones en cuanto a materiales de todo tipo, desde un gran número de libros hasta una cantidad significativa de páginas en internet que contienen lecciones y recursos para aprender y enseñar.

Además de esos recursos, hay una tendencia a utilizar más aplicaciones por medio de los dispositivos celulares. Es cada vez más común ver que los estudiantes dependen de sus celulares para revisar elementos de léxico, ya sea con diccionarios en línea, aplicaciones, traductores y demás, reemplazando así de forma inconsciente otro tipo de materiales más tradicionales como los diccionarios y libros físicos. Adicionales a aquellas que tienen que ver con la revisión de léxico para traducirlo únicamente, es cada vez más frecuente ver que se utilizan aplicaciones para practicar todas las habilidades de la lengua.

No obstante, el que haya una gran oferta de materiales para contribuir al aprendizaje no garantiza que estos cumplan con su objetivo, de modo que hay un reto en cuanto a determinar qué aplicaciones son más apropiadas para complementar y optimizar el aprendizaje, pues distintas investigaciones, tales como las de Beltrán y Garzón (2013), López (2014), Alarcón y Gutiérrez (2015), Correa y Gómez (2016), Largo y Olaya (2017), y Jiménez y Torres (2018), han coincidido en que un buen número de estas aplicaciones no cumplen con varios parámetros del aprendizaje de una lengua tales como un modelo pedagógico claro, una secuencia didáctica efectiva, entre otros.

En el contexto de los profesores de lenguas, específicamente de ELE, se convierte en una necesidad identificar los elementos que hagan de una aplicación o juego una herramienta apropiada, la cual de paso a la implementación de aspectos teóricos relacionados con la enseñanza de lenguas. A su vez, dichos aspectos deben permitir que el aprendizaje y la práctica de las distintas habilidades sean acordes, no solo con lo que se trabaja en los cursos de lengua, sino que también doten a los estudiantes independientes con contenidos, enfoques, metodologías y todo tipo de elementos pedagógicos que faciliten el aprendizaje y la práctica de la lengua de forma útil y significativa, según el proceso de cada estudiante, sus necesidades y sus intereses.

En ese sentido, es parte del interés de los autores de este estudio, diseñar un juego que sirva como complemento en el aprendizaje de ELE de los estudiantes del Centro

Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana (CLAM). Dicho interés se relaciona con la idea de integrar elementos que, según algunas investigaciones, permitan optimizar el aprendizaje de la lengua, particularmente de léxico, con ese fin se ha hecho una propuesta que integra a la gamificación y al enfoque léxico como herramientas para diseñar un material que resulte útil y apropiado, en cuanto a aspectos pedagógicos. Se espera asimismo que esta se pueda adaptar a futuras unidades que faciliten el aprendizaje de contenidos adicionales.

ELÉXICO es un juego pensado para estudiantes que cursen el nivel A2 del Marco Común de Referencia para las lenguas (de ahora en adelante MCRE), y que estén trabajando específicamente el tema de ocio, el cual cuenta con las categorías de tiempo libre y entretenimiento, espectáculos y exposiciones, deportes y juegos; dichas categorías son las propuestas por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (de ahora en adelante PCIC). El juego presenta distintos niveles que pretenden proveer al estudiante con escenarios de práctica, aplicación y preparación para su clase, así como para su proceso de aprendizaje de la lengua.

Para desarrollar la propuesta, este trabajo de investigación está organizado en seis secciones. En la primera se identifica el problema de investigación y se presenta el interrogante de esta. En la segunda parte se justifica esta investigación a partir de elementos teóricos y de los antecedentes que se identificaron pertinentes para este trabajo. Como tercer componente, se describen el objetivo general y los objetivos específicos.

La cuarta parte describe los elementos conceptuales que son fundamentales para enmarcar la naturaleza del material que se propone; entre los conceptos empleados en este estudio se hace una descripción de los componentes del enfoque léxico, el aprendizaje de léxico, la gamificación y sus parámetros para que haya un aprendizaje significativo. En la quinta parte se presenta el marco metodológico, el cual describe el tipo de investigación, así como la presentación del diseño del material, su proceso de desarrollo y sus componentes teóricos. Por último, se hace una descripción de la evaluación recibida por parte de los expertos, esta permitió llegar a conclusiones que tipifican nuevos vacíos de investigación, los cuales se espera que motiven futuras investigaciones en el área.

2 Problema

2.1 Problema de investigación

De acuerdo con el reporte “El español: una lengua viva” del Instituto Cervantes (2018), en el mundo hay más de 21 millones de personas que estudian el español como lengua extranjera. Este aprendizaje se da no solo en instituciones como el Instituto Cervantes, sino en universidades, centros culturales y otro tipo de instituciones. Además, este no se limita al contexto de un salón de clase, pues el acceso a internet, a aplicaciones y materiales que surgen con los avances tecnológicos, proporciona cada vez más opciones para quienes quieren aprender cualquier tipo de disciplina.

En cuanto al aprendizaje de lenguas, particularmente del español, el mismo documento destacó que para 2016 la plataforma de aprendizaje Duolingo reportó un 17 % de usuarios globales, lo que pondría al español por delante del francés (p. 16, 2018). Ese contexto de aprendizaje mediado por la tecnología no es exclusivo de estos últimos años, varios años atrás hubo distintas aproximaciones al aprendizaje de lenguas a través de computadores.

Por ejemplo, Magnúsdóttir (2010) habló sobre la evolución del aprendizaje asistido por computadores ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) en español, este tuvo sus inicios en los años sesenta, época en la que el aprendizaje se enfocaba en ejercicios que buscaban la memorización de reglas gramaticales y léxico por medio de actividades de repetición, en inglés *drilling*, lo que tendría cierta relación con los métodos que primaban en la época y que todavía no giraban en torno al enfoque comunicativo. Según la autora, sería a partir de los años ochenta que los programas de computador empezarían a ofrecer otro tipo de actividades tales como juegos, lo que después de los noventa se reforzaría aún más con el surgimiento del internet en el hogar. La aparición de este servicio les brindaría más facilidades a los estudiantes para acceder a información y a distintos tipos de medios que optimizaran el aprendizaje de lenguas, así como el de otras disciplinas.

En relación con lo anterior, Warschauer (2004) describió el cambio que surge con la aparición del Internet, el cual implicaría también cambios en el ámbito pedagógico, estos llevarían a que el aprendizaje pasara de buscar la comunicación únicamente (transmitir una idea) a aprender a través de contenidos (contexto), así, aspectos sociocognitivos que no habían sido tenidos en cuenta empezarían a tener un papel protagónico.

No obstante, dichos aspectos sociocognitivos por sí solos no lograrían el efecto deseado; el mismo autor aludió a la frustración de distintos profesores que aunque logran que sus estudiantes utilizaran Internet, no identificaban que hubiera un aprendizaje significativo de la lengua, sino que lo veían como un medio simple de comunicación, en muchos casos en su lengua materna. Aquel contexto no se distancia tanto de lo que puede pasar hoy en día con la utilización de herramientas como Duolingo e incluso con algunas de las plataformas más populares para aprender, circunstancia que, entre otras cosas, motiva esta investigación.

Lo que sí es claro es que los avances tecnológicos han ido de la mano de ciertas adaptaciones de materiales y formas de enseñar, de modo que se pretenden solucionar los problemas que Warschauer mencionaba, así como lograr un aprendizaje más significativo que motive a los estudiantes; sin embargo, y a pesar de los avances tecnológicos, Soleimani y Esmaili (2016) aseguraron que las nuevas pedagogías no han reemplazado a las anteriores, sino que “muchas de las aplicaciones que se producen hoy día brindan poco más que variaciones estimulantes visualmente de los ejercicios de llenar en los espacios (gap-filling) de hace 40 años” (p. 136).

Estos últimos se pueden evidenciar en aplicaciones o plataformas como Duolingo, en donde la forma de juego es siempre la misma y se enfoca en completar ejercicios sin que se busque un aprendizaje significativo para los estudiantes, o más aún comunicativo, que les permita optimizar las funciones de la lengua. Este hecho se puede deber quizás a que no hay suficiente soporte académico que haga posible la creación de estas aplicaciones, aspecto que autores como Soleimani y Esmaili (2016) y Tomlinson (2016) destacaron, y a ello agregaron que parte de los retos que hay en el diseño de materiales se basan en que en la mayoría de los casos quienes desarrollan las aplicaciones no son profesores, y los profesores no siempre pueden desarrollar sus ideas por falta de conocimientos tecnológicos.

En el caso del aprendizaje de léxico de ELE, luego de hacer un análisis de las cinco aplicaciones con más usuarios para aprender lenguas, Prieto (2018) señaló que aunque todas presentan beneficios en el aprendizaje de español, ninguna podría considerarse como una herramienta que tenga una base pedagógica fiable para el aprendizaje de léxico. Así lo afirmó tal autora luego de mencionar aspectos como la forma en la que se seleccionan y presentan los contenidos, cómo se evalúa al estudiante, el modo en que se muestra el léxico en cuanto a sinónimos, antónimos e información combinatoria, la manera en que se presenta un contexto,

el predominio de la L2, el favorecimiento del aprendizaje según el estilo de cada estudiante, entre otros.

Estos elementos fueron adaptados por la autora, quien organizó tres categorías: el color azul corresponde a las ventajas de la aplicación y en amarillo y naranja están los aspectos que podrían mejorar, como se ve a continuación.

Tabla 1. *Características de aplicaciones*

Se basa en los niveles del MCER	Busuu	Babbel	Duolingo Memrise HelloTalk
Ofrece un modelo léxico rico en sinónimos, antónimos e información combinatoria.	Babbel	Duolingo Memrise Busuu	
Expone un léxico contextualizado.	Babbel Busuu HelloTalk	Duolingo	Memrise
Predomina la presencia de la L2 y disminuye la de la L1, dejando siempre la opción al usuario de consultar la palabra en su lengua materna.	Busuu HelloTalk	Babbel Memrise	Duolingo
Se favorece el estilo de aprendizaje según el estilo de cada estudiante.		Duolingo Babbel Memrise Busuu HelloTalk	
Contiene actividades dirigidas a la producción [...] para perseguir un enfoque comunicativo.	HelloTalk	Memrise Busuu	Duolingo Babbel

Potencia los elementos lúdicos para fomentar la motivación.	Duolingo	Babbel Memrise Busuu HelloTalk	
Un grupo de expertos docentes y pedagogos corrigen y evalúan al alumno basándose en una retroalimentación significativa y personalizada.			Duolingo Babbel Memrise Busuu HelloTalk

Fuente: elaboración propia con base en Prieto (2018)

Como lo destacó la autora, no hay una aplicación que cumpla con todos los elementos que ella seleccionó para determinar si son herramientas óptimas por sí mismas, de modo que no necesariamente funcionan de la forma en que la teoría del aprendizaje o enseñanza de lenguas lo sugiere. Lo anterior implica un reto en cuanto a diseñar materiales que logren tener un balance entre lo teórico y el aprovechamiento de las tecnologías existentes.

Aquellas aplicaciones que se enfocan en transmitir el léxico –aunque pareciera ser esa la ruta más sencilla– tampoco logran o demuestran una forma apropiada de hacerlo, debido a que, como lo reportó Prieto (2018), en la mayoría de los casos estas no brindan un contexto ni una aplicabilidad comunicativa del léxico que enseñan. El cuadro de la autora a su vez evidencia cómo aspectos relacionados con la motivación podrían ser mejores en la mayoría de las aplicaciones que ella analizó, lo que también lleva a plantear si en el caso de Duolingo, que es la que mejor se califica allí, se sigue algún tipo de fundamento teórico-pedagógico que permita plantear formas de juego apropiadas para el aprendizaje.

A partir de las investigaciones anteriores es posible entrever algunos elementos que no han sido tratados de forma rigurosa a la hora de proponer materiales mediados por aplicaciones para aprender lenguas, especialmente el léxico. La utilización de teorías de aprendizaje parece no estar siempre presente, así como otros asuntos asociados a la motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas, de modo que es necesario plantear una serie de elementos teóricos y conceptuales que ayuden a delimitar lo que se podría considerar como apropiado a la hora de proponer materiales de aprendizaje de lenguas mediados por aplicaciones y juegos móviles.

2.2 El aprendizaje de léxico a través de distintos enfoques

Para autores como Wilkins (1972) como se citó en Vidiella (2012), “sin gramática se puede decir muy poco, sin vocabulario no se puede decir nada” (p. 6). En contraste, si se parte del contexto de la Maestría en Lingüística Aplicada del ELE, aspectos como el aprendizaje a través de un enfoque léxico no han sido tratados con el mismo rigor que ha habido en los otros enfoques. A esa apreciación se puede llegar luego de hacer una búsqueda de tesis y trabajos de grado disponibles en el repositorio de la universidad, los cuales han propuesto distintos materiales para la enseñanza y aprendizaje del ELE a través de otros enfoques; mas es posible concluir que se podría elaborar un mayor número de propuestas relacionadas con el enfoque léxico.

Adicionalmente, en la Maestría en Lingüística Aplicada del ELE de la Universidad Javeriana son escasos los proyectos que profundizan en el uso del enfoque léxico y que conlleven la creación de un material para el aprendizaje de léxico de ELE, pues, como se ve más adelante en el estado de la cuestión, la mayoría de investigaciones realizadas en este campo están dirigidas al tratamiento de temas gramaticales.

Es importante entonces proponer materiales cuyo objetivo sea el aprendizaje por medio del enfoque léxico, teniendo en cuenta aspectos esenciales en el proceso tales como la motivación; para Krashen (1983), la motivación incluye elementos como el filtro afectivo, el cual necesita ser estudiado desde la perspectiva del material y su posible incidencia en el proceso. Lo anterior se vincula con lo que Prieto (2018) mencionó respecto a las aplicaciones por ella analizadas y a su falta de solidez en cuanto a los aspectos lúdicos, estos también deben o pueden ser vistos desde la gamificación y lo que a partir de esta se sugiere.

Ahora bien, si se toma el aspecto motivacional y la gamificación, esta podría jugar un papel importante. Investigaciones como la de Dalmases (2017) hacen énfasis en que “gamificar no significa solo jugar” (p. 4). Esta autora afirmó que en el caso de una clase de ELE el aprendizaje se da a través de actividades diseñadas donde se introducen elementos motivadores propios del juego. En ese sentido, aclaró que “una actividad gamificada no estará bien diseñada si, por ejemplo, el alumno no tiene la sensación de haber aprendido algo, o bien, si considera que los elementos del juego no consiguen implicarle y distraen el aprendizaje” (p. 6). En el caso de la investigación de Prieto (2018) no se hace mención, o por lo menos no de

forma explícita, a que haya que pensar en la gamificación como respuesta a posibles retos en torno a las propuestas lúdicas.

Sin embargo, tal y como se ve más adelante, la gamificación puede servir de herramienta que no solo beneficie la motivación sino que motive. En la gamificación es esencial que las actividades sean significativas, es decir, que logren motivar al estudiante de distintas formas, que lo lleven a aprender por medios diversos y que le ayuden a apropiarse del conocimiento, esto en función de responder a lo descrito sobre Warschauer (2004) y su idea sobre lo significativo del uso de las tecnologías para que los estudiantes aprendan. Soleimani y Esmaili (2016), así como Tomlinson (2016) describieron el reto que hay en el diseño de materiales, especialmente aquellos mediados por plataformas, pues la falta de soporte académico hace que no se brinden actividades que logren ser relevantes y motivadoras para los estudiantes o usuarios.

2.3 Pregunta de investigación

¿Qué tipo de herramienta pedagógica puede permitir la práctica del léxico referida a ocio y tiempo libre y complementar las actividades desarrolladas en el Centro Latinoamericano?

3 Justificación

3.1 Importancia del problema

Según las cifras de usuarios de aplicaciones móviles mencionadas, se puede entrever una tendencia a que haya más propuestas de este tipo, las cuales no siempre por ser las más reconocidas cumplen con parámetros pedagógicos y didácticos adecuados, tal y como Prieto (2018) lo evidenció. De modo que es necesario determinar parámetros que puedan servir como los fundamentos o las herramientas que distintos materiales de enseñanza o aprendizaje, en este caso, deban tener.

Por ese motivo, en este estudio se busca responder a la pregunta de investigación a través de una serie de aspectos necesarios para delimitarlo tanto a nivel teórico como a nivel de su alcance; de ahí que sea importante partir de los niveles a los que estará dirigido el material, lo que permitirá enmarcarlos en los conceptos propuestos en la investigación.

La selección de un nivel pertinente para trabajar la enseñanza de léxico implica hacer una revisión de materiales y de otros estudios que ayuden a determinar en qué momento del proceso de aprendizaje de la lengua es más pertinente hacer un mayor énfasis en el fortalecimiento del léxico, pues de acuerdo con Higuera (2004) “es necesario que el profesor sepa analizar de forma crítica el tratamiento del componente léxico del manual con el que suele trabajar, pues es muy probable que desee completarlo en ciertos aspectos” (p.18).

Este asunto está presente en el caso del CLAM de la Pontificia Universidad Javeriana, en donde tal y como lo reporta la directora del Centro, todos los profesores deben adaptar los contenidos de los manuales, principalmente en cuanto a contenido léxico, pues sin importar el nivel, el material maneja la variedad española¹ de la lengua. Dicho aspecto implica que el profesor también determine parámetros como la cantidad de palabras, expresiones y otros temas relacionados con el léxico, lo que ha de conectarse con saber en qué momentos del proceso puede llegar a ser más significativo brindar más elementos léxicos a los estudiantes.

Lo expuesto se puede complementar con el punto de vista de Gallego (2014) como se citó en Paredes (2015), quien destacó que la media de palabras aumenta en la medida en que se sube de nivel, lo cual podría implicar que es necesario hacer una selección de elementos léxicos cada vez más significativos, que logren que los estudiantes efectivamente amplíen el número de palabras y expresiones manejadas según su nivel.

En cuanto al momento en que hay más aprendizaje, Sánchez-Sauz encontró asimismo:

Un progreso similar, pero matiza que entre los niveles A y B se observa un aumento significativo de las unidades léxicas (44,43 %); sin embargo, entre los niveles B y C el aumento de palabras apenas alcanza el 10,96 %, lo que supone una ralentización en el proceso de aprendizaje léxico. (Paredes, 2015, p. 23)

¹ Normalmente hablamos de “variedad española” para referirnos al español hablado en España, aunque es preciso resaltar que no existe una sola variedad del español en este país, pues no es igual el habla de Aragón al de Andalucía, o el de Castilla al de Cataluña. Sin embargo, entendiendo que hay rasgos exclusivos de algunas regiones y que por ende, el español de España difiere en múltiples aspectos lingüísticos, hablaremos de la “variedad española” para hacer alusión a la variedad diatópica condicionada por el lugar geográfico, en este caso, España.

Así que determinar el nivel es esencial, pero según la investigación de Prieto (2018), los elementos que se proponen en las aplicaciones no están determinados a partir del MCRE en la mayoría de las aplicaciones que la autora analizó, de modo que estas estarían pasando por alto el análisis crítico del material diseñado, así como lo propuso Higuera (2004).

Por su parte, Sánchez-Saus (2009) manifestó en su investigación que “[los estudiantes] son capaces de actualizar [el léxico], pero no siempre de la misma manera, pues también en el análisis ha quedado de manifiesto que el crecimiento se ralentiza significativamente en los niveles más altos” (p.152). Sin embargo, dicha actualización debería estar vinculada con los elementos propuestos por el MCRE y con aquellos que tienen enfoques pedagógicos y que no parecen estar presentes en varias de las aplicaciones existentes. La autora también afirmó lo siguiente:

En principio la hipótesis de que el nivel de español de los alumnos influye en la cantidad de palabras que conocen, de tal manera que cuanto más alto sea el nivel, mayor es el número de palabras que manejan, con la particularidad de que este crecimiento no es homogéneo entre los tres estadios [A, B, y C], sino mucho más pronunciado entre el nivel inferior y medio. (p. 152)

De este modo, se podría pensar que los primeros niveles (A y B) son más propicios para trabajar en materiales que brinden un mejor y más óptimo aprendizaje de la lengua, debido, tal vez, a que es el punto en el que hay mayor evidencia de apropiación y aprendizaje de léxico, el cual también se debería proponer de acuerdo con lo propuesto por el MCRE y el PCIC.

Por otro lado, es necesario que los estudiantes hagan una apropiación sensata del léxico para llegar a dominar una lengua extranjera, dado que los alumnos no siempre son conscientes de la importancia de aprender este componente. Según Baralo (2007), “la capacidad de un hablante no nativo (...) se sustenta en el conocimiento y en su disponibilidad para usarlo en ambos procesos cognitivo-comunicativos” (p. 384); es por esta razón que en clases de lengua es fundamental hacer un tratamiento adecuado del léxico, pues de esta manera se contribuirá a fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes y se evitarán malentendidos y confusiones entre los hablantes.

Es preciso mencionar que los errores léxicos generan un mayor impedimento en los actos de comunicación, a diferencia de los errores gramaticales, puesto que los estudiantes son mucho más flexibles y condescendientes frente a estos últimos (Higuera, 2009). En

consecuencia, son esenciales no solo la selección del nivel, sino de los contenidos que permitan la comunicación según ese nivel, pues guiarán al estudiante de acuerdo con sus habilidades, y al mismo tiempo evitarán que el profesor tenga que adaptar el material siempre que quiera alcanzar objetivos comunicativos en sus clases y en el desempeño de sus estudiantes.

Adicionalmente, como lo dijo Higuera (2009), “aunque en el aprendizaje de una lengua, algunos componentes tales como la gramática y la fonología pueden ser adquiridos por completo, el aprendizaje de léxico nunca se da por finalizado” (p. 111). Es por esta razón que, en la actualidad, los docentes de lengua se encuentran en la búsqueda y diseño de materiales que fortalezcan las estrategias de aprendizaje de este componente a través de tareas que ayuden no solo a comprender las unidades léxicas, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas de manera apropiada según el contexto en el que se pretendan aplicar (Higuera, 2009).

Esta última práctica no es para nada ajena a lo que sucede en el CLAM de la Universidad Javeriana, ni muy seguramente lo es en cualquier contexto en el que el docente sea consciente de que debe dar a los estudiantes muchos más elementos de los que los materiales ofrecen, los cuales además deben dotarlos de herramientas que les permitan un uso del léxico apropiado según su nivel y sus intereses.

A la luz de los planteamientos expresados, es evidente la necesidad de crear materiales que se dirijan al aprendizaje de léxico de manera significativa, pues para Higuera (2004) uno de los aspectos que más dificulta la adquisición del léxico es la facilidad con la que se olvidan las palabras aprendidas. De ahí que surja el interés por generar estrategias de aprendizaje tales como el reciclaje del léxico, pues, de acuerdo con Baralo (2007), “las unidades léxicas tratadas en el aula deben ser utilizadas y reutilizadas en diversas ocasiones con el fin de fijarlas en la memoria a largo plazo” (p. 384), es decir, los ejercicios o tareas deben presentar en varias oportunidades y en diferentes situaciones las unidades léxicas, lo que no está presente, según Prieto (2018) en las aplicaciones más usadas.

Por ende, no hay evidencia de estrategias de aprendizaje, lo que podría en alguna medida impedir la fijación del léxico en la memoria a largo plazo. Higuera (2004) también hizo énfasis en que “el objetivo del aprendizaje del léxico es conseguir que la información léxica pase de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo” (p. 16), así que el uso de estrategias de

aprendizaje y de elementos teóricos y metodológicos que permitan la apropiación del léxico es esencial, y debe permitir a los estudiantes y a los profesores evaluar el proceso e identificar la utilidad de, por ejemplo, tener actividades de reciclaje.

Siguiendo esa misma línea, Thombury (2002) como se citó en Higuera (2004) propuso algunas técnicas que pueden contribuir a evitar el olvido de las unidades léxicas aprendidas; entre estas estrategias se encuentran:

Repetir actividades, emplear reglas mnemotécnicas, propiciar el reencuentro con esas palabras en otros contextos, espaciar los repasos, proporcionar oportunidades para que se usen las palabras y para que haya un procesamiento cognitivo profundo y parece ser que también influye en la memorización el grado de profundidad afectiva que causen las palabras. (p.16)

Por estas razones, es de gran importancia proponer ejercicios que ofrezcan contextos comunicativos aplicables a otras situaciones, así como un léxico que se adapte y que no se presente simplemente al azar, lo que permitirá reciclarlo y utilizar otras estrategias que lo hagan cada vez más significativo y memorable para el estudiante.

Ahora bien, la selección de léxico para la creación de materiales no es un tarea sencilla, el MCRE, al hablar de la competencia léxica, da cierta libertad a los usuarios para elegir el repertorio de palabras y expresiones que sus alumnos han de aprender de acuerdo con el nivel al que pertenezcan, lo que en cierto modo hace que dicha tarea sea más compleja.

Sin embargo, en el MCRE (2020) se aclara que es importante seguir criterios que permitan una selección que vaya “en aras de la transparencia” (p. 149), para ello se sugiere, entre otras opciones, “elegir palabras y frases clave en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos” (p. 149). Esto último busca, entonces, delimitar la selección de elementos que se deben o pueden incluir en el momento de crear materiales para la enseñanza de lengua.

En ese contexto, el MCRE permite fijar objetivos en función de las competencias a nivel léxico y comunicativo que deben desarrollar los estudiantes, en este caso, los que corresponden al nivel A2, y que se orientan a “producir expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: Datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades [...]” (MCRE, 2002, p. 107). Lo anterior dependerá de la competencia

léxica, que el mismo marco para el nivel describe así: “[el estudiante] tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. [Además] Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia” (MCRE, 2002, p. 109).

Así, el MCRE permite delimitar objetivos a partir de las competencias que los estudiantes deben alcanzar, pero estas descripciones podrían ser generales en la medida en que cada profesor les daría una interpretación propia a partir de las necesidades particulares de cada estudiante o grupo de estudiantes. De este modo, es de gran utilidad recurrir al PCIC, pues allí se puede acceder a recomendaciones más claras sobre el contenido léxico que se debería incluir en cada nivel que está fijado por el MCRE.

La función del PCIC fue resaltada por Paredes (2015) en la selección de elementos a enseñar, sobre ello, añadió lo siguiente:

La enseñanza del léxico temáticamente es asumido por el plan curricular del Instituto Cervantes cuando explicita el léxico que se debe incluir en los programas y cursos. En el plan de la obra se propone una gradación del léxico por niveles, para cada uno de los cuales se ofrece la relación de unidades léxicas que le corresponden. El vocabulario no se ofrece de forma independiente para cada tema, sino que el léxico de un mismo asunto puede aparecer en varios apartados del plan curricular: en las nociones generales, en las nociones específicas, en los saberes y comportamientos socioculturales o en los referentes culturales. (p. 9)

En tal escenario es oportuno hacer una selección de elementos, o unidades léxicas, que acompañen el aprendizaje según las nociones generales y específicas que se deben trabajar. Asimismo, el usuario del MCRE y del PCIC tiene que tomar decisiones basándose en su criterio y en el conocimiento de las necesidades de sus estudiantes o de quienes serán los posibles usuarios de los materiales.

Por consiguiente, el presente trabajo de investigación pretende crear un prototipo de juego que funcione como material complementario para el aprendizaje de léxico en las clases de ELE del CLAM, pues se requieren recursos que presenten su contenido desde la variedad latinoamericana y, en casos más específicos, la colombiana. Como resultado, este material pretende ser un complemento que dé a los estudiantes el acceso a algunas de las colocaciones

que les pueden ser útiles a la hora de desenvolverse tanto en clase como en la vida cotidiana. Este material está pensado en la necesidad que puede surgir al no encontrarse con suficientes colocaciones que serían útiles a la hora de comunicarse.

3.2 Importancia de la investigación

A partir de las experiencias que tienen los autores de este texto como estudiantes y docentes de lengua, de la información obtenida de diferentes investigaciones y del análisis de los programas de ELE del CLAM de la Pontificia Universidad Javeriana, así como de la información dada por algunos docentes y la coordinadora del Centro, fue posible identificar algunos hechos problemáticos relacionados con el aprendizaje de léxico (como los que se mencionaron en la situación problemática de este estudio). Por esa razón, surge un interés por la creación de un material que permita a estudiantes y profesores hacer uso de un instrumento interactivo o aplicación tecnológica que facilite y complemente el proceso de aprendizaje (práctica) del léxico referido al ocio y vida cotidiana del nivel A2, de forma tal que los estudiantes que hagan parte del Centro puedan tener un proceso más completo en cuanto a algunas de las colocaciones que harán parte de su vida cotidiana en el contexto mencionado.

El panorama descrito lleva a reflexionar en primera instancia sobre la falta de materiales virtuales para que el aprendizaje de léxico sea significativo y al mismo tiempo motive a los estudiantes. Si bien hoy en día se tiene acceso a una cantidad considerable de materiales virtuales para el aprendizaje de lengua, la mayoría de estos recursos se dirigen a tratar temas gramaticales, según Alarcón y Gutiérrez (2015), Abondano y Gómez (2016), Largo y Olaya (2017), y Jiménez y Torres (2018), con lo que queda de lado uno de los componentes más importantes de la lengua como lo es el aprendizaje de léxico.

De otro lado, a partir de una reunión con la coordinadora del CLAM se pudieron identificar algunos de los vacíos que presentan los materiales de ELE implementados en él; entre estas falencias está, por ejemplo, la falta de variedad de libros de lengua, pues los profesores a cargo de los distintos niveles deben adaptar gran parte del material para la variedad latinoamericana e incluso la colombiana, debido a que otro de los vacíos encontrados tiene que ver con las dificultades que tienen los estudiantes en cuanto al léxico que ven en sus clases.

En muchos casos, este léxico no se utiliza en el diario vivir del contexto colombiano o latinoamericano, por eso se hace necesario plantear un material complementario que permita

una práctica contextualizada y significativa del léxico trabajado en los libros guías, pues al hacer uso del libro *Aula Internacional* la variedad que se enseña en estos cursos de lengua en la Javeriana es la española.

Por tal motivo, esta investigación busca generar un aporte relevante para el campo del aprendizaje de léxico, no solo mediante un barrido teórico, sino con la propuesta de nuevas dinámicas de aprendizaje que generen un mayor interés en los estudiantes y se conviertan en una herramienta práctica y didáctica para el profesor de lengua; asimismo, se pretende desarrollar el prototipo de juego con base en uno de los temas que aparecen en la tabla de contenido nivel A2, dado que el presente proyecto tiene como objetivo desarrollar un material complementario a las clases de ELE del CLAM.

En este marco de análisis, es necesario resaltar que teóricos e investigadores tales como Wilkins (1972), Lewis (2000), Cervero y Pichardo (2000) como se citó en Vidiella (2012), Higuera (2004), Álvarez y Dueñas (2015), Jaramillo y Torres (2015) y Baralo (2007), se han dedicado a tratar y analizar el aprendizaje de léxico en el aula de ELE, y han llevado a cabo distintos procesos de análisis y la creación de materiales. Aun así, aunque se plantean diferentes perspectivas y maneras de abordar este componente, ninguno de estos materiales es de carácter tecnológico, de ahí que el presente trabajo investigativo tenga la intención de combinar ambas variables: el aprendizaje de léxico de ELE y el uso de herramientas tecnológicas que puedan ser atractivas para los estudiantes.

3.3 Estado de la cuestión

Las investigaciones que sirvieron de base para la construcción del presente estado de la cuestión fueron elegidas debido a la estrecha relación que guardan con los temas a desarrollar y a las contribuciones que estas ofrecen para dar solución al interrogante. Estos estudios presentan diversas líneas de investigación, y aspectos teóricos, metodológicos y analíticos que pueden ser de gran utilidad para el desarrollo del actual trabajo. Por consiguiente, el estado de la cuestión de la presente investigación está organizado en tres categorías: enfoque léxico, aprendizaje de léxico y aprendizaje mediado por la gamificación en un medio virtual. A continuación se exponen las síntesis de investigaciones antes realizadas y relacionadas con las categorías descritas.

En primer lugar se hizo una revisión sobre las indagaciones hechas en torno al enfoque léxico, su importancia y las maneras de abordar este componente en el aula de clase. Investigadoras como Mendoza y Varela (2016) y Reed (2018) aportan una panorámica sobre la materia de investigación y proporcionan distintas perspectivas del enfoque léxico, sus objetivos y principios, así como la importancia del aprendizaje de este en el campo del ELE, de esta forma se evitan aproximaciones que puedan no ser válidas para cumplir con los objetivos propuestos.

Para comenzar, en el año 2016 Mendoza y Varela llevaron a cabo su trabajo investigativo titulado “El reconocimiento de los falsos cognados a través del enfoque léxico en angloparlantes”, este tuvo como principal propósito identificar la forma en el que el enfoque léxico puede favorecer el reconocimiento de los falsos cognados en angloparlantes.

En el marco conceptual, las investigadoras se centraron en el aprendizaje y la enseñanza del léxico y en las dificultades en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pues consideraron necesario resaltar la importancia de estos dos factores en el campo educativo. Así, ellas le dieron espacio a la descripción del enfoque léxico, en donde presentaron las características de este y se centraron en cuatro principios: 1) modelo para la enseñanza del léxico basado en la observación, la formulación de hipótesis y la experimentación; 2) la lengua consiste en léxico gramaticalizado y no en gramática lexicalizada; 3) un elemento central de la enseñanza de la lengua es despertar la conciencia léxica; y 4) el énfasis en el reciclaje y la revisión de lo aprendido.

En el mismo marco conceptual se desarrolló el aprendizaje del léxico en lengua extranjera; allí se hizo alusión a la enseñanza del léxico, las dificultades en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la interlengua, la transferencia lingüística, los errores lingüísticos, falsos cognados y la importancia de enseñarlos.

Adicionalmente, en el marco metodológico Mendoza y Varela hicieron una investigación de corte cualitativo y de tipo práctico, con base en lo propuesto por Seliger, H y Shohamy, E. (1989). La ruta metodológica que siguieron fue la propuesta por Jolly y Bolitho, citado en Tomlinson (1998).

En segundo lugar, la población seleccionada fue un grupo de tres angloparlantes pertenecientes al proyecto Aulas de inmersión, este buscaba la promoción del intercambio lingüístico y cultural entre varios países. En tercer y cuarto lugar, las investigadoras hicieron

uso de una rejilla de observación que tuvo como propósito obtener información sobre las experiencias de los participantes y cómo se le da sentido a dichas experiencias.

Asimismo, se llevó a cabo una entrevista basada en los cuatro principios del enfoque léxico y aplicadas a participantes de niveles B1 y B2. También se realizó un cuestionario y el test de VARK, este consiste en presentarle a la población objeto de estudio, en este caso a los estudiantes, 16 enunciados que permitan establecer las preferencias de los aprendientes al momento de procesar su información.

Los resultados de esta investigación arrojaron que los participantes centraron su atención en las unidades léxicas, puesto que no solo se basaron en identificar la información relacionada con los falsos cognados, sino que crearon sus propias hipótesis e identificaron la información gramatical de manera implícita; a su vez, se pudo concluir que cuando los participantes se ven expuestos al uso real de la lengua, les es mucho más sencillo reconocer las unidades léxicas, debido a que centran su atención en toda la información relacionada con estas.

Específicamente este estudio contribuye para el desarrollo de este proyecto de investigación en la medida en que analiza las variables que también son abordadas en este trabajo: el proceso de enseñanza-aprendizaje de léxico, los componentes del enfoque léxico en la adquisición de este y los elementos que pueden interferir al momento de aprender léxico del español como lengua extranjera; por lo tanto, el estudio investigativo de Mendoza y Varela brinda aportes teóricos significativos que fueron tenidos en consideración en la creación del apartado conceptual, con el fin de ahondar en estos factores.

En el año 2018, Reed presentó su trabajo investigativo titulado “Estrategias didácticas para la enseñanza del enfoque léxico y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la clase de español como lengua extranjera (ELE)”, este tuvo como objetivo general implementar estrategias didácticas para la enseñanza del enfoque léxico y las TIC en la clase de ELE. Por medio de estas estrategias integradas en un currículo, se esperaba que los aprendices se sintieran más seguros en el momento de emprender una conversación básica en cualquier contexto de comunicación.

En el capítulo teórico, Reed describió los primeros métodos de enseñanza de lengua, dentro de los cuales resaltó el método audiolingual, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. Posteriormente, la investigadora procedió a hacer un barrido sobre el enfoque léxico; en este apartado mencionó los principios fundamentales del enfoque, propuestos por Lewis (1993) en

su libro *The Lexical Approach*, y también hizo la distinción entre palabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semifijas. Finalmente, Reed abordó las TIC en la enseñanza de ELE, en ese caso, trajo a colación la importancia de las redes sociales y plataformas tales como Edmodo, su funcionamiento y el porqué era beneficioso usarlo en clases de ELE.

En cuanto a la metodología, la investigación de Reed se apoyó en un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo), y el trabajo se llevó a cabo con una población de 42 estudiantes de la Universidad del Norte de Texas. Se hizo la implementación de unidades léxicas del enfoque léxico en el cual se desarrollaron diversas actividades que permitieran hacer uso de colocaciones y expresiones idiomáticas en contextos reales de comunicación en medios digitales. Primero se introdujo la definición de los conceptos a trabajar y estos se acompañaron con imágenes y videos, luego se hizo uso de la plataforma YouTube, en la que los estudiantes crearon sus propios contenidos con el fin de conocer sus habilidades orales.

Por otra parte, se tuvo en cuenta el trabajo individual y el cooperativo, pues dentro de las actividades los estudiantes debían crear posibles combinaciones de colocaciones y compartirlas con sus compañeros, y se llevaron a cabo discusiones en torno a algunas expresiones idiomáticas. Después, mediante la plataforma Edmodo se les dio la oportunidad a los aprendientes de ser autodidactas y hacer un seguimiento de su proceso de aprendizaje. De manera similar se hizo uso del asociograma, el cual se basa en una representación gráfica o en actividades de comunicación que almacenan el léxico de forma conjunta y no aislada, pues así se generan relaciones lingüísticas.

En última instancia, se recurrió a otras estrategias, por ejemplo, la repetición y la autoevaluación; la primera dirigida a la exposición continua del mismo elemento en diferentes situaciones o ejemplos, con el fin de fijarlo en la memoria, y la segunda pretendía que el aprendiz fuera responsable de su aprendizaje y se enfocara en sus debilidades y fortalezas para mejorar su proceso.

El grupo experimental estaba conformado por 22 estudiantes y el de control por 20. Inicialmente, la investigadora aplicó una prueba previa al grupo experimental y al grupo de control para identificar los conocimientos que tenían respecto al tema objeto de estudio. Luego se aplicaron las nuevas estrategias o metodologías al grupo experimental, mientras que el grupo de control aprendió la temática a través de las técnicas convencionales. Seguidamente, se llevó a cabo un postest y se midió la variable que concierne a ambos grupos, es decir el

aprendizaje de colocaciones y expresiones fijas. Para finalizar, la investigadora comparó dichas medidas.

En el análisis de resultados se dedujo que el objetivo propuesto se cumplió a pesar de las limitaciones que surgieron durante las intervenciones, puesto que el avance que presentó el grupo experimental frente al grupo de control fue del 36.3 %, cifra con la que se alcanzan en cierta medida los objetivos planteados en la unidad didáctica. Algunas de las limitantes que impidieron el completo desarrollo del proyecto fueron: la heterogeneidad de los grupos y el factor del tiempo. Sin embargo, se pudo demostrar que el material fue una propuesta diferente para mejorar la competencia léxica y, por ende, la competencia comunicativa de los estudiantes.

Este trabajo investigativo contribuye a este estudio, puesto que resulta de suma importancia que en él se incorporan el aprendizaje de léxico, el enfoque léxico y las TIC, temas principales del proyecto investigativo aquí desarrollado; igualmente, las actividades que se presentan en la unidad léxica siguen los principios del enfoque léxico, por lo cual se hallan ejemplos de ejercicios dirigidos al aprendizaje de léxico. Por último, este estudio constata la necesidad de elaborar un material que permita el reconocimiento y tratamiento del enfoque léxico y las TIC en clases de ELE, pues evidencia que al hacerlos parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se ve beneficiado el rendimiento del estudiante.

En segundo lugar, se exponen los estudios dirigidos al aprendizaje de léxico, en el cual se presentan los retos a los que se enfrentan profesores y estudiantes en el proceso de aprendizaje de léxico de una lengua extranjera. Además, se plantean las estrategias que pueden ser puestas en práctica para facilitar el desarrollo de adquisición de vocabulario. A continuación, se expone la síntesis de las investigaciones llevadas a cabo por García (2008), Cervera (2012), Jaramillo y Torres (2015), Álvarez y Dueñas (2015).

En el año 2008 García llevó a cabo su trabajo de investigación titulado “La adquisición del vocabulario en la clase de ELE”. El objetivo de este estudio fue abordar la adquisición de vocabulario en ELE desde un punto de vista práctico, con el análisis de la manera en que se trabaja el léxico del español en el aula de clase. Para cumplir con este propósito se tuvieron en cuenta tres perspectivas: la del profesor, los alumnos y los manuales de ELE.

Con el fin de desarrollar esta investigación, la autora presentó aspectos teóricos que ayudan a comprender el proceso de adquisición de vocabulario, y para eso expuso los aportes de

autores como Higuera, Cervero y Pichardo, Jiménez Hurtado, Pastora Herrero, Cassany, entre otros. En este apartado teórico se mencionaron los diferentes enfoques metodológicos y el tratamiento del léxico, así como la diferenciación entre léxico y vocabulario, los criterios para la selección del léxico, el tratamiento del error léxico, la enseñanza-aprendizaje de léxico coloquial, el español de España vs. el español de América, lexicología y fraseología. En consecuencia, los aportes teóricos descritos permitieron asentar las bases teóricas del estudio que se reporta.

Durante el proceso de recolección de datos, la investigadora realizó una serie de encuestas tanto a profesores como a estudiantes de ELE pertenecientes a distintas instituciones educativas de Alicante. El propósito de estas encuestas fue determinar las estrategias para enseñar y aprender vocabulario. Asimismo, se pretendió comprobar si los resultados coincidían con los presupuestos teóricos descritos en el apartado anterior. Sumado a ello, la investigadora hizo un análisis de una selección de 19 manuales de ELE de todos los niveles con el fin de determinar cuál era el tratamiento que se le daba al léxico. Para esto, García elaboró una “plantilla de evaluación” que le permitió descubrir la atención que los manuales le dedican a la enseñanza-aprendizaje de léxico.

Finalmente, los resultados de esta investigación arrojaron que, aunque la teoría lingüística ofrece diversos métodos que permiten desarrollar la competencia comunicativa de la lengua, se requiere hacer más énfasis en las diferentes variedades diatópicas de la lengua española, en especial la variedad americana. También se hizo alusión a los criterios de selección de léxico, por parte de manuales y profesores de ELE, con el fin de facilitar y hacer más significativo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues aunque los alumnos y docentes son conscientes de la importancia del léxico en el aprendizaje de una lengua, no se le da suficiente importancia al tratamiento de este.

La mayoría de los manuales de ELE tampoco trabajan el componente léxico como debería ser, a excepción del manual Prisma, el cual hace una contextualización y ofrece una amplia tipología de actividades en relación con este, según lo expresa la autora. A su vez, el estudio en cuestión sirve como punto de partida respecto a las estrategias de aprendizaje que deben ser tenidas en cuenta al desarrollar un material para la adquisición de léxico. Por lo tanto, este estudio sugiere seguir fortaleciendo el tratamiento del léxico en los materiales, manuales o herramientas que se han de utilizar en las clases de ELE para la enseñanza-aprendizaje de este, mediante una contextualización y dándole protagonismo a la variedad americana.

En el año 2012 Cervera presentó su investigación “El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español”. Esta tuvo como propósito realizar el análisis de un método de enseñanza de español como lengua materna, dirigido a alumnos de cuarto curso de educación secundaria, en el ámbito de la enseñanza del léxico. Por consiguiente, se llevó a cabo el análisis de la metodología de un manual de enseñanza de lengua castellana y literatura en educación secundaria, con el fin de conocer las ventajas del sistema y los aspectos que se pueden revisar, para así realizar propuestas didácticas que contribuyan a mejorar la adquisición del léxico por parte del alumnado.

En primera instancia, Cervera presentó los principios pedagógicos para la enseñanza de léxico con el objeto de determinar de qué manera se puede llevar a cabo una planificación del aprendizaje de este idioma. También se expusieron algunas distinciones que son abordadas en el marco teórico de esta investigación, estas se basaron en consideraciones tales como la diferenciación entre lexema y vocabulario, léxico general y léxico disponible, y léxico fundamental y léxico común, pues al ser más clara la conceptualización será más fácil determinar qué léxico se debe enseñar. Por otra parte, en el estudio de Cervera se expusieron los diferentes métodos pedagógicos empleados en la enseñanza del léxico, entre los cuales se destaca el método estructuralista y el método comunicativo.

Durante la recolección de datos se hizo el análisis de un material de la editorial Anaya dirigido a alumnos de cuarto de bachillerato. Este libro fue elegido debido a que contiene un apartado dedicado a la enseñanza de léxico llamado “Enriquece tu vocabulario”, lo que generó mayor interés, pues reflejó la importancia de este componente en el proceso de aprendizaje de una lengua, sin dejar de lado las demás categorías, dado que el léxico no puede ser enseñado de forma aislada, sino contextualizada.

En la parte final, la investigadora concluyó que es necesario incluir en los métodos de enseñanza de la lengua un apartado dedicado a la enseñanza del léxico, pues este componente requiere una atención especial al igual que el resto de ámbitos lingüísticos. Se determinó que es necesaria una planificación de la enseñanza del léxico, y para eso se deben proponer las fuentes en función del vocabulario que se quiere enseñar.

También se pudo concluir que el libro analizado enseña el léxico de manera contextualizada a partir de textos literarios, y que contiene un apartado dedicado especialmente a la enseñanza

de este componente; en él se presentaron diversos ejercicios y actividades a lo largo de las unidades didácticas. Sin embargo, el libro también tuvo carencias, puesto que no fomenta la creatividad y no contiene ejercicios de motivación, pues las actividades son muy mecánicas; tampoco invita a trabajar en grupo y los ejercicios se basan en la búsqueda de significados, sinónimos o antónimos, así como su uso en oraciones inventadas.

Este trabajo investigativo aporta al estudio un análisis de datos que evidencia la existencia de un material que brinda la importancia necesaria a la enseñanza-aprendizaje del léxico, y expone las ventajas y las carencias que este libro posee en torno a la enseñanza de este componente. De esta manera, se pueden tener en cuenta algunos aspectos en el proceso de creación de un material dirigido al aprendizaje de léxico, tales como la dinámica de las actividades, las propuestas metodológicas, la creatividad y los ejercicios grupales que le permitan al estudiante apropiarse del material y trabajarlo de manera más significativa.

En el año 2014, Jaramillo y Torres hicieron su trabajo investigativo titulado “Enseñanza de léxico: Guía didáctica para profesores de español como lengua extranjera”, el cual tuvo como objetivo:

Diseñar un material complementario, dirigido a los profesores de ELE del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana, que facilite y enriquezca la enseñanza del léxico, por lo cual se diseñó una guía didáctica dirigida a profesores de ELE, la cual proponía una serie de estrategias para la enseñanza de las unidades y propone algunas actividades para su implementación en el aula de ELE. (pp. 5-6)

En el apartado teórico, Jaramillo y Torres recurrieron a teóricos como Baralo (1996), Higuera (1997 y 2002) y Gómez (1997 y 2004) quienes por medio de sus fundamentaciones aportaron herramientas de apoyo para la enseñanza-aprendizaje de léxico. En este marco conceptual, las autoras expusieron los principios del enfoque léxico, la enseñanza de este y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Allí, Jaramillo y Torres hicieron énfasis en las estrategias de enseñanza y en la importancia de enseñar este componente léxico, así como en las características que debe cumplir un material respecto al contenido, aspecto físico, la forma en que aparecen las secciones, las actividades que contiene y la manera en cómo se organiza.

El tipo de investigación adelantado por estas jóvenes investigadoras fue de carácter cualitativo con un enfoque inductivo y con una perspectiva holística. Con esto en mente se llevó

a cabo la realización de una guía didáctica en la que se tuvieron en cuenta cinco etapas: identificación de una necesidad; exploración de la necesidad; realización contextual; realización pedagógica y producción del material. Igualmente, se consideró el uso y la evaluación del material por parte de los profesores de ELE. Es así como a partir de una rejilla se evaluaron aspectos tales como la adecuación y pertinencia, los contenidos, la metodología y el diseño gráfico de la guía; el propósito de esta evaluación era determinar las fortalezas y debilidades del material realizado.

Los resultados de la investigación, que surgieron a partir del pilotaje de la guía didáctica diseñada y la matriz de evaluación aplicada a cuatro docentes de ELE del CLAM de la Pontificia Universidad, reflejaron que es un material útil y práctico que facilita y enriquece el quehacer pedagógico de los docentes de ELE de este centro. Se consideró entonces que el material posee un carácter flexible, debido a que permite la adecuación de las actividades propuestas en relación con el nivel de lengua de los estudiantes y las necesidades del docente.

Esta investigación contribuye significativamente tanto al apartado teórico como al metodológico. En cuanto al marco conceptual, Jaramillo y Torres hacen uso de los principios y fundamentaciones de diversos teóricos, y así ofrecen bases para la sustentación de este proyecto en torno a las tres perspectivas que se quieren desarrollar: enfoque léxico, aprendizaje de este y diseño de materiales. En cuestiones metodológicas, las autoras exponen las características que debe cumplir un material dirigido a la enseñanza-aprendizaje de léxico; así, estas contribuciones ayudan a direccionar la creación de este proyecto con el fin de producir un instrumento de aprendizaje práctico y de buena calidad.

En el año 2015, Álvarez y Dueñas desarrollaron su estudio investigativo “Diseño de material didáctico complementario para la enseñanza y aprendizaje de una variación léxica local”. El principal propósito de este estudio fue diseñar un material didáctico complementario para el CLAM de la Pontificia Universidad Javeriana con el que se enseñe y se aprenda la variedad léxica local, pues existe una dificultad para comprender las variedades léxicas locales y hay una escasez de material didáctico que integre la enseñanza de la variedad bogotana.

En el marco teórico, Álvarez y Dueñas expusieron la Competencia Comunicativa desde el MCER, la cual a su vez está conformada por las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Allí se presentó el enfoque léxico, la enseñanza y aprendizaje de este, y se procedió a hacer un análisis sobre los estudios relacionados con el habla de Bogotá. Por

último, se expuso la definición y los planteamientos de la variedad lexical local, y se llevó a cabo un contraste entre variedad estandarizada, preferencial y periférica.

En el apartado metodológico, Álvarez y Dueñas llevaron a cabo su investigación tomando como referencia los planteamientos de Seliger y Shohamy (1989) en lo que tiene que ver con la tipología de investigación, y para la ruta metodológica del desarrollo de material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera se guiaron por los siete pasos establecidos por Jolly y Bolitho, como se citó en Tomlinson (2011). Por consiguiente, en la propuesta de material se tuvieron en cuenta siete etapas: etapa de identificación; etapa de exploración; etapa de contextualización; etapa de realización pedagógica; etapa de producción física; etapa de aplicación y etapa de evaluación del material.

Los resultados de este estudio arrojaron que el material propuesto genera el reconocimiento de la tolerancia hacia otras variedades de lengua, con el fin de permitir un enriquecimiento lingüístico y, a su vez, diversificar el conocimiento del idioma. Así, dicha investigación no pretendió establecer una hegemonía lingüística, sino dar cabida a una forma de habla local dentro de la enseñanza de una variedad de lengua. No obstante, dentro de las limitaciones, Álvarez y Dueñas consideraron trabajar este mismo proyecto a partir de los aportes de la sociolingüística.

Tal estudio contribuye a esta investigación en términos teóricos, pues presenta principios y autores que son un aporte valioso para el desarrollo del marco conceptual. En este estudio se hace uso del enfoque léxico para la enseñanza de una variedad local, razón por la cual, Álvarez y dueñas proveen muy buenas herramientas en cuanto a estrategias. Por otra parte, esta investigación tuvo una evaluación de expertos, para ello desarrollaron un instrumento de evaluación (rejilla de evaluación) tal y como se hizo en el presente proyecto investigativo; a ello se añade que los descriptores que se han propuesto en la investigación citada sirvieron como referente para la elaboración de este estudio.

En tercer lugar, hay investigaciones que apuntan a justificar la importancia de la gamificación y el aprendizaje de lengua mediado por lo virtual. En la actualidad, el uso de aplicaciones y juegos es tal vez uno de los temas más controversiales en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a que al recurrir al uso de elementos didácticos y tecnologías, los docentes y estudiantes deben introducirse en un mundo de constante cambio y evolución en el que se hace necesario ser conocedor de sus herramientas y usos, además de las malinterpretaciones

que puede haber con respecto al uso de juegos y su utilidad como herramienta de aprendizaje significativo.

Numerosas investigaciones en torno al uso de juegos y aplicaciones para el aprendizaje de ELE han sido publicadas en los últimos años, por lo cual Beltrán y Garzón (2013), López (2014), Alarcón y Gutiérrez (2015), Correa y Gómez (2016), Largo y Olaya (2017), y Jiménez y Torres (2018) presentan sus contribuciones al campo del aprendizaje de ELE, al proporcionar evidencia de los hallazgos encontrados durante sus investigaciones. Estas investigaciones ayudan a identificar la correlación entre los planteamientos teóricos y las aplicaciones prácticas.

Para comenzar, en el año 2013, Beltrán y Garzón presentaron su trabajo de grado titulado “Diseño de material de auto-acceso para la práctica de la comprensión auditiva en ELE para estudiantes del Centro Latinoamericano de la PUJ”. Este estudio tuvo como fin diseñar y evaluar un material didáctico de autoacceso, de la variedad del español colombiano, para la práctica de la destreza de comprensión auditiva en ELE de los estudiantes de nivel B1 del CLAM.

En el apartado teórico, los investigadores hicieron referencia a conceptos como autoacceso y aprendizaje independiente, diseño de material didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera, materiales de autoacceso, comprensión auditiva y el enfoque por tareas. En el marco metodológico, y particularmente en la definición del tipo de investigación, Beltrán y Garzón se guiaron por la tipología de Seliger y Shohamy (1989), por eso desarrollaron una investigación de carácter práctico-aplicada. Además, se acogieron a la ruta metodológica expuesta por Bolitho, R. y Jolly, D. presentada en Tomlinson (2010), quienes sugirieron una serie de pasos para el diseño y producción de materiales didácticos.

En el análisis de necesidades se hizo uso de una encuesta aplicada a estudiantes y profesores del CLAM en la cual se examinaron asuntos relacionados con su percepción frente a las clases de español y el contexto de aprendizaje. Asimismo, se quiso determinar en qué cantidad y de qué manera se promovía el trabajo autónomo, así como las destrezas y dificultades que tienen los estudiantes, con el propósito de producir un material que se acomodara a sus intereses y necesidades.

En conclusión, los investigadores cumplieron con el objetivo, pues se pudo desarrollar un material que hiciera posible un aprendizaje autónomo, debido a que tanto estudiantes como docentes coincidían en que existe una falta de material que dé cabida al trabajo independiente,

en este caso para la práctica de la comprensión auditiva de la variedad del español de Colombia, y que integrara contenidos relacionados con el contexto colombiano. Se pudo comprobar que los estudiantes del nivel B1 demostraron que tienen el conocimiento necesario de la lengua para acudir a estos materiales, practicar el español con ellos y posteriormente evaluarlos para dar retroalimentación al docente.

Esta investigación aporta un contexto más amplio sobre el uso de materiales de autoacceso y aprendizaje autónomo, y respecto a la actitud de los docentes y estudiantes frente al uso de un material complementario para sus clases de español, allí se señaló que ambos, docentes y aprendices, se sienten más motivados y consideran estos materiales como herramientas de gran utilidad para el aprendizaje de la lengua. Por ende, los investigadores, a partir de su recorrido teórico y metodológico, sugirieron la creación de nuevos materiales que sigan la misma línea de uso autónomo, pero que brinden contextos más significativos que involucren y generen un mayor interés en los estudiantes por su aprendizaje. Este estudio también da espacio para reflexionar en torno a la labor docente e invita a enfocar futuras investigaciones en materiales que faciliten y hagan más didácticas las clases.

En el año 2015, Alarcón y Gutiérrez llevaron a cabo su trabajo investigativo titulado “ELEBOGOTAPP: prototipo de una aplicación móvil para el aprendizaje de expresiones idiomáticas”. Esta investigación buscaba desarrollar un prototipo de una aplicación móvil, para facilitar el aprendizaje de unidades léxicas pertinente para los escenarios del mundo digital. Por consiguiente, se desarrolló el diseño de este, el cual se llamó ELEBOGOTAPP.

En el marco conceptual, los investigadores se basaron en desarrollar los aspectos teóricos desde seis perspectivas: hacia una nueva ecología de la educación; el aprendizaje ubicuo; aprendizaje móvil; perspectiva interaccionista y enfoque constructivista; el enfoque léxico y gamificación.

La primera se enfocaba en nuevas dinámicas y prácticas de enseñanza-aprendizaje, opuestas a la educación convencional; por medio de esta se buscaba reflejar el cambio de paradigma que se tiene sobre los métodos educativos, mediante la invitación a modificar los hábitos en clase. La segunda perspectiva se dirigió al uso de elementos tecnológicos y su característica ubicua, es decir, que se puede utilizar en cualquier lugar y momento. Por lo tanto, lo que se quería resaltar era la posibilidad de aprendizaje ubicuo gracias a los nuevos medios digitales.

El tercer aspecto teórico se dirigía a asignarle un valor educativo al aprendizaje móvil, pues era preciso resaltar la utilidad y la facilidad de los dispositivos electrónicos, más allá de la visión tecnocentrista que siempre se le ha designado. La cuarta perspectiva hacía énfasis en el interaccionismo y el enfoque constructivista, y resaltaba la necesidad de un medio interactivo para el proceso de aprendizaje. La quinta se enfocó en la construcción de conocimiento dentro de un marco interaccionista, por ende, coinciden en la interacción social como punto de partida del aprendizaje.

El sexto factor que expusieron en el marco conceptual fue el enfoque léxico; allí se mencionó principalmente la importancia de enseñar y aprender unidades léxicas, y no solamente palabras. Los autores se basaron en los aportes de Lewis (1997) e Higuera (2009), así como de Nation (2001), Baralo (2015) y Vidiella (2012) para hablar sobre adquisición del aprendizaje de léxico. Finalmente, los autores presentaron la gamificación, al respecto, resaltaron el diseño de juegos educativos que hagan más interesante la interacción del alumno con la lengua objeto de aprendizaje, pues estas dinámicas pretenden disminuir el sentimiento de frustración y sufrimiento en la adquisición de conocimiento que suelen presentar algunos estudiantes. Más adelante, se presentaron algunos objetivos o aspectos que deben ser tenidos en consideración en la creación de un juego educativo.

En el apartado metodológico, los investigadores llevaron a cabo una recolección de datos desde un enfoque cualitativo; también se basaron en la clasificación del tipo de investigación de Seliger y Shohamy, en la cual se rigieron por las tres categorizaciones: teórica, aplicada y práctica, pues consideraron que su proyecto partía de elementos teóricos con el fin de llevar a la práctica real la aplicación de un material. Alarcón y Gutiérrez también se basaron en la categorización de la información recolectada según Hernández Sampieri, Collado y Lucio, y siguieron la ruta metodológica para el diseño y desarrollo de materiales propuesta por Jolly y Bolitho (2012) citados por Tomlinson.

Es importante mencionar que los investigadores presentan una tabla, creada por Jesse James Garrett, en la que se exponen las etapas y los procesos para desarrollar un producto centrado en el usuario, en este caso, para el diseño de una aplicación móvil. Durante esas fases se desarrollan: estrategia, contenido, planeación, esqueleto y superficie. Estos elementos deben estar sujetos a continuos ajustes, pues tienen que ser evaluados y mejorados si se considera necesario.

Los investigadores concluyeron por medio de su investigación que la enseñanza y aprendizaje se encuentran inmersas en un cambio social y cultural, regido especialmente por las tecnologías, y, por lo tanto, los docentes se ven en la necesidad de hacer uso de otras fuentes que enriquezcan la adquisición de conocimiento de sus estudiantes. En consecuencia, ELEBOGOTAPP, el prototipo diseñado por los investigadores, se convierte en una herramienta útil que facilita y articula diversos escenarios, y que da siempre un contexto.

Este estudio contribuye a la investigación en términos teóricos y metodológicos, pues resalta la importancia de las tecnologías y el aprendizaje en línea que se ha venido imponiendo en el ámbito educativo, y que ha dado espacio a la implementación de estos nuevos métodos en el aula de clase. Igualmente, describe las características y principios del enfoque léxico y la gamificación, y hace énfasis en los factores que deben ser tenidos en cuenta al aplicar estos en un producto o material.

En el año 2016, Correa y Gómez realizaron su trabajo investigativo titulado “Viaja a tu modo: diseño de un módulo de aprendizaje para la comprensión de la selección modal para estudiantes de ele de nivel B2”, en él tuvieron como objetivo diseñar un módulo de aprendizaje configurado con los principios de la gramática cognitiva y el Procesamiento de *input*, el cual constó de cuatro objetos de aprendizaje multimedia que presentan contenidos conceptuales de la propuesta del mapa de selección modal de Ruiz Campillo (2006); de igual modo, el interrogante que se presentó en el trabajo de Gómez y Correa giró en torno a la necesidad de desarrollar un material virtual para la comprensión y la práctica gramatical autónoma que posibilite el aprendizaje de la selección modal en español.

En el apartado teórico, los investigadores hicieron énfasis en principios como la lingüística cognitiva, adquisición de segundas lenguas, procesamiento de *input*, y la capacidad de aprender. Allí, se definieron conceptos, principalmente la lingüística cognitiva operativa propuesta por Ruíz Campillo, y la incidencia de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Luego se llevó a cabo una conexión entre estos cuatro factores en el desarrollo de un material en formato digital, este puede ser actualizado constantemente, de acuerdo con el propósito pedagógico, pues los autores pudieron constatar que hacen falta materiales virtuales para la práctica gramatical del ELE.

En el marco metodológico, Correa y Gómez, basados en Hernández, Fernández y Baptista (2006), llevaron a cabo un trabajo de corte cualitativo. En su estudio se siguió la ruta

metodológica propuesta por la Universidad Politécnica de Valencia para la elaboración de módulos y objetos de aprendizaje en el marco del Plan de Acciones para la Convergencia Europea (PACE). Este consistió en describir el perfil del estudiante al que está dirigido el módulo, su nivel de estudios, los prerrequisitos necesarios y los intereses y expectativas de los estudiantes. También se llevó a cabo la selección de competencias que se espera que consiga el aprendiente con el módulo y se prosiguió con la selección de contenidos (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Continuamente se realizó un esquema de la estructura del módulo en el cual se expusieron los objetos de aprendizaje y los objetos de acoplamiento que son necesarios para el diseño final de este. Posteriormente, se realizó una búsqueda de los materiales que han sido creados y pueden ser adaptados; si no existían, se procedía a la creación de uno teniendo en cuenta el formato de los objetos, la introducción del material, la motivación para el alumno y la estructura general del contenido. Se incluyó también un cierre en el que se presentaron las ideas principales a través de un mapa conceptual, se realizó una ficha de metadatos, y se llevó a cabo la evaluación del material por medio de una ficha de evaluación propuesta con el fin de redefinir los aspectos que debían ser cambiados.

Como resultados, los investigadores determinaron que, a partir del diseño, la construcción y la evaluación del material, se pudo dar respuesta al interrogante principal. Este producto se convirtió en una alternativa distinta a lo que se encuentra en el mercado y en plataformas virtuales, puesto que este no consiste en una instrucción y ejercitación tradicional, sino que separa la forma del significado.

Por último, se concluyó que es tarea del docente ahondar en el campo de las tecnologías para generar más herramientas que suplan las necesidades de sus estudiantes. En esta parte hicieron alusión a la Web 2.0, un canal multidireccional que permite la interacción de los usuarios con la red y con otros internautas. Allí también se resaltó la importancia del aprendizaje en línea, pues se dio paso a la autonomía por parte del estudiante y a la creación de nuevos recursos que abarquen los contenidos a través de metodologías y actividades interesantes para el alumnado.

Este proyecto investigativo contribuye al presente estudio especialmente en el marco metodológico, pues abre las puertas a la utilización de una nueva ruta metodológica, como lo es la propuesta por la Universidad Politécnica de Valencia. En esta se plantean diversos pasos

que deben ser tenidos en consideración para el desarrollo de un material virtual, teniendo en cuenta el perfil y las necesidades de los usuarios. Así, este aporte fue de gran utilidad para el desarrollo del apartado metodológico y la correcta realización del producto, pues sirve como base para la creación del material.

Esta investigación, al estar enfocada en la creación de una herramienta de aprendizaje virtual, presenta la importancia del contenido tecnológico en el aula de clase, pues como se mencionó, la autonomía de los estudiantes es uno de los factores que más se refuerza por medio de los materiales digitales, y en el cual es preciso enfocarse al momento de crear este proyecto.

4 Objetivos

4.1 Objetivo general

Desarrollar una herramienta didáctica complementaria (prototipo de juego) que permita la práctica del léxico de ELE nivel A2 para los estudiantes del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar los principios de la gamificación que deben regir el diseño de un juego que permita la práctica del léxico referido al ocio.
- Determinar los elementos metodológicos a considerar en el diseño de un juego que permita la práctica del léxico referido al ocio.
- Identificar los criterios de diseño relevantes para la elaboración de un juego que permita la práctica del léxico referido al ocio.

5 Marco teórico

Teniendo en cuenta la presentación de antecedentes, así como la descripción de un vacío en cuanto a materiales de tipo aplicación o juego que se ciñan a los parámetros teóricos destacados en investigaciones como la de Prieto (2018), Soleimani y Esmaili (2016), Dalmases (2017), y sumando los retos que destaca Tomlinson (2016), es importante establecer los

principios teóricos necesarios para acentuar las bases que nos permitan llevar a cabo esta investigación. Es por eso que, en este apartado se presentan, en primer lugar, el enfoque léxico, sus principios y las maneras en las se logra su aprendizaje. En segundo lugar, se hace una revisión de algunos conceptos clave. Finalmente, se dedica un apartado a la gamificación, sus principios y su incidencia en el aprendizaje de lenguas.

5.1 Enfoque léxico

Uno de los autores más representativos del enfoque léxico es Michael Lewis, quien plantea los principios de este enfoque aclarando diversos puntos que se desarrollan en esta sección. Dichos puntos están alineados con las razones que nos llevaron a proponer una herramienta de aprendizaje de léxico de ELE en nuestro proyecto investigativo.

5.1.1 ¿Qué es el enfoque léxico?

Lewis (2002) ofreció una descripción de los componentes y razones por las que él afirmó que la enseñanza y aprendizaje de una lengua van más allá de aprender estructuras gramaticales, sino que dicho proceso se da a través de unidades lexicales. Lo anterior, nos lleva a reconocer la importancia que el léxico tiene para poder utilizar una lengua, para que haya comunicación, pues el enfoque léxico parte de la premisa que hace referencia en que conocer todas las estructuras gramaticales no garantiza la comunicación de la misma forma que lo haría el uso del léxico. Es por eso que, Paz (2007) definió el enfoque léxico “como perteneciente a la vertiente de un abordaje más profundo: el enfoque comunicativo. Solo que aquí daremos más relevancia al léxico como elemento esencial en situaciones comunicativas” (p. 427). Así que el enfoque léxico no implica que el aprendizaje o enseñanza de la lengua se dé a través de la simple memorización de palabras o de léxico como se podría pensar por su nombre, sino que deben existir una serie de principios que permitan que este enfoque siga de la mano del enfoque comunicativo.

La información anterior cobra importancia en tanto se aclara que el enfoque léxico no va en sentido contrario del comunicativo, así como tampoco se basa en aprender palabras o expresiones a partir de listados sin contexto o utilidad en una situación que implique una actividad comunicativa; de modo que investigaciones como la de Prieto (2018) nuevamente cobran importancia, esto debido a que hay una tendencia a que en las aplicaciones analizadas en su investigación no se vaya más allá de listados, dejando de lado aspectos como la

comunicación. Asimismo, las aplicaciones que se enfocan en temas gramaticales pueden llegar a dejar de lado el elemento comunicativo al no siempre presentar la funcionalidad de la lengua. Paz (2007) parafraseó esta idea de Lewis al sostener:

Este enfoque [el léxico] nos lleva a reconceptualizar y redefinir el papel de la gramática y el vocabulario dentro de la enseñanza de una lengua. El componente esencial de una lengua sería la secuencia léxica o 'lexis'. Dicha secuencia o '*chunks*', serían trozos prefabricados de la lengua a los cuales solemos recurrir a la hora de realizar actividades comunicativas. (p. 427)

De esa manera, es pertinente destacar que lo que varias aplicaciones buscan al repetir palabras aisladas, iría en contra de lo que busca el enfoque léxico. Con respecto a ello, Lewis (2002) destacó:

La lengua es en esencia un medio para conseguir algo, así que es suficiente con que el objetivo pragmático de las declaraciones sea alcanzado. [...] Un cambio significativo requerido por los enfoques comunicativos, que además reaparece en el enfoque léxico, es que los salones deben ser ricos en *input*, con mayor número de materiales que contengan *input* comprensible. (p. 27)

De modo que para el interés de este trabajo es importante determinar las secuencias léxicas o '*chunks*' que corresponden a los contenidos del nivel que se ha seleccionado y no recurrir únicamente a palabras que por sí solas no necesariamente podrían permitir la comunicación. Esto permitirá no solo ofrecer respuesta a la situación problemática en tanto que no se brindará al estudiante contenido sin contexto o función comunicativa, sino que permitirá ver de qué forma el uso de elementos léxicos que vayan más allá de listas de palabras puede optimizar el aprendizaje de una lengua.

Lewis (2002) hizo referencia al *input*, aspecto que es esencial a la hora de pensar en enseñar y aprender una lengua, pues es este el que permite obtener contenido relacionado con la misma. Según el autor, tanto el *input* como el *input* comprensible juegan un papel importante puesto que es a través del *input* que los estudiantes se nutren de información, ya sea por medio de actividades de lectura o de comprensión oral. Krashen como se citó en Lewis (2002)

afirmó que “adquirimos la lengua cuando obtenemos *input* comprensible, cuando entendemos lo que leemos y escuchamos en otra lengua” (p. 24)

En ese sentido, Lewis (2002) definió el *input* como “la lengua presentada a los estudiantes a través de actividades de leer y de escuchar” (p. 24). Lo anterior, quiere decir que todo material al que el estudiante esté expuesto podría servir como *input*, siempre y cuando logre convertirse en *intake*, el cual fue descrito por el mismo autor como “la lengua de la que el estudiante se beneficia y es, en cierto modo, capaz de integrar ya sea de forma completa o parcial en su repertorio” (p. 25) En otras palabras, el material que se escoja debe ser lo suficientemente significativo de forma tal que logre hacer que el estudiante se apropie de él, de lo contrario, el puente entre *input* e *intake* estaría incompleto.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta pertinente aclarar que no es suficiente con proveer al estudiante con listas de palabras, como ya se mencionó; sino que es importante buscar que aquel *input* que se proporciona logre convertirse en *intake*, para lo cual Lewis (2002) sugirió que es importante tener en cuenta la actitud de los estudiantes, su motivación y la autenticidad del material.

Lo anterior, con el fin de que el material no solo sea rico en contenido, sino que, además, proporcione elementos que motiven lo suficiente al estudiante como para que las secuencias léxicas que se presenten hagan parte significativa de su proceso. Por consiguiente, a continuación, se presentan los principios del enfoque léxico y su incidencia en el aprendizaje para poder delimitar de forma más clara qué se espera del mismo y así articularlo con algunos conceptos en relación al cómo se da su aprendizaje.

5.1.2 Principios del enfoque léxico

En línea con lo que es el enfoque léxico, es de gran importancia describir algunos de sus principios en cuanto al aprendizaje y enseñanza de una lengua. Como ya se ha mencionado, este enfoque no supone un desprendimiento de principios del enfoque comunicativo, por el contrario, entre los principios que Lewis (2002) describió, es posible evidenciar cómo se busca lograr la comunicación exitosa, la cual puede otorgarse a principios como:

- La gramática como estructura está subordinada al lexis; es decir que, como se hizo énfasis anteriormente, conocer todas las reglas gramaticales no garantiza que haya comunicación,

distinto a lo que sucede cuando se adquiere suficiente léxico para desenvolverse en una situación determinada.

- La lengua exitosa es un concepto más amplio que la lengua precisa. En otras palabras, la comunicación efectiva no se basa en hacer uso preciso de las estructuras, sino más bien de lograr el fin funcional que la situación demande.
- La lengua se reconoce como un recurso personal, no una idealización abstracta. Esta idea va en línea con los dos principios anteriores, pues pensar en una “idealización abstracta” equivale a pensar en un uso perfecto de la lengua en cuanto a lo gramatical; no obstante, es la necesidad que el hablante identifica lo que hace que la lengua se transforme y se adapte según la necesidad, en donde cometer errores de tipo estructural no tiene que ver necesariamente con no comunicarse bien.
- Una buena parte de la lengua consiste en *chunks* ‘multipalabras’. Dicho aspecto se relaciona con que el uso de *chunks* e incluso de léxico, el cual logra comunicar de forma más efectiva, como se destacó en los otros principios, la gramática.

Estos cuatro principios sirven como elemento clave para justificar el material que surge de esta investigación, el cual propone actividades en las que no se hace uso explícito de temas o estructuras gramaticales, sino que, a partir de colocaciones, se busca complementar el proceso de los estudiantes.

En concordancia con algunos de estos parámetros, Lewis (2002) hizo énfasis en que el enfoque léxico no consiste simplemente en hacer listas de palabras al azar, sino que debe haber ciertos principios y, si se puede decir, normas que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar con el enfoque léxico. Por ello, tanto el diseño de programas como de materiales implica una selección cuidadosa que se base en secuencias léxicas que permitan un aprendizaje exitoso de la lengua desde el punto de vista comunicativo.

En ese orden de ideas, Vidiella (2012), autora situada desde el campo del español como lengua extranjera (ELE), retomó algunas de las ideas que mencionó Lewis y destacó que es importante tener en cuenta que “la necesidad de un aprendiente de una lengua extranjera está en conocer unidades léxicas que le permitan designar la realidad que le rodea porque le van a permitir comunicarse en diferentes situaciones” (p. 6). Esto último, nos lleva nuevamente a

tener en cuenta que, aunque hay ciertas críticas en torno al elemento comunicativo en el enfoque léxico, este se constituye en el punto clave de su aprendizaje.

Así las cosas, el enfoque léxico no pretende ir en contravía del enfoque comunicativo, por el contrario, busca fomentar la función comunicativa de la lengua. Aspecto en el que, además, como lo destacó Vidiella (2012), los segmentos léxicos de los que habló Lewis deben ser enseñados desde los primeros niveles para que los estudiantes sean capaces de reconocerlos y usarlos a medida que avanzan en su proceso de aprendizaje de la lengua.

Según Lewis como se citó en Vidiella (2012), “gracias a la adquisición de diferentes segmentos léxicos, es conveniente dirigir la atención de los aprendientes a la adquisición de unidades léxicas complejas (colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas), más que a palabras simples” (p. 7). Sin embargo, dicho aspecto, a partir de la investigación de Prieto (2018), no se abarca de forma muy apropiada en la mayoría de las aplicaciones que fueron objeto de su estudio, por lo que es posible evidenciar una ruptura entre lo teórico en cuanto a enseñanza-aprendizaje de léxico y la forma en la que se trabaja en las aplicaciones que hay en el mercado.

Prieto (2018) también resaltó que hay un elemento lúdico que podría mejorarse en la mayoría de las aplicaciones que analizó, no solo porque varios de los ejercicios se basan en llenar espacios, sino porque esa práctica no está programada a partir de elementos de Lewis o de otros autores que sean representativos en cuanto al aprendizaje-enseñanza de léxico. Lo anterior, aunque Vidiella (2012) resumió algunas de las tareas que se sugieren a partir de Lewis que incluyen “ejercicios de rellenar-huecos en un texto, rellenar-huecos al principio o al final de una oración, rompecabezas o puzzles, transformaciones de frases (proporcionando un contexto y un co-texto)” (p.8). Este ejercicio de diseño de tareas implica un proceso riguroso que parta del MCRE y que tenga el elemento de la comunicación como prioridad, tal y como lo sugirió Lewis (2002).

5.2 Aprendizaje de léxico

En el presente capítulo exponemos los aportes de los autores que han estudiado la adquisición del léxico, los cuales servirán de base para desarrollar nuestro material didáctico. Por tal motivo, se hará una revisión sobre la importancia del léxico (léxico frente a vocabulario, lexicón mental, clasificación del léxico), la manera en que los estudiantes de lengua aprenden

léxico y, posteriormente, se presenta la metodología para el aprendizaje de las unidades léxicas a partir de actividades derivadas del enfoque léxico.

5.2.1 Importancia del léxico en la adquisición de una lengua

Iniciamos este apartado haciendo una revisión sobre las distintas maneras de concebir el léxico en el proceso de aprendizaje de una lengua. De acuerdo con Wilkins (1972) como se citó en Vidiella (2012) “sin gramática poco se puede comunicar, sin vocabulario nada” (p.57), y es por este motivo que la presente investigación busca darle mayor protagonismo a este componente. Con respecto a ello, Lewis (s.f) como se citó en Vidiella (2012), manifestó que “se requiere una mayor atención frente a la presentación del léxico en el aula de clase, teniendo siempre en cuenta un contexto (situación extralingüística) y un co-texto (entorno lingüístico)” (p. 7), ya que usualmente el estudiante no es consciente de la importancia del aprendizaje de léxico.

La mayoría de investigaciones y materiales se han dirigido siempre a la enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales, pero poco ha sido el interés por estudiar el tratamiento que se le da al componente léxico. Lo anterior, a pesar de que el aprendizaje de vocabulario conlleva mucho más tiempo, pues el aprendizaje del componente gramatical y fonológico tiene un límite, mientras que la adquisición de léxico, por ser una categoría tan amplia, nunca se da por finalizada incluso en hablantes nativos, debido a que el usuario seguirá adquiriendo nuevas unidades lexicales a lo largo de su vida.

Si nos detenemos a analizar la situación real de aprendizaje de una lengua, podemos confirmar que la conclusión a la que llegó Krashen (1978) como se citó en Vidiella (2012) es totalmente cierta, pues “cuando los estudiantes viajan, ellos no cargan libros de gramática, cargan diccionarios” (p. 6). Por esta razón, es importante otorgarle prioridad al aprendizaje de léxico, ya que será por medio de la adquisición de un amplio vocabulario que el usuario de la lengua podrá comunicarse en diferentes situaciones.

Un aspecto muy importante a tener en cuenta, como afirmó Higuera (2009), es que “en el mundo real en el que van a utilizar esa lengua suelen ser los errores léxicos los que dificultan la comprensión y que los errores gramaticales se toleran mucho mejor que los léxicos” (p. 112) y por lo tanto, se requiere una profundización y mayor énfasis en la enseñanza-aprendizaje de este componente, pues si el repertorio de un aprendiente es escaso, estará más propenso a

cometer errores, pues de acuerdo con Cervero y Pichardo (2000) citado en Becerra y Reyes (2017): “La falta de dominio activo de vocabulario suele ocasionar más interrupciones, bloqueos y malentendidos en la comunicación que el desconocimiento o falsa aplicación de reglas gramaticales” (p. 15). En este sentido, se debe garantizar que el estudiante posea una amplia recopilación de unidades léxicas y que sea capaz no solamente de comprender las palabras sino de relacionarlas y utilizarlas en contextos reales. En consecuencia, es necesario revisar qué es el lexicón mental y cómo se relaciona con el aprendizaje de léxico.

5.3 Lexicón mental

Así como es de gran importancia saber qué tipo de *input* se elige a la hora de diseñar material e incluso a la hora de planear una clase; en el proceso de aprendizaje de una lengua, es necesario tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante, los cuales permitirán, entre otras cosas, que el conocimiento se convierta en *intake*. Esto es importante en tanto que el no conocer las necesidades o intereses que puedan tener los estudiantes podría interferir con los alcances del curso, de la clase o, en este caso, del material que se propone.

De acuerdo con Martín Perís et al. (2008) como se citó en Vidiella (2012) el lexicón mental es “el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario” (p.11), mientras que Baralo (2001) lo concibió como “un gran almacén de palabras aprendidas y disponibles para que el hablante las use según sus necesidades [...]” (p. 9); es decir, el lexicón mental es el conjunto de unidades léxicas aprendidas y apropiadas por un aprendiente, quien está en la capacidad de hacer uso de ellas en una situación comunicativa.

Así, se hace preciso traer a colación que el aprendizaje de léxico y la construcción del lexicón mental requieren una gran cantidad de memoria con el fin de poder almacenar suficientes unidades léxicas. Para esto, el profesor deberá brindar herramientas que desarrollen e incrementen la capacidad de memorización de los aprendientes. Asimismo, los libros de lengua y demás materiales deben proveer al estudiante diversas actividades y ejercicios que les permita hacer uso repetitivo de las unidades léxicas, pues de esta manera, se facilita la fijación del léxico en la memoria del estudiante.

En otras palabras, tanto el profesor como el material de aprendizaje deben ofrecer técnicas que sean ideales para practicar o aprender nuevas palabras, pues según Baralo (2001):

El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa [...]. (p. 12)

Bajo dicha lógica, las tareas que desarrolle el estudiante deben posibilitar no solo el aprendizaje de léxico sino el mejoramiento de otras capacidades tales como la creatividad y la memorización. Sökmen (1997) como se citó en Higuera (2012) enumeró las siguientes técnicas para la enseñanza explícita del léxico:

Crear un gran lexicón; integrar las nuevas palabras con las ya conocidas; proporcionar varios encuentros con las palabras enseñadas; trabajar con las palabras en tareas de distinta complejidad, es decir, no solo memorizar, sino conseguir un nivel de procesamiento profundo; facilitar la creación de imágenes; hacer que las palabras nuevas parezcan reales, conectándolas con el mundo real del alumno; usar varias técnicas, y animarles a que empleen técnicas de aprendizaje autónomo. (p. 7)

Es a partir de esta idea que se puede pensar en un aprendizaje realmente significativo de la lengua. Retomando a Prieto (2018), dicho proceso podría no darse en todas las aplicaciones dado que no hay un fin comunicativo claro en las que ella analiza.

5.4 Clasificación del léxico

Nos referiremos ahora a la clasificación del léxico desde la perspectiva de Higuera (2009). Para comenzar, la autora refirió a Lewis (1993) con el fin de hacer la salvedad de utilizar el concepto “unidad léxica” en vez de “palabra”, ya que “unidad léxica” incluye otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza-aprendizaje del léxico (Higuera, 2009).

Asimismo, es necesario tener en cuenta que, dentro de la unidad léxica, se distinguen dos tipos: el primero, se refiere al que coincide con la unidad “palabra”, es decir, unidades no compuestas y sencillas; y la segunda, se dirige a la unidad compuesta por más de una palabra. A partir de las unidades que constan de más de una palabra se desprenden tres tipos: las frases hechas, las combinaciones sintagmáticas y las expresiones institucionalizadas. En concordancia con Higuera (2009):

Las frases hechas se caracterizan por ser semánticamente opacas, es decir, que su significado no refleja la suma de los significados de las palabras que la forman. Algunos ejemplos de frases hechas son: tirar la toalla, meter la pata, tomar el pelo..., etc. (p.112)

Las combinaciones sintagmáticas o colocaciones son unidades que se presentan juntas. Estas se diferencian de las frases hechas en cuanto a que su significado es la suma de los significados de las palabras que la forman (Higuera, 2009). Por ejemplo: analizar detenidamente, deporte extremo, luna llena, punto de encuentro. Finalmente, “las expresiones institucionalizadas tienen carácter pragmático, puesto que sirven para que el oyente sepa rápidamente lo que está haciendo el hablante. Algunos ejemplos son: claro que sí, todavía no, un momento por favor, siento interrumpir, encantada de conocerle, etc.” (Higuera, 2009, p. 113).

A continuación, presentamos la tabla de clasificación del léxico presentada por Jaramillo y Torres (2015), la cual fue adaptada para propósitos de esta investigación, pues como se constató en el estado de la cuestión, este estudio nos brinda aportes en cuanto a la clasificación del léxico desde la perspectiva de distintos autores. Por consiguiente, el estudio de Jaramillo y Torres (2015) se dirige a la creación de un material complementario que sirva como guía para la enseñanza de unidades léxicas, por lo cual las autoras hicieron un barrido que le permita a los lectores entender las diversas formas de entender y tratar el léxico. Así pues, en la siguiente tabla se exponen las clasificaciones del léxico a partir de Lewis (1993), McCarthy (1999) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2002).

Tabla 2. *Clasificación de léxico*

Autor	Clasificación
Michael Lewis (1993-1997)	1. Palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, etc. 2. Multipalabras: combinación de lexemas que se consideran una palabra. 3. Colocaciones. 4. Expresiones fijas: saludos, frases de agradecimiento.

	<p>5. Expresiones semifijas: expresiones que pueden completar.</p>
<p>Michael McCarthy (1999)</p>	<p>1. Vocabulario nivel básico.</p> <p>1.1 Modalizadores.</p> <p>1.2 Verbos de régimen.</p> <p>1.3 Palabras interactivas.</p> <p>1.4 Marcadores del discurso.</p> <p>1.5 Sustantivos básicos.</p> <p>1.6 Deícticos.</p> <p>1.7 Adjetivos básicos.</p> <p>1.8 Adverbios básicos.</p> <p>1.9 Verbos de acción y sucesos.</p> <p>2. Vocabulario nivel avanzado.</p> <p>2.1 Redes asociativas.</p> <p>2.2 Expresiones fijas.</p> <p>2.3 Conocimiento fraseológico.</p> <p>2.3.1 Colocaciones.</p> <p>2.3.2 Expresiones idiomáticas.</p>

<p>Plan Curricular del Instituto Cervantes (2002)</p>	<p>El Instituto no hace una clasificación como tal de las unidades léxicas, pero maneja un inventario que permite incorporar los contenidos léxicos necesarios para cumplir los objetivos de cada nivel.</p> <p>1. Los inventarios son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramática. • Pronunciación. • Ortografía. • Funciones. • Tácticas y estrategias pragmáticas. • Géneros discursivos y productos textuales. • Nociones generales. • Nociones específicas. • Referentes culturales. • Saberes y comportamientos socioculturales. • Habilidades y actitudes interculturales. • Procedimientos de aprendizaje. <p>Cada inventario incluye una serie de unidades léxicas simples y pluriverbales de acuerdo a una serie de categorías establecidas por el Instituto.</p>
---	---

Fuente: elaboración propia con base en Jaramillo y Torres (2015)

Por otra parte, el léxico también puede ser clasificado según “la forma de la palabra (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), su función sintáctica (categoría y función), su significado real o figurado (semántica), su variación (sociolingüística) y su valor intencional y comunicativo (pragmática)” (Baralo, 2012, p. 385). Por consiguiente, al enseñar léxico, el docente de lengua tendrá que tener en cuenta todos estos factores con el fin de recrear un contexto y poder ubicar al estudiante en una situación en la cual pueda hacer uso real de la lengua.

5.5 Adquisición de léxico

En este apartado nos proponemos hacer una exploración sobre el proceso de aprendizaje de léxico visto desde las perspectivas de Baralo (2007), Higuera (2009) y Vidiella (2012). De acuerdo con Sheila Estaire como se citó en Baralo (2007), “el aprendizaje del léxico es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual” (p. 384) y, por lo tanto, requiere bastante tiempo y dedicación tanto por parte del estudiante como del profesor para asegurar una correcta apropiación del vocabulario. Para ello, se necesitan diversas técnicas o actividades que le permitan al estudiante conocer las unidades léxicas, distinguir su uso en diversos contextos, reconocer sinónimos y antónimos del léxico que aprenden y, sobre todo, trasladarlas a conversaciones reales para así, apropiarse de estas, pues la “capacidad de un hablante no nativo (...) se sustenta en el conocimiento léxico y en su disponibilidad para usarlo en ambos procesos cognitivo-comunicativos” (Baralo, 2007, p. 384).

Por otra parte, es necesario hacer énfasis en la técnica de reciclaje lexical, ya que las unidades léxicas enseñadas en clase deben ser utilizadas en repetidas ocasiones con el fin de fijarlas en la memoria a largo plazo (Baralo, 2007). Por esta razón, se necesita que el profesor y el material de aprendizaje presenten diversas actividades que faciliten el proceso y destinen el tiempo necesario para realizar tareas que conlleven al reciclaje del léxico. De esta manera, también se contribuye a evitar la pérdida de léxico, pues uno de los factores que más dificulta el aprendizaje de este componente es la facilidad con la que se olvidan las palabras aprendidas (Higuera, 2009).

A la luz de lo anterior, el profesor debe potencializar y plantear estrategias de aprendizaje por medio de actividades que enseñen no solo a comprender las palabras, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente (Higuera, 2009). Por ello, es necesario que el docente analice los materiales que se trabajan en el aula de clase con el fin de complementarlo en caso de que llegue a ser necesario.

5.6 Aprendizaje de colocaciones

El presente trabajo investigativo se centra en el aprendizaje de colocaciones desde la perspectiva de Higuera (2009). Según esta autora, es necesario centrar la atención del alumno no solo en palabras individuales sino en unidades léxicas complejas, tal y como aparecen en los textos, pues de esta manera su proceso de aprendizaje implicará un análisis

más profundo y significativo. Por tal motivo, consideramos importante trabajar el léxico relacionado al ocio y la vida cotidiana desde estructuras léxicas de más de una unidad léxica, lo cual le permita al estudiante ahondar y abarcar mayor contenido a nivel lexical.

Para comenzar, es fundamental definir lo que se entiende por colocación, a partir de los aportes de diversos autores, pues, aunque nos hemos guiado por la clasificación de Higuera (2009), es indispensable conocer la significación que se le asigna a las colocaciones desde la perspectiva de otros teóricos. Por consiguiente, Gloria Corpas Pastor, pionera en el estudio de las colocaciones léxicas del español, definió el término de la siguiente manera:

Unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinaciones establecidas por el uso, generalmente de base semántica. (Corpas, 1996, p. 96)

En otras palabras, y de acuerdo con esta autora, las colocaciones se entienden como un conjunto de unidades léxicas combinadas que surgen y se instauran a partir del empleo constante y un convenio social. Por otro lado, es preciso aclarar que, así como se clasifica el léxico, las colocaciones también poseen varios tipos y subtipos.

A continuación, presentamos la clasificación de las colocaciones basándonos en el modelo propuesto por Koike (2001), ya que consideramos que esta categorización facilita la compilación de las colocaciones; a su vez, esta clasificación resulta bastante útil para el diseño y creación de actividades de aula.

Tabla 3. *Clasificación de colocaciones*

	Tipos	Subtipos	Ejemplo
Colocaciones de unidades léxicas simples	a) Sustantivo + verbo	a1. Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>la lluvia amaina</i>
		a2. Verbo + sustantivo (c. directo)	<i>saciar el hambre</i>
		a3. Verbo + preposición + sustantivo	<i>viajar en avión</i>
	b) Sustantivo + adjetivo	b1. Atributivo	<i>sol radiante</i>
		b2. Predicativo	<i>el hotel estaba completo</i>
	c) Sustantivo + de + sustantivo		<i>diente de ajo</i>
	d) Verbo + adverbio		<i>comer parcamente</i>
	e) Adverbio + adjetivo / participio		<i>altamente cualificado</i>
f) Verbo + adjetivo		<i>sentirse cansado</i>	
	Tipos		Ejemplo
Colocaciones complejas	a) Verbo + locución nominal		<i>dar una importante prioridad</i>
	b) Locución verbal + sustantivo		<i>llevar a cabo un proyecto</i>
	c) Sustantivo + locución adjetival		<i>salud de hierro</i>
	d) Verbo + locución adverbial		<i>mantener fuera del alcance de los niños</i>
	e) Adjetivo + locución adverbial		<i>sordo como una tapia</i>

Fuente: (Koike, 2001)

Teniendo en cuenta la tabla de clasificación de Koike (2001) y a partir de las nociones específicas del PCIC, se establecieron 20 colocaciones relacionadas con el ocio para trabajar en el presente proyecto, las cuales serán abordadas en el marco metodológico. A pesar de haber revisado los criterios de selección de léxico de Higuera (2009), se decidió elegir el léxico por criterio propio, basándonos en las colocaciones que se usan usualmente en el contexto colombiano, pues el material tiene como fin trabajar esta variedad. Del mismo modo, se tuvo en cuenta el contenido temático del programa de ELE nivel A2 del CLAM, en aras de conservar una línea de trabajo conectada con lo que se verá en el aula de clase.

Adicionalmente, Higuera (2006) consideró que la enseñanza de colocaciones debe basarse en el aprendizaje de las más frecuentes y las más usadas socialmente, y que, a su vez, estas pertenezcan a un área o temática que genere motivación e interés en los estudiantes. Por lo tanto, el tema dentro del cual se desarrolla el diseño de material es ocio y vida cotidiana, puesto que hace parte de los contenidos del programa del CLAM en el nivel A2 y debido a la predilección que tienen los estudiantes extranjeros al encontrarse sumergidos en una nueva atmósfera cultural.

Finalmente, dentro de las dinámicas de aprendizaje de léxico debe haber una implementación de estrategias, pues según Higuera (2006), “las colocaciones, como cualquier aspecto enseñado en un aula de lenguas, tienen que seguir una secuencia didáctica: se tienen que enseñar de forma cíclica, se deben presentar contextualizadas en actividades para la memorización y la práctica” (p. 19). De ahí, que se busque implementar actividades de reciclaje que permitan la práctica de las colocaciones que se están aprendiendo.

En relación con ello, es importante incluir actividades que permitan repasarlas, para así lograr que pasen a formar parte del léxico activo de los estudiantes, motivo por el cual el prototipo de juego presentará un nivel de reciclaje que dé espacio a la práctica de las colocaciones. Dentro de estas dinámicas, Higuera resaltó los juegos de memorización, ya que consideró que es un método de aprendizaje adecuado para fijar el léxico en la memoria del estudiante. Sin embargo, Higuera señaló que este no es el único modo de juego que deba implementarse, por lo que invitó a crear nuevas dinámicas. Así pues, los juegos que se diseñen estarán enfocados en la mnemotécnica y la retentiva de las colocaciones.

5.7 Aprendizaje de léxico desde el enfoque léxico

En el contexto de esta investigación y de acuerdo con Lewis (1993), el docente de lengua debe enseñar segmentos léxicos (*chunks*) desde los niveles iniciales hasta los más avanzados, con el fin de que el estudiante amplíe su lexicón mental y, de esta manera, pueda comunicarse con más facilidad, obteniendo a la vez fluidez y naturalidad en diferentes situaciones comunicativas.

De acuerdo con Higuera (2012), para la adquisición de una unidad léxica, “no se trata solo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues

saber una palabra o una unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella” (p. 11). Por consiguiente, la autora expone que debe dedicarse más tiempo a la enseñanza de léxico y no se debe dirigir la atención del alumno hacia la palabra, sino hacia unidades léxicas complejas, con el fin de que se anoten juntas las palabras que suelen coaparecer en una frase.

El aprendizaje de léxico de ELE, desde el enfoque léxico, requiere que el profesor de lengua brinde una variedad de herramientas y materiales a sus alumnos para que ellos puedan desarrollar estrategias que les permita adquirir y almacenar unidades léxicas. Lo anterior, implica exponer a los estudiantes a situaciones contextuales y auténticas, pues de esta manera el aprendizaje será mucho más significativo. Asimismo, dentro del desarrollo de nuestro material habrá de tenerse en cuenta otros factores propios del enfoque léxico tales como técnicas de memorización, *input* real, evaluación del léxico, registro y reciclaje del contenido. En consecuencia, estos aspectos deberán ser incluidos en el material a construir con el fin de cumplir con el objetivo de diseñar un prototipo de juego que cumpla con las características del enfoque léxico y que, por ende, permita la práctica de léxico de ELE de manera eficaz y eficiente.

5.8 Gamificación

Lewis (2002) hizo énfasis en las ideas de Krashen y su teoría del filtro afectivo, pues la autenticidad de los materiales juega un papel importante en la motivación de los estudiantes, así como para que el contenido se convierta en *input* comprensible. Es por esta razón que proponemos la gamificación como soporte teórico que permita plantear el contenido de nuestro material y la forma en la que se le presenta a los estudiantes.

Distintos autores han descrito la gamificación y la han definido, así como a sus componentes de forma tal que su uso en clase sea el óptimo. Landers como se citó en Landers, Armstrong, Collmus (2017) introdujo la teoría del aprendizaje gamificado, la cual habla de dos componentes principales “un marco que describe las categorías de los elementos del juego que mejorarían el aprendizaje y un modelo teórico que conecta los esfuerzos de la gamificación y el aprendizaje” (p. 458). Dichos componentes que propuso el autor son de gran utilidad para el material que se diseña en el marco de esta investigación, pues allí la gamificación está enfocada en el contexto del aprendizaje, de forma tal que la experiencia no se base únicamente en el componente lúdico de cada actividad. Así pues, nos servirán para fijar los parámetros que

hay que seguir para que el uso de la gamificación en el aprendizaje sea efectivo, siguiendo así la línea de promover el aprendizaje óptimo.

Landers como se citó en Landers et al. (2017) definió la gamificación del aprendizaje como “el uso de elementos del juego, incluido el lenguaje de acción, evaluación, conflicto/reto, control, ambiente de juego, ficción del juego, interacción humana, inmersión y reglas/objetivos para facilitar el aprendizaje y otros resultados” (p. 459), de modo que cobra importancia la planeación cuidadosa del tipo de juegos; además, se destacan los componentes de la evaluación y el reto, los cuales podrían permitir que el *input* de los estudiantes se convierta en *intake* gracias a que las actividades o juegos siguen ciertos parámetros que tienen un soporte teórico tal y como se presenta a continuación:

Tabla 4. *Categorías de elementos del aprendizaje gamificado*

Atributo	Teoría	Definición
Lenguaje de acción	Teoría de la presencia	El método y la interfaz que permite la comunicación entre el jugador y el juego.
Evaluación	El efecto de la evaluación	El método por el cual se hace seguimiento a los logros y el proceso del juego.
Conflicto/reto	La teoría de fijación de objetivos	Los problemas que enfrentan los jugadores, incluyendo la naturaleza y dificultad de los mismos.
Control	Teoría de la autodeterminación	El grado en el que los jugadores pueden alterar el juego y la forma en que el mismo se altera en respuesta al jugador.

Ambiente del juego	Teoría de la presencia	La representación del alrededor físico del jugador.
Ficción del juego	La hipótesis de la narrativa	El mundo ficticio del juego y su historia.
Interacción humana	Constructivismo social	El grado en el que los jugadores interactúan entre sí en cuanto a espacio y tiempo.
Inmersión	Teoría de la presencia	La experiencia afectiva y perceptiva del juego.
Reglas/objetivos	La teoría de fijación de objetivos	Reglas definidas, metas, así como información sobre el progreso para alcanzar esas metas son proporcionadas a los estudiantes.

Fuente: (Landers et al.,2017)

Los elementos de la Tabla 4, tomada del autor, nos permiten tener una serie de parámetros que han sido determinados por los autores gracias a sus posibles beneficios en el aprendizaje a través de la gamificación. Allí se pueden observar tres categorías en las que se presentan atributos, teorías y su definición; estos elementos cobran importancia a la hora de presentar las actividades que hacen parte del juego. Cada teoría representa los aspectos que, según los autores, hacen del juego un componente de la clase que vaya más allá de jugar por jugar; adicionalmente, estas teorías permiten tener un acercamiento a lo que Lewis (2002) identificó como la necesidad de motivar a los estudiantes por medio de actividades que generen un aprendizaje significativo, esto es, que logre convertir el *input* en *intake*.

Uno de los retos de nuestro material, así como el de otros materiales según se ha dicho a partir de otras investigaciones, es el de la evaluación, el cual resalta la necesidad de tener un tipo evaluación que permita al estudiante tener un control de su proceso, lo que va de la mano con la teoría de fijación de objetivos, en la que se sugiere hacer explícito lo que hay que hacer en cuanto a reglas y progreso en relación con los objetivos del juego. Las otras teorías hacen

parte de las decisiones que se toman, de forma que la elección de un personaje o el mismo escenario en el que este desarrolla la actividad no son determinados al azar.

En relación con la motivación y otras razones para implementar la gamificación, Werbach y Hunter como se citó en Dalmases (2017) mencionaron que “la gamificación permite que 1. el individuo se implique en la realización de una determinada actividad (*engagement*), 2. se esfuerce de manera continua en el tiempo (*experimentation*), y 3. obtenga resultados positivos (*results*)” (p.11). Es en ese sentido que la gamificación lleva a que el estudiante haga parte más activa, que esté más comprometido con su proceso de aprendizaje. Barata como se citó en Dalmases (2017) “destaca que los alumnos en un curso gamificado dedicaron más tiempo que los de un curso sin gamificar, incluso cuando el curso gamificado requería más trabajo y esfuerzo por parte de los alumnos” (p. 11), lo que llevó a tener mejores resultados en el aprendizaje. Así que, se podría suponer que la propuesta de gamificar no solo motiva a los estudiantes gracias a que se sienten más implicados en el proceso, sino que además son retados y, posiblemente, ven una diferencia en su proceso.

Aquella diferencia en el proceso puede estar relacionada con el filtro afectivo, el cual, como ya mencionó Krashen como se citó en Lewis (2002), puede evitar que el estudiante no progrese debido a aspectos como la ansiedad, la cual suele ser asociada con la motivación y autoconfianza. Estos aspectos, según el mismo autor, impiden que el proceso de aprendizaje sea exitoso y que haya una implicación más activa por parte del estudiante.

Dalmases (2017) organizó ideas de distintos autores para afirmar que esta situación de implicación está mediada por lo que se conoce en psicología como flujo, término que la autora representa en la Figura 1. Tal y como se puede apreciar allí, es necesario mantener un equilibrio entre el desafío y las habilidades del estudiante, de modo que es importante proponer actividades que aumenten el nivel de forma gradual en función de las habilidades que el estudiante va adquiriendo en el proceso. En ese orden de ideas, Dalmases (2017) destacó que, gracias a los distintos elementos del juego, es posible “aumentar la motivación, promover la participación y aprender a tolerar el error” (p. 13). Por ello, el conjunto de aspectos que hacen que una actividad gamificada sea exitosa debe seguir varios principios. Esos principios están directamente ligados a varias de las teorías que Landers et al. (2017) propusieron y que sirven para plantear la propuesta de material complementario que se crea en el marco de esta investigación.



Figura 1. Canal de flujo de Mihaly Csikszentmihalyi

Fuente: (Dalmases, 2017)

Siguiendo esa línea de encuentro entre las distintas investigaciones y propuestas, es pertinente incluir una serie de componentes que Dalmases (2017) planteó como necesarios para el juego, los cuales son presentados y resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 5. Componentes

Componente	Descripción
Logros.	Objetivos definidos.
Avatares.	Representación visual del personaje que adopta el jugador.
Insignias o emblemas.	Representación visual de un logro.
Colecciones.	Conjuntos de emblemas o elementos que se pueden acumular.

Desbloqueo de contenidos.	Contenidos solo disponibles cuando se alcanzan ciertos objetivos.
Niveles.	Pasos o escalas definidos en la progresión de un jugador.
Ranking o tabla de clasificación.	Representación visual de la progresión y de los logros de un jugador.
Puntos.	Representación numérica de la progresión dentro del juego.
Misiones.	Desafíos predefinidos con objetivos y recompensas.
Equipos.	Grupos definidos de jugadores que trabajan conjuntamente para alcanzar un objetivo común.
Bienes virtuales.	Sistema de recompensas que permite al jugador diferenciarse del resto.
Regalos.	Oportunidad de compartir recursos con otros.

Fuente: elaboración propia con base en Dalmases (2017)

Los componentes de la Tabla 5, así como los propuestos por Landers et al. (2017) son las bases que consideramos necesarias para evitar cometer los errores que otras aplicaciones han cometido, especialmente en cuanto a proponer actividades lúdicas, juegos que, especialmente, entretienen a los estudiantes o aprendices, pero que en cuanto al aprendizaje de la lengua no logran mucho. Además de esto, el definir los principios del enfoque léxico, así como algunos de los aspectos relacionados con el aprendizaje de léxico, nos permite proponer un material que se aproxime de manera más acertada a una práctica y aprendizaje más óptimos de la lengua.

6 Marco metodológico

En el presente apartado metodológico presentamos el tipo de investigación en el que se enmarca el proyecto desarrollado de acuerdo con el objetivo propuesto y la naturaleza de la información. Posteriormente, se expone la ruta metodológica que será la guía para la elaboración del material didáctico.

Para comenzar, esta investigación es de tipo cualitativo, pues según Hernández, Fernández y Baptista (2010) en este enfoque los datos no arrojan porcentajes, ni se ciñen a reglas

aplicables a cualquier situación; este tipo de investigación se rige por unas variables específicas de un contexto único, debido a que busca “obtener datos (que serán convertidos en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos” (pp. 408-409).

Por tal motivo, es importante resaltar que se busca hacer una investigación de tipo aplicado al contexto de los estudiantes del CLAM de la Pontificia Universidad Javeriana, lo que permitirá, luego de que expertos analicen el material, proponer nuevos caminos y aproximaciones a lo que podrían ser buenas prácticas en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de léxico, siendo este último factor de gran relevancia a la hora de diseñar y proponer material.

Bajo dicha lógica, resulta pertinente mencionar que el material complementario que surge de esta investigación tiene como propósito ayudar a mejorar las prácticas existentes con respecto al aprendizaje de léxico en el CLAM. Por consiguiente, el presente trabajo será abordado desde las ideas de Seliger y Shohamy (1989) las cuales son presentadas a partir de tipos de investigación: teórica, práctica y aplicada.

Esta investigación cualitativa surge a partir de la necesidad de mejorar las prácticas que hay con respecto al aprendizaje de léxico en el contexto del CLAM, por lo que se parte de la investigación teórica que se da a partir de la identificación de teorías y conceptos que eran comunes en las distintas investigaciones que hicieron parte del estado del arte. Estas no solo permitieron identificar un vacío, sino que también sirvieron como base para determinar la necesidad que había en cuanto a establecer los elementos del enfoque léxico, de la gamificación y aproximaciones metodológicas del mismo y que son necesarias para proponer el material que surge de este trabajo investigativo. Seguido de esto y haciendo uso de lo que autores relevantes en cada tema sugieren, se planteó el diseño de un juego que sirva como material complementario, el cual llegó a una fase de evaluación por parte de expertos, para poder, en futuros trabajos, hacer el diseño e implementación de material que se pone al servicio de los estudiantes del Centro.

6.1 Etapas del diseño de material

La elaboración de cualquier tipo de material didáctico requiere que se escoja una ruta metodológica. En este caso, para el diseño del material que surge de esta investigación, se

hizo uso de la ruta metodológica planteada por Graves (1996), la cual brinda seis pasos que se presentan a continuación y que son descritos en el marco de esta investigación:

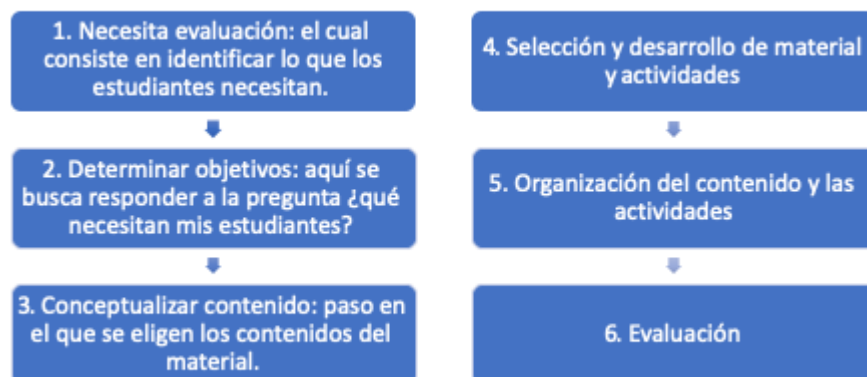


Figura 2. Ruta metodológica

Fuente: elaboración propia con base en Graves (1996)

a. Necesita evaluación (exploración de necesidades)

Este paso consiste en identificar qué necesidades tienen los estudiantes, para lo cual, como se mencionó anteriormente, se hizo una revisión de otros trabajos de investigación en los que se hacía importante la intervención en el aprendizaje de léxico en estudiantes de los primeros niveles. Adicionalmente, las investigaciones reseñadas en el estado de la cuestión dieron información sobre lo que hay con respecto al material diseñado en la Pontificia Universidad Javeriana y el existente fuera de ella, el cual, como se presentó en los hechos problemáticos, no cumple con varios principios pedagógicos.

Las actividades propuestas en el material han sido creadas teniendo en cuenta las necesidades y los contenidos de español nivel A2, específicamente en la categoría de ocio, pues al hacer una revisión del material del curso pudimos encontrar que no hay suficiente contenido relacionado con colocaciones, las cuales permitirán una más efectiva comunicación en el contexto en el que se encuentran los estudiantes, de modo que pudimos encontrar que era necesario proveer a los estudiantes con más *input* que, además, los motivara a explorar más según sus necesidades específicas. Lo anterior, en relación con las falencias y

limitaciones que se presentaron en los antecedentes del estado de la cuestión, los cuales han permitido delimitar las necesidades en términos teóricos para el diseño de material.

Se pudo vislumbrar que existe la necesidad de un material dedicado al aprendizaje de léxico del español y, a su vez, la revisión teórica reveló que la necesidad de materiales didácticos basados en el uso de las tecnologías es un factor que tiene un fuerte impacto en el campo educativo. Por tal motivo, los materiales deben ser adaptables y flexibles para las nuevas generaciones, pues de ello depende parte del éxito del proceso de aprendizaje de una lengua, ya que esto permitirá que distintos grupos se beneficien y logren personalizar el contenido. Dadas estas necesidades, consideramos pertinente presentar un material que se ajuste al contexto y que represente una nueva alternativa de aprendizaje, pues pudimos concluir que el campo tecnológico no ha sido aprovechado del todo y puede traer consigo cambios positivos en el aula de clase.

b. Determinar objetivos (identificación de los propósitos del material)

A partir del primer paso, se llevó a cabo una entrevista informal con la coordinadora de los cursos de español del CLAM, quien nos guió en la identificación de la necesidad que hay con respecto al material que no solo utilice la variedad española, sino que también dote a los estudiantes con léxico de la variedad colombiana. Esta reunión tuvo una duración de aproximadamente 30 minutos y giró en torno a preguntas tales como ¿cuál es la principal dificultad que enfrentan los docentes de ELE frente al uso de materiales de lengua?, ¿qué tanto pueden depender del libro guía en cuanto a léxico?, ¿con qué frecuencia deben diseñar su propio material?. Adicionalmente, luego de una revisión del libro guía del curso, miramos cada actividad y el léxico que se presentaba, vimos que según el contenido que presentaba el libro, los estudiantes podrían enfrentar ciertos retos en cuanto a no tener conocimiento de colocaciones que les serían útiles a la hora de comunicarse. Fue así que identificamos que los estudiantes requieren de varias herramientas complementarias que les permitan desarrollar la competencia léxica, pero, sobre todo, que despierten un interés real que haga el aprendizaje de la lengua más significativo, no únicamente por medio de palabras aisladas, pues es necesario hacer uso de nuevas estrategias, teniendo en cuenta todos los avances que han surgido en el campo de la educación y la tecnología. De ahí, que el propósito de esta investigación sea la creación de un material basado en el juego con fines educativos y que complemente el aprendizaje del léxico del nivel A2 del CLAM.

c. Conceptualización del contenido (justificación conceptual)

En esta etapa se establece el marco en el cual se pretende desarrollar el material. Para esto, se tuvo en cuenta las necesidades previamente identificadas, el método de enseñanza, el objetivo a cumplir y los materiales o medios que se debían usar. Siguiendo la secuencia, además de los parámetros teóricos del enfoque léxico y el tipo de elementos que el mismo sugiere emplear para complementar el aprendizaje, se hizo una selección de expresiones (colocaciones) que están relacionadas con el tema de ocio, el cual seguimos, según las recomendaciones del PCIC. Este último permitió hacer una clasificación más precisa de las colocaciones que aparecen en el material, de modo que fue posible establecer cuatro categorías: tiempo libre y entretenimiento; espectáculos y exposiciones; deportes; y, finalmente, juegos. Dentro de esos temas hicimos una selección de colocaciones según las actividades en cada categoría, las cuales podrían tener un uso mucho más frecuente en la variedad latinoamericana o colombiana. Las actividades fueron variadas en cuanto a las dinámicas pues se buscó poner en práctica las técnicas de memorización y repetición, así como otras dirigidas a formar las colocaciones, elegir las correctas y asociarlas con imágenes.

d. Selección y desarrollo de material y actividades

En esta etapa se desarrollan las actividades que hacen parte del material, su conexión y la relación que tienen no solo entre sí, sino con los objetivos de aprendizaje. A partir de los elementos conceptuales del enfoque léxico tales como no dar listas de palabras aisladas, fomentar la comunicación y hacer que el léxico sea significativo; así como aspectos de la gamificación tales como generar reto, implementar evaluación y no proponer actividades lúdicas sin un objetivo de aprendizaje se hizo una propuesta de juegos que permitirían servir de complemento en el proceso de aprendizaje de léxico en el nivel seleccionado. Siguiendo las recomendaciones que se dan en cuanto a la implementación gamificación, se plantearon dos niveles por cada categoría, lo que nos da un total de ocho (8) niveles, en donde el segundo presenta un mayor nivel de dificultad para el estudiante. Finalmente, luego de que el estudiante culmina el nivel 2, se activará la opción de responder a algunas preguntas que buscan generar una práctica más comunicativa a partir del contenido trabajado en las actividades del juego.

e. Organización del contenido y las actividades del material

En esta etapa, acudimos a la categoría de nociones específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes, con el fin de identificar las categorías y el léxico perteneciente al nivel A2. A partir del PCIC buscamos la forma de conectar la información con la del contenido de la unidad 5 del libro guía para nivel 3, el cual tiene como título “Guía del ocio”, lo que nos permitió proponer actividades que estuvieran relacionadas tanto con la unidad como con la propuesta del PCIC. En relación con ello, Alonso (2012) sugirió trabajar una decena de unidades léxicas a diario, por lo que se hizo una distribución del léxico según este principio, razón por la cual los juegos que se proponen no exceden ese número de *chunks* o multipalabras y se basan en utilizar entre cinco y siete.

Adicionalmente, la integración de la gamificación y sus principios nos permitieron crear un juego que cumpliera con parámetros pedagógicos como el no jugar por jugar, plantear actividades que lleven a un fin comunicativo y, principalmente, fijar un contexto que haga de la práctica algo significativo. De allí que Dalmases (2017) señalase que “una actividad gamificada no estará bien diseñada si, por ejemplo, el alumno no tiene la sensación de haber aprendido algo, o bien, si considera que los elementos del juego no consiguen implicarle y distraen el aprendizaje” (p. 6). Es por ello que los juegos que se diseñaron para el material producto de esta investigación cuentan con los principios de la gamificación descritos anteriormente, lo que nos llevan a brindar al estudiante una evaluación de su proceso, el cual, además, se encuentra en estrecha relación con lo que se espera que puedan hacer en términos de las funciones que el PCIC describe para el nivel y tema que escogimos.

Por último, se sugiere seguir una secuencia de aula invertida, en tanto que el material sirva como complemento antes y después de la clase presencial para que los estudiantes cuenten con más elementos léxicos que les permitan mejorar su desempeño durante las actividades de clase, así como en las tareas que hacen parte del programa del Centro.

f. Evaluación del material

En cuanto al material complementario que desarrollamos en esta investigación, este fue sometido a una evaluación realizada por dos docentes expertas en el área, quienes, a partir de una rejilla de evaluación, determinaron la coherencia entre los principios conceptuales presentados en este trabajo y la realización del producto. Este material complementario será dejado a disposición de nuevas investigaciones que pretendan ahondar en este campo de

investigación, para así ser piloteado de tal modo que permita identificar los ajustes o correcciones que deban realizarse para mejorar su desarrollo y resultados de aplicación. La rejilla de evaluación que se usó para la valoración del prototipo tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

Tabla 6. *Rejilla de evaluación*

Descriptores	Sí cumple	No cumple	Puede mejorar	Sugerencias
Contenido				
El material cumple con su propósito de material complementario.				
Se presenta una estructura clara según el enfoque seleccionado. (Enfoque léxico. Lewis, 2002)				
Las colocaciones presentadas corresponden al nivel establecido para el usuario.				
Las colocaciones presentadas en el material son pertinentes y útiles para el usuario.				
El material presenta las colocaciones mediante contextos que permitan relacionarlas entre sí.				
Metodología				
El tratamiento del léxico es coherente con la metodología propuesta (Graves, 1996).				
Se hace uso de metodologías y enfoques actuales y pertinentes para el aprendizaje de léxico de ELE.				

El material permite el trabajo autónomo.				
Las actividades son variadas, atractivas para el público y pertinentes al nivel de lengua.				
Diseño				
El diseño y presentación del material hace que su lectura y uso sea sencillo y fácil.				
Existe una claridad en las instrucciones de acuerdo al nivel del estudiante.				
El material gráfico enriquece el contenido y apoya el proceso de aprendizaje.				
El diseño permite el uso de los recursos del módulo de aprendizaje de manera didáctica.				
El material presenta un menú sencillo y práctico.				
Gamificación				
El material presenta objetivos definidos en cada una de las actividades.				
El material presenta niveles para que el estudiante avance.				
Hay una diferencia entre el nivel de dificultad que cada sección presenta.				

El material cuenta con un sistema de puntos o evaluación que permita al estudiante ver su progreso.				
El material presenta reglas y metas definidas, así como el progreso necesario para alcanzarlas.				

7 Análisis de resultados

Con el fin de llevar a cabo el proceso de evaluación, se realizó una matriz de evaluación basada en los aspectos que debe cumplir el material según las características del enfoque léxico, el aprendizaje de léxico, y el aprendizaje mediado por lo virtual. De igual manera, los criterios de evaluación tienen como propósito determinar si los objetivos, general y específicos, se cumplieron a cabalidad.

7.1 Organización y categorización de los datos obtenidos

Debido al enfoque cualitativo de la presente investigación, el cual “[...] utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 16), el análisis de datos se basó en la comparación e interpretación de los datos para dar significado a estos. Es importante resaltar que también se tuvo en cuenta los términos y autores mencionados en el marco teórico con el fin de relacionar las diversas teorías expuestas con las sugerencias expuestas en la rejilla por parte de las evaluadoras.

Así pues, el manual de usuario y el prototipo de juego fue evaluado por dos docentes de ELE del CLAM de la Pontificia Universidad Javeriana. En este análisis se definen cuatro grandes categorías que surgen de la matriz de evaluación las cuales son: contenido, metodología, diseño gráfico y gamificación. Asimismo, se establecieron dos convenciones para distinguir las valoraciones de las dos evaluadoras expertas: evaluadora #1 y evaluadora #2.

La primera categoría, contenido, da cuenta de los objetivos, enfoque bajo el que se desarrolla el material y la presentación del léxico que pretende ser abordado en el proyecto. La segunda categoría, metodología, indaga a propósito de las explicaciones didácticas,

metodología, actividades del material desarrollado y el alcance que se busca con este. La tercera categoría, diseño gráfico, se encarga de todo lo que respecta a formato, organización, uso del espacio, tipografías, menú e instrucciones. Finalmente, la categoría gamificación, se dirige a los niveles, puntajes, reglas y metas del juego.

Respecto a la primera categoría, esto es, contenido, los evaluadores determinaron que el material sí cumple con su objetivo de funcionar como complemento para el aprendizaje de léxico de ELE, pues de acuerdo con la evaluadora #1: “el material desarrollado permite al docente de ELE consolidar léxico de una manera amena, relajada y a la vez estructurada” (Comunicación personal); sin embargo, la evaluadora #2 consideró que este puede mejorar, pues, aunque sí cumple con su rol complementario:

[...] En la guía es necesario explicar qué nivel se trabaja y de qué manera las actividades son complementarias a lo que han estudiado en la PUJ; es decir, respecto a qué contenidos de qué programa. En el juego, creo que en la página de bienvenida también se debería incluir algo como: ‘juega y complementa lo que has estudiado en tu clase de ELE. (Comunicación personal)

De modo que se atendieron las sugerencias de la evaluadora #2 para hacer una revisión del material; teniendo en cuenta que el material está dirigido a los estudiantes y que el nivel, así como la unidad han sido determinadas de acuerdo a lo establecido en el programa, en la misma guía del estudiante se indica lo que debe hacer autónomamente el estudiante, factor que la secuencia de aula invertida promueve. Adicionalmente, se hace mención al carácter complementario del juego, pues se ve a trabajar con algunas colocaciones que tienen que ver con el tema de ocio y vida cotidiana, contenido que será abordado dentro de las clases de ELE del CLAM.



Por medio de ELÉXICO aprenderás algunas colocaciones relacionadas con el ocio y la vida cotidiana. A través del juego encontrarás 4 categorías: tiempo libre y entretenimiento, espectáculos y exposiciones, deportes y juegos.

En cada categoría encontrarás 2 niveles. El primero presentará las colocaciones que deberás aprender. El segundo será una práctica del léxico aprendido.

Figura 3. Inicio ELÉXICO

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, ambos evaluadores manifestaron que sí se presentó una estructura clara según el enfoque seleccionado (Enfoque léxico. Lewis, 2002). Aun así, la evaluadora #1 aconsejó:

[...] una guía para el docente en el que se le presente el material didáctico al profesor y se le den una serie de explicaciones para utilizar el juego: enfoque de lengua, estrategias didácticas, momentos adecuados para el uso del juego, niveles de lengua en los que puede usar el material, entre otros. (Comunicación personal)

Asimismo, ambas docentes coincidieron en que las colocaciones presentadas sí corresponden al nivel establecido para el usuario. Sin embargo, la evaluadora #1 resaltó que: “el nivel de proficiencia NO se evidencia en el juego, creo que por estrategia. Por ello, creo que debería estar en un apartado para el manejo del docente” (Comunicación personal). Teniendo en consideración las recomendaciones de las docentes, consideramos que no sería a través de una guía sino de una presentación general del juego. Específicamente porque no es el objetivo principal de nuestra propuesta desarrollar material para el docente, de modo que el instructivo va dirigido a los estudiantes. Sumado a ello, se determinó que es necesario incluir instrucciones del manual en el juego, de forma tal que este sea más fácil de acceder y utilizar por parte de los estudiantes.

Para finalizar, las evaluadoras consideran que las colocaciones presentadas en el material son pertinentes y útiles para el usuario, y que se exponen contextos que permitan relacionarlas entre sí. No obstante, la evaluadora #2 sugirió “incluir el nivel tanto en la guía como en el juego. Por cierto, en la guía igual, no estaría mal explicar (brevemente) qué criterios habéis seguido para seleccionar esas colocaciones” (Comunicación personal). La sugerencia respecto a incluir el nivel de lengua tanto en el manual como en el juego fue atendida. Sin embargo, la explicación de los criterios de selección del contenido léxico no la hemos incluido en los cambios debido a que, al estar dirigido a los estudiantes, pues, aunque es importante, podría ser de mayor utilidad para el docente si hubiese una guía para el mismo.



Figura 4. Ejemplo del nivel en ELÉXICO

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, la evaluadora #1 destacó como factor positivo “el hecho de llamar la atención en temas de interés para los estudiantes” (Comunicación personal). Por consiguiente, incluimos de forma explícita la lista de colocaciones objeto de aprendizaje en un apartado al inicio del manual y del juego, así como también se especifican a través de las actividades. Cabe resaltar que el tema a desarrollar en el material es llamativo y oportuno, teniendo en cuenta que los estudiantes a quienes se dirige el material son extranjeros inmersos en una nueva cultura como lo es la colombiana. Asimismo, consideramos crucial hacer uso de imágenes y trabajar el ocio desde diversos contextos, en aras de presentar las colocaciones relacionadas con escenarios culturales, deportivos y recreativos.

Como resultado, vemos que un manual docente podría ser útil, pero se desvía de la intención de nuestro material, así como de nuestra propuesta, la cual busca fomentar el aprendizaje y no está diseñada desde la perspectiva de la enseñanza. Sin duda, es necesario hacer énfasis en elementos como el objetivo de las actividades, las colocaciones que se aprenderán y la función de las mismas en un contexto dado, aspectos que hemos tenido en cuenta para hacer algunas modificaciones relacionadas con las instrucciones y la evaluación. Finalmente, consideramos que se requiere hacer mayor énfasis en el léxico objeto de estudio en el manual de usuario, pues hay que fijar la atención del estudiante en las colocaciones que se espera aprenda. De ahí que puedan resaltarse en negrilla e incluso, agregar una breve explicación o ejemplificación sobre su significado.

En ELÉXICO aprenderás las siguientes colocaciones:		En ELÉXICO aprenderás las siguientes colocaciones:	
<p>Tiempo libre y entretenimiento</p> <p>Dar un paseo: salir a caminar y distraerse.</p> <p>Hacer una vuelta: hacer una diligencia.</p> <p>Hacer yoga: hacer meditación.</p> <p>Hacer compras: Ir al supermercado, centro comercial o tiendas a comprar algún producto.</p> <p>Armar plan: planear una salida o evento.</p>	<p>Espectáculos y exposiciones</p> <p>Hacer cola: hacer fila.</p> <p>Echar una ojeada: Ver rápidamente algo o a alguien.</p> <p>Ir a un toque: Asistir a un concierto.</p> <p>Ir de rumba: Ir a una fiesta.</p> <p>Hacer una reserva: Solicitar o apartar un cupo.</p>	<p>Deportes</p> <p>Hacer deporte extremo: Practicar un deporte de alto riesgo.</p> <p>Jugar un partido: Jugar una partida de fútbol, baloncesto, tenis, etc.</p> <p>Montar bicicleta: andar en bicicleta.</p> <p>Hacer una cesta: encestar el balón de baloncesto en el aro.</p> <p>Meter un gol: meter e balón de fútbol dentro del arco.</p>	<p>Juegos</p> <p>Echar una partida: jugar un partido o jugada.</p> <p>Lanzar los dados: arrojar los dados.</p> <p>Barajar las cartas: mezclar las cartas.</p> <p>Formar un equipo: conformar un grupo de juego.</p> <p>Quedar empatados: obtener un marcador con el mismo puntaje.</p>

Figura 5. Colocaciones aprendidas con ELÉXICO

Fuente: elaboración propia

Respecto a la segunda categoría, metodología, las evaluadoras hicieron algunas sugerencias con el fin de mejorar la calidad del producto. Respecto al primer criterio, que tiene que ver con la coherencia entre la metodología propuesta (Graves, 1996) y el tratamiento del léxico, la evaluadora #2 afirmó que el tratamiento del léxico sí es coherente con la metodología propuesta (Graves, 1996); sin embargo, la evaluadora #1 consideró que no es del todo claro y que la metodología “sería evidente si estuviera esta información descrita en alguna sección para el docente”. Continuando con el segundo descriptor, referido al uso de metodologías y enfoques actuales y pertinentes para el aprendizaje de léxico de ELE, las evaluadoras coincidieron en que sí se hace uso de metodologías y enfoques actuales y pertinentes para el aprendizaje de léxico de ELE, y la evaluadora #2 añadió como comentario: “Sí. Me gusta mucho que habéis planteado diferentes tipos de actividades: relacionar, mapas semánticos, ordenar las lecturas” (Comunicación personal).

Recordemos que en el apartado teórico se hace alusión a la inclusión de diferentes actividades que permitan desarrollar las habilidades de los estudiantes y que cumplan con su

rol recreativo sin dejar de lado su carácter educativo. La variedad de ejercicios no solo permite trabajar las colocaciones desde diferentes dinámicas, sino que también contribuye a fijar la atención y aumentar la motivación del estudiante, aspecto que va alineado con una reducción del filtro afectivo.

En relación con el tercer criterio, el cual va en función de la autonomía que promueve el material, la evaluadora #1 estimó que el material sí permite el trabajo autónomo por parte del estudiante y añadió que “definitivamente es un material que le permite al estudiante el desarrollo de su autonomía” (Comunicación personal). Por otro lado, la evaluadora #2 consideró que este puede mejorar y que “Si se incorporan instrucciones en el juego, sí podrá permitir el trabajo autónomo” (Comunicación personal). Así pues, se pudo precisar la presentación de cada nivel de juego, razón por la cual se incluyeron las instrucciones, pues, aunque estas se incluyen en el manual de usuario, no vendría mal presentarlas dentro del material en sí.

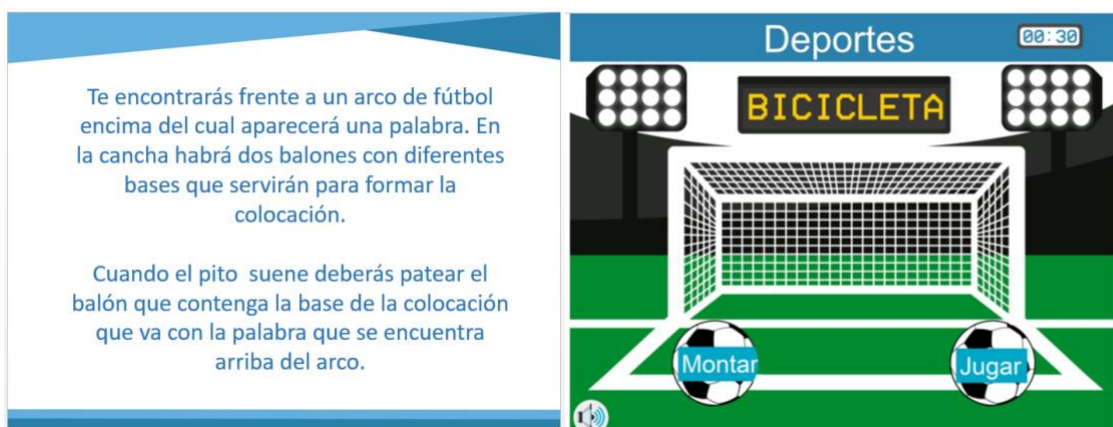


Figura 6. Instrucciones del juego

Fuente: elaboración propia

Para concluir esta categoría, se da respuesta al cuarto criterio, el cual tiene que ver con la variedad de actividades y la pertinencia del nivel de lengua. Ambas evaluadoras estuvieron de acuerdo en que las actividades son variadas, atractivas para el público y pertinentes al nivel de lengua. Es necesario agregar que la evaluadora #2 afirmó que “las actividades son atractivas, originales y motivadoras. Además, se ve reflejado el enfoque léxico desarrollando una muestra de una actividad por cada sección/nivel” (Comunicación personal). Es preciso resaltar que, de acuerdo con la opinión de las evaluadoras, el juego incluye una diversidad de actividades que

ayudan al aprendizaje de las colocaciones, pues recordemos que según Sökmen (1997) como se citó en Higuera (2012) afirmó que, para construir el léxico, se requiere generar varios encuentros con el léxico objeto de aprendizaje, trabajarlas desde distintas complejidades, no solo memorizarlas sino también crear una conciencia sobre el aprendizaje de estas. Sumado a ello, el uso de imágenes puede ayudar a crear conexiones debido a la relación que se puede establecer con el mundo real. Se necesita hacer uso de varias técnicas y motivar al estudiante para que su aprendizaje se torne en un proceso autónomo.

Teniendo en cuenta los comentarios de las evaluadoras, incluir un cuadernillo de instrucciones para el docente sería de gran utilidad para hacer un seguimiento de la utilidad del material complementario en el aprendizaje de léxico de ELE. Sin embargo, como ya se mencionó, no es ese el objetivo principal de nuestro material, por tanto, la función del instructivo es la de guiar al estudiante en un proceso que busca la autonomía. Por otra parte, la inclusión de sugerencias como la secuencia didáctica y cómo el profesor podría abordar los contenidos de forma tal que las tareas que se trabajan en clase puedan ser reforzadas a través de ELÉXICO sin necesidad de crear una guía docente, dado que el material supone un complemento y no pretende tampoco ser utilizado dentro de la clase misma.

Por otro lado, dentro de las actividades se lleva a cabo una dinámica de presentación de léxico y otra de repaso, pues consideramos importante hacer reciclaje del léxico debido a que, como mencionó Higuera (2006), según Higuera (2006), es importante incluir una variedad de actividades que permitan el repaso del léxico y logren pasar a ser parte del léxico activo de los estudiantes. De esta manera, podemos decir que las actividades de reciclaje ayudarán a fijar las colocaciones en la memoria a largo plazo del estudiante, pues el léxico es presentado en diferentes actividades y escenarios. Por último, se acordó que es indispensable incorporar instrucciones en el juego más explícitas con el propósito de facilitar el uso de este y así, contribuir a una mayor autonomía por parte del estudiante, razón por la cual el material requiere mejoras a nivel instruccional.

En relación con la tercera categoría, diseño, se presentan cinco criterios de evaluación. Respecto al primero, que tiene que ver con la facilidad de uso y lectura que permite el diseño del material, la evaluadora #1 manifestó que el diseño y presentación del material hace que su lectura y uso sea sencillo y fácil. No obstante, la evaluadora #2 consideró que este puede mejorar, añadiendo que "(...) falta claridad en el juego para que sea de uso fácil y sencillo" (Comunicación personal). De ahí que la evaluadora haya considerado importante agregar las

instrucciones en el juego para hacer sus actividades más fluidas y entendibles, sugerencia que, como se mencionó, se tuvo en cuenta y se agregó.

Con respecto a las reglas del juego, las evaluadoras tuvieron en cuenta que no existe una claridad en las instrucciones de acuerdo con el nivel del estudiante y que hace falta mejorar estas orientaciones. Según la evaluadora #1 este aspecto puede mejorar y aconseja “dar instrucciones más cortas. Poner el símbolo de advertencia ayudará más a despejar dudas” (Comunicación personal). Por su parte, la evaluadora #2 expresó que no se cumple con este criterio:

En el juego no aportáis ninguna instrucción. Es necesario leer la guía para entender cómo funciona exactamente el juego y qué tiene que hacer el alumno en cada actividad y de qué manera avanza (se puede deducir, pero creo que deber estar la instrucción explícita). Los juegos normalmente tienen instrucciones claras, para que el usuario no se vea obligado a consultar la guía ¿no? (Comunicación personal)

De esta manera, se refuerza la necesidad de mejorar las instrucciones de acuerdo al nivel e incluirlas en el juego, sugerencia que, como se mencionó en la primera categoría, fue atendida con el fin de que el estudiante pueda hacer uso independiente del juego sin tener que recurrir constantemente al manual de usuario.

Por otro lado, las evaluadoras estuvieron de acuerdo con que el material gráfico sí enriquece el contenido y apoya el proceso de aprendizaje. Según la evaluadora #1 “es un material adecuado y pertinente para activar el aprendizaje y dinamizar el quehacer pedagógico del docente” (Comunicación personal). En cuanto al cuarto criterio, basado en si el diseño permite el uso de los recursos del módulo de aprendizaje de manera didáctica, las docentes estimaron que el diseño sí permite el uso de los recursos del módulo de aprendizaje de manera didáctica, pero tiene aspectos a mejorar. Por su parte, la evaluadora #1 consideró “muy acertada la estrategia del juego para motivar a los estudiantes al desarrollo del léxico. El juego permite que los estudiantes puedan sentirse más relajados y al mismo tiempo monitorean su aprendizaje” (Comunicación personal); no obstante, la evaluadora #2 concluyó que este aspecto didáctico “se puede mejorar con las instrucciones que faltan en el juego” (Comunicación personal). Por consiguiente, el diseño del juego, incluyendo los colores, la tipología, imágenes y propuesta de actividades fueron pensadas teniendo en cuenta el público al que va dirigido, pues todos estos aspectos influyen en el aprendizaje.

Para concluir, las evaluadoras discreparon frente al último descriptor, que tiene que ver con la sencillez y practicidad del menú. La evaluadora #1 expresó que el material sí presenta un menú sencillo y práctico; mientras que la evaluadora #2 manifestó que “faltan instrucciones y claridad en lo que respecta a los niveles (mirad comentarios anteriores y posteriores)” (Comunicación personal), y de esta manera retomó las sugerencias que brindó en los anteriores criterios. En consecuencia, se pudo determinar que la mayor falencia que surgió en esta categoría fue la falta de claridad en las instrucciones y la ausencia de estas en el juego, recomendación que fue tomada en consideración y aplicada a la versión final del manual y el juego, pues consideramos pertinente hacerlas visibles en las pantallas de inicio de cada juego. Pero es preciso resaltar que otros aspectos como el diseño de los menús del juego ayudan a dinamizar el uso de este y a hacer más interesante el proceso de aprendizaje de léxico de ELE.

Finalmente, la categoría que se refiere gamificación permite ver que la evaluadora #1 destacó que los elementos que ella encontró permiten dinamizar y optimizar el proceso de aprendizaje y que, además, motivan a los estudiantes a trabajar de forma autónoma. En contraste, la evaluadora #2 sugirió que la información relacionada con los objetivos de cada juego, así como su evaluación, sean más claras tanto en el manual como en el juego, sugerencia que fue aplicada en la versión final.

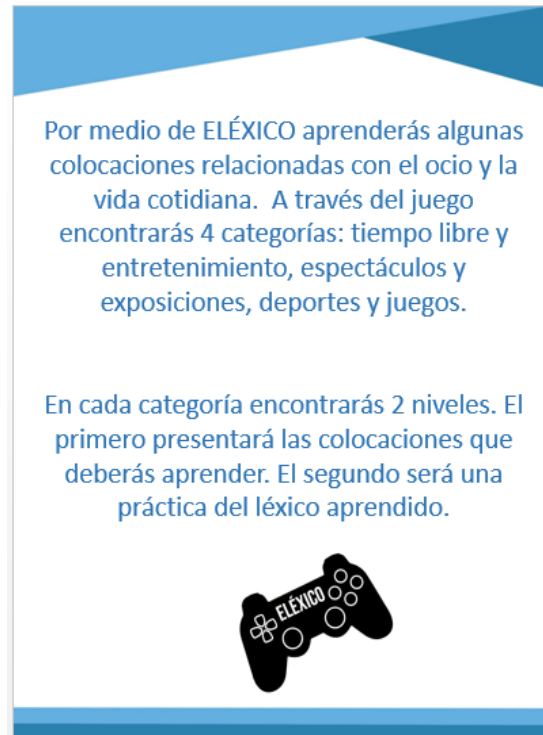


Figura 7. Objetivos y evaluación en ELÉXICO

Fuente: elaboración propia

La evaluadora #2 resaltó que es necesario ser claros con respecto a la forma en que el sistema de puntos se podrá asociar a pasar el nivel e incluso al grado de aprendizaje:

Como he mencionado anteriormente, no queda claro de qué manera se evalúa el progreso del estudiante o cuáles son los requisitos (puntos/estrellas) para avanzar de nivel. ¿Consiguiendo todas las estrellas significa “pasar con éxito los niveles o con un 75 % sería posible también pasar”? (Comunicación personal)

Siguiendo esta sugerencia, se pudo constatar que hace falta mayor claridad respecto a los puntajes de forma tal que uno de los principios de la gamificación sea seguido a cabalidad, específicamente el que Dalmases (2017) identificó como “puntos” y Landers et al. (2017) llamaron “evaluación”. En ese sentido, ELÉXICO hace una propuesta de puntos que queda sujeta a una mejora para futuras versiones, dicha mejora implica una revisión más específica de cómo se debe organizar el sistema de puntos en cada juego; sin embargo, el material sí impide que el usuario avance si no logra un mínimo de estrellas o puntos por juego, lo que en

relación con la evaluación, permite una mejor implementación de los principios de la gamificación que siguen sujetos a mejoras.

Así pues, se pudo concluir que el uso de juegos puede influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que es necesario que se desarrollen materiales audiovisuales y se haga uso de medios tecnológicos. También es importante mencionar que el prototipo de juego no es solo original y motivador, sino que también refleja los principios que se deben tener en cuenta en la creación de un juego con fines educativos. Finalmente, en los resultados se evidenció que el material al tener como fin ser una herramienta complementaria para el aprendizaje de léxico de ELE, permite al estudiante el desarrollo de su autonomía; no obstante, es preciso traer a colación que hace falta mejorar las instrucciones e incluirlas no solo en el manual de usuario sino también en el juego con el fin de garantizar un mejor entendimiento de las actividades. Por lo tanto, a partir de la evaluación se pudo determinar que la implementación de materiales virtuales puede traer consigo cambios a nivel educativo y se proyecta como una opción viable para la enseñanza y el aprendizaje no solo de contenido gramatical sino de muchos otros componentes de lengua.

En la evaluación general del material se puede destacar que las evaluadoras fueron bastante críticas y brindaron sugerencias que son pieza clave para el mejoramiento del material. Cada una de ellas hizo comentarios tanto positivos como destacaron algunas oportunidades de mejoramiento, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de la guía para el usuario y el prototipo de juego.

Todas las apreciaciones, que se expusieron con anterioridad, fueron tomadas en cuenta para mejorar el diseño y contenido del material. Por su parte, la evaluadora #1 manifestó lo siguiente:

Encuentro en este trabajo un material didáctico valioso para el aula de ELE ya que es de carácter innovador y responde a las necesidades de los estudiantes. Además, contribuye a dinamizar la práctica docente a través de la gamificación al tiempo que contribuye al aprendizaje de los estudiantes y los motiva al desarrollo del aprendizaje autónomo. Sin duda incorporaría este material en mis actividades de aula. Muchas gracias por invitarme a participar en su trabajo de investigación. (Comunicación personal)

Por consiguiente, teniendo en cuenta los resultados de evaluación, a continuación, procederemos a exponer las conclusiones que surgieron a partir de la evaluación de expertos.

8 Conclusiones

En este último apartado se presentan las conclusiones a las que se llegaron luego del desarrollo del proyecto investigativo. En un primer plano, desde la pregunta de investigación propuesta: *¿Qué tipo de herramienta pedagógica puede permitir el aprendizaje del léxico referida a ocio y tiempo libre y complementar las actividades desarrolladas en el Centro Latinoamericano?*, fue posible inferir que ELÉXICO es una herramienta que permite el aprendizaje de léxico en tanto que parte de principios pedagógicos (enfoque léxico, gamificación) y metodológicos que buscan la optimización de las prácticas de aprendizaje, ofreciendo solución a las falencias que otros autores como Prieto (2018) y Soleimani y Esmaili (2016) mencionaron en otras aplicaciones. Adicionalmente, el prototipo presentado sirve como modelo para ser adaptado y utilizado en otros niveles, lo que lo hace flexible en cuanto a su diseño y la propuesta que se hace a nivel de complemento de las actividades del libro guía y de las clases.

En ese sentido, aunque el material requiere cambios sugeridos por las evaluadoras, se reconoce al mismo como una herramienta que puede ser de gran utilidad a la hora de motivar a los estudiantes para que complementen su proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que ELÉXICO es un prototipo, varias de las sugerencias han sido tenidas en cuenta e implementadas, específicamente aquellas que tienen que ver con los principios de la gamificación que se han descrito a partir de autores como Landers et al. (2017) y Dalmases (2017) y que serán retomados a continuación.

Ahora bien, de acuerdo con los objetivos específicos de esta investigación y en relación con el primer objetivo, el cual busca identificar los principios de la gamificación que deben regir el diseño de un juego que permita la práctica del léxico referido al ocio, se dedujo que los elementos propios del juego propuestos como Dalmases (2017), permiten dinamizar y optimizar el proceso de aprendizaje. Dichos elementos, presentes en ELÉXICO incluyen: logros, avatares, desbloqueo de contenidos, niveles, puntos y misiones. Estos, además, motivan a los estudiantes a trabajar de forma autónoma según lo descrito por la misma autora.

En consecuencia, el material no solo propuso actividades lúdicas, sino que cada actividad se pensó en función del ámbito educativo desde la gamificación, específicamente en el contexto del aprendizaje. Se hizo uso de avatares con el fin de hacer más personalizado y significativo el proceso de aprendizaje; asimismo, se implementó un cronómetro, pues al controlar el tiempo de respuesta se establece un reto para el estudiante ya que debe ser ágil al contestar. De igual manera, se presenta un puntaje según los aciertos que consiga el aprendiente, pues de este modo se puede hacer un seguimiento de su proceso, es decir, si el aprendizaje de las colocaciones fue exitoso o si, por el contrario, requiere más repaso de léxico.

Sin embargo, en este último punto, se pudo concluir que hay necesidad de mayor especificación, pues los porcentajes del puntaje resultan ser confusos debido a que cada actividad tiene una dinámica diferente. A partir del concepto de las evaluadoras y como se mencionó en la sección de análisis, es importante explicitar la forma en la que se da la evaluación junto con sus componentes de forma tal que los elementos teóricos se cumplan de forma más completa.

En relación con el segundo objetivo, el cual se dirige a determinar los elementos metodológicos a considerar en el diseño de un juego que permita la práctica del léxico referido al ocio, se concluyó que se cumplió a cabalidad con dicho propósito. Lo anterior, debido a que se siguieron los principios del enfoque léxico a partir de Lewis (2002), en los que se destaca que los juegos se dieron a través de actividades que se situaban en un contexto específico en el que la práctica se da a través de *chunks*, lo que también va de la mano con las ideas de Vidiella (2012) quien resaltó que “la necesidad de un aprendiente de una lengua extranjera está en conocer unidades léxicas que le permitan designar la realidad que le rodea porque le van a permitir comunicarse en diferentes situaciones” (p. 6).

De acuerdo con el tercer objetivo, enfocado en identificar los criterios de diseño relevantes para la elaboración de un juego que permita la práctica del léxico referido al ocio, se identificó que es importante agregar las instrucciones en el juego para hacer sus actividades más fluidas y entendibles. Estas orientaciones deben ser cortas y, en lo posible, deben incluir símbolos de advertencia que ayuden a centrar la atención y a despejar dudas. No obstante, las docentes también recalcaron que el prototipo presenta un menú sencillo y práctico que facilita las dinámicas de juego.

Por otro lado, teniendo en cuenta los resultados, se pudo inferir que el diseño sí permite el uso de los recursos del módulo de aprendizaje de manera didáctica, pues les permite a los estudiantes sentirse menos presionados y, al mismo tiempo, genera en ellos un sentido de autonomía que les concede monitorear su proceso de aprendizaje. En ese contexto, fue clave seguir la ruta de Graves (1996) cuidadosamente, específicamente en cuanto a la conceptualización de contenido, selección y desarrollo de material y actividades, así como la organización del contenido y las actividades, pues sin la conceptualización que se dio a partir de autores como Lewis (2002) o investigadoras como Vidiella (2012) para el enfoque léxico o Landers, Armstrong, Collmus (2017) y Dalmases (2017) para la gamificación, retomando de esta última que “gamificar no significa solo jugar” (p. 4). De modo que no habría sido posible hacer un desarrollo de material que respondiera a las necesidades de los estudiantes sin cometer los errores que hay en otras aplicaciones en cuanto a lo metodológico.

En general, esta investigación de aplicación práctica permite identificar la necesidad de seguir abordando los temas relacionados no solo con el aprendizaje de léxico sino con el diseño de materiales de tipo aplicación o juego móvil, pues es ideal trabajar en la conexión que debería haber entre los componentes teóricos, así como metodológicos para poder proponer materiales que doten a estudiantes y profesores con herramientas que brinden apoyo adicional al trabajo en clase.

En ese sentido y a modo de reflexión, creemos pertinente que los programas de formación docente deben generar más espacios para que haya una mejor preparación en cuanto al uso de las tecnologías, pues como Soleimani y Esmaili (2016) y Tomlinson (2016) resaltaron, gran parte del reto está en que quienes desarrollan materiales no suelen ser docentes y los docentes, por lo general, no están preparados para hacer materiales tecnológicos. En ese orden de ideas, una mejor preparación permitirá que docentes e investigadores trabajen en la creación de materiales más innovadores, actuales y motivadores para sus estudiantes, siendo esto una necesidad adicional a nivel de investigación relacionada con la formación docente, no solo en el campo de lenguas sino de cualquier área.

El aprendizaje de lengua, en este caso de léxico de ELE, no se puede limitar a un lugar, una fuente o una variedad específica. Este debe ser de carácter flexible y brindarle una variedad de contextos al aprendiente. Por tal motivo, nosotros como docentes de lenguas extranjeras nos

vemos en la necesidad de explorar otros medios de enseñanza-aprendizaje, con los cuales los estudiantes se conviertan en usuarios autónomos a través de un aprendizaje que, aunque resulte informal, sea interesante y útil para los alumnos.

En nuestra propuesta, el aprendizaje no se limita al uso de materiales convencionales, sino que pretende ir más allá, convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje a través de medios tecnológicos. El conjunto de cambios sociales y culturales dan espacio a juegos y aplicaciones que permiten el aprendizaje de lengua no solo en el aula de clase; es por esta razón que la implementación de nuevos materiales debe moldearse a las necesidades de las nuevas generaciones. El prototipo ELÉXICO es una apuesta que pretende servir como un paso más hacia el diseño de materiales de aprendizaje que hagan buen uso de lo que distintos enfoques, así como de nuevas tendencias como lo es la gamificación.

Por ello, esperamos que nuevas investigaciones logren suplir las limitaciones tecnológicas que encontramos debido a nuestra formación profesional, retomando lo que se mencionó en el párrafo anterior a partir de Tomlinson (2016) y Soleimani y Esmaili (2016), dado que nuestra mayor fortaleza yace en los aspectos teóricos y metodológicos de la lengua, su aprendizaje y enseñanza, más no en hacer un diseño de material que se adapte a las tendencias que hay con respecto a cursos virtuales, materiales para teléfonos móviles o páginas web, etc. Esto último, implica que los programas universitarios fomenten nuevas investigaciones de tipo interdisciplinar, de forma tal que no solo se llegue a mejores avances teóricos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sino que también otras áreas de estudio puedan hacer un aporte en el que se brinde mejores alternativas para estudiantes y profesores.

9 Referencias

- Alarcón, A., & Gutiérrez, J. (2015). *ELEBOGOTAPP: Prototipo de una aplicación móvil para el aprendizaje de expresiones idiomáticas*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana. [Tesis de grado]: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34094>
- Alonso, E. (2012). El léxico. En: ALONSO, Encina, Soy profesor/a. Aprender a enseñar. En *Los componentes y las actividades de la lengua* (págs. 30-52). Madrid: Edelsa.
- Álvarez, J., & Dueñas, J. (2015). *Diseño de material didáctico complementario para la enseñanza y aprendizaje de una variación léxica local*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana. [Tesis de grado]: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17113/AlvarezCancinoJohanaPaola2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baralo, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera. *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, 14(1), 59-73.
- Baralo, M. (2001). *El lexicón no nativo y las reglas de la gramática*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/baralo_01.htm
- Baralo, M. (2007). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. Obtenido de Universidad Antonio Nebrija: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Becerra, C. & Reyes, M. (2017) Exploradores urbanos. Una secuencia didáctica para la adquisición del léxico a partir de entornos reales. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana. [Tesis de grado]: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/33809/BecerraVargasClaraAlicia2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beltrán, A., & Garzón, O. (2013). *Diseño de material de auto-acceso para la práctica de la comprensión auditiva en ELE para estudiantes del Centro Latinoamericano de la PUJ*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana. [Tesis de grado]: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12213/BeltranMunozAndresDavid2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Correa, N., & Gómez, H. (2016). *Viajan a tu modo: Diseño de un módulo de aprendizaje para la comprensión de la selección modal para estudiantes de ELE de nivel B2*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Dalmases, A. (2017). *Uso de la gamificación en el curso de ELE*. En *E-eleando: ELE en red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Obtenido de Universidad de Alcalá:
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34583/uso_dalmases_eleando_2017_N4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, C. (2008). *La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-adquisicion-del-vocabulario-en-la-clase-de-ele-0/>
- Graves, K. (1996). *A framework of course development processes*. Cambridge language education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill.
- Higueras, M. (2004). *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_005.pdf
- Higueras, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Obtenido de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12207_19.pdf&area=E
- Higueras, M. (2009). *Aprender y enseñar léxico*. Obtenido de <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>
- Instituto Cervantes. (2018). *El español: una lengua viva*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

- Jaramillo, N., & Torres, C. (2015). *Enseñanza del léxico: Guía didáctica para profesores de español como lengua extranjera*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana. [Tesis de grado]:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15970/JaramilloAriasNathalia2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, F., & Torres, C. (2018). *El videojuego como vehículo para la práctica del uso de los pretéritos imperfecto e indefinido de modo indicativo. "Una aventura imperfecta"*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana. [Tesis de grado]:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36330/EL%20VIDEOJUEGO%20COMO%20VEH%C3%8DCULO%20PARA%20LA%20PR%C3%81CTICA%20DEL%20USO%20DE%20LOS%20PRET%C3%89RITOS%20IMPERFECTO%20E%20INDEFINIDO%20DE%20MODO%20INDICATIVO..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual. Estudio formal y léxico-semántico*. Universidad de Alcalá.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Landers, R., Armstrong, M., & Collmus, A. (2017). *How to use game elements to enhance learning: Applications of the theory of gamified learning*. Springer.
- Largo, F., & Olaya, J. (2017). *Desarrollo de un material virtual complementario a Aula Internacional, para la enseñanza de la producción oral de ELE en el contexto del CLAM*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/33803/LargoOchoaFabi%c3%a1nAlejandro2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove, LTP.
- Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. Heinle.
- López, P. (2014). *Propuesta de mejoramiento en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura optimización de operaciones de la Pontificia Universidad Javeriana a través de gamificación (Game Based Learning)*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16533/LopezEspitiaPaolaAndrea2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mendoza, S., & Varela, C. (2016). *El reconocimiento de los falsos cognados a través del enfoque léxico en angloparlantes*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana.[Tesis de grado]: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21086/MendozaMazoSandraViviana2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes, F. (2015). *Disponibilidad Léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula*. Obtenido de Revista Lingüística en la red: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico13-articulo2.pdf
- Paz, G. (2017). *El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf
- Prieto, E. (2018). Aplicaciones móviles como herramientas para aprender vocabulario: análisis de las apps más utilizadas. *redELE*, 30.
- Reed, S. (2018). *Estrategias didácticas para la enseñanza del enfoque léxico y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la clase de español como lengua extranjera (ELE)*. Obtenido de University of North Texas. [Tesis de grado]: https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1157564/m2/1/high_res_d/REED-THESIS-2018.pdf
- Sánchez-Saus, M. (2009). La variable 'nivel de español' en el léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera. *Pragmalingüística*, 17, 140-153.
- Secretaría General del MECD-Subdirección. (2002). *Marco común Europeo de referencias para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo ANAYa, S.A.
- Soleimani, H., & Esmaili, M. (2016). Technology in materials development: A Call Perspective. En M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. Kargozari, *Issues in Materials Development*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tomlinson, B. (2016). The importance of materials development for language learning. En M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. Kargozari, *Issues in Materials Development*. Rotterdam: Sense Publishers.

Vidiella, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE. Memoria de Master*. Obtenido de Universitat de Barcelona: <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. En S. Fotos, & C. Brown, *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms* (págs. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wilkins, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Londres: s/e.