

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS



APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN
INGLÉS UTILIZANDO EL ENFOQUE *GAME-
BASED LEARNING*

TRABAJO TERMINAL QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A

RAYMUNDO ALCÁNTARA ALVARADO

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. en L.H. CELENE GARCÍA ÁVILA

CODIRECTORA DE TESIS:

Dra. en C. Alma Leticia Ferado García

TUTORA ADJUNTA:

Dra. en C. Soc. Alejandra López Olivera Cadena

TOLUCA, MÉXICO.

OCTUBRE, 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	4
1.1 El vocabulario en la lengua extranjera	4
1.1.1 El vocabulario en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: comprendiendo el constructo y su importancia.....	5
1.2 Implicaciones en el proceso de aprendizaje de vocabulario.....	7
1.2.1 <i>Learning Burden</i>	7
1.2.2 La frecuencia en el aprendizaje de vocabulario	10
1.3 Estrategias de aprendizaje de vocabulario del inglés como lengua extranjera.....	12
1.3.1 <i>Vocabulary Scenario Technique</i>	13
1.3.2 Conciencia morfológica	14
CAPÍTULO 2. LOS VIDEOJUEGOS Y LA ENSEÑANZA: <i>GAME-BASED LEARNING</i>	18
2.1 Los videojuegos: desmitificando su concepción.....	19
2.2 Los videojuegos serios y no serios	20
2.3 <i>Game-Based Learning</i> y ludificación	23
2.4 Los videojuegos y la enseñanza de lenguas extranjeras.....	25
CAPÍTULO 3. LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	29
3.1 Conceptualización e importancia de la secuencia didáctica.....	29
3.2 Elementos de secuencia didáctica	31
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	33
4.1 Planteamiento del problema y pregunta de investigación	33
4.2 Objetivos de la investigación	36
4.3 Contexto de la investigación	36
4.4 Tipo de investigación	38
4.5 Fases de la investigación	39
4.6 Instrumentos de evaluación de la intervención	42
4.6.1 Cuestionario	42
4.6.2 Observación de clase.....	44
4.6.3 Protocolos verbales: Protocolo de retrospección con estímulos o <i>Simulated Recall Protocols</i>	45

4.6.4 Grupo focal.....	47
4.7 Sujetos de la investigación	49
4.8 Materiales y secuencias didácticas de la intervención	51
4.8.1 <i>Plants vs Zombies</i>	53
4.8.2 <i>Minecraft</i>	54
4.8.3 <i>Thomas Was Alone (TWA)</i>	55
4.8.4 <i>Machinarium</i>	56
4.9 Consideraciones éticas	57
CAPÍTULO 5. APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	59
5.1 Intervención con el videojuego <i>Plants Vs Zombies</i>	62
5.1.1 Secuencia didáctica	62
5.1.2 Observación basada en el registro audiovisual de la clase	63
5.1.3 Protocolos verbales	65
5.1.4 Valoración de la actividad: Blog reflexivo y cambios sugeridos	66
5.2 Intervención con el juego <i>Minecraft</i>	67
5.2.1 Secuencia didáctica	68
5.2.2 Observación basada en el registro audiovisual de la clase	69
5.2.3 Protocolos verbales	71
5.2.4 Valoración de la actividad: Blog Reflexivo y cambios sugeridos.....	74
5.3 Intervención con el juego <i>Thomas Was Alone</i>	75
5.3.1 Secuencia didáctica	76
5.3.2 Observación basada en el registro audiovisual de la clase	77
5.3.3 Protocolos verbales	78
5.3.4 Valoración de la actividad: Blog reflexivo y cambios sugeridos	81
5.4 Intervención con el juego <i>Machinarium</i>	82
5.4.1 Secuencia didáctica	83
5.4.2 Observación basada en el registro audiovisual de la clase	84
5.4.1. Protocolo verbal y grupo focal	86
5.5 Reflexiones finales	90
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	91
REFERENCIAS	98
ANEXOS.....	103

Anexo A: Cuestionario inicial.....	104
Anexo B: Formato de observación de clase	108
Anexo C: Guía para la realización de protocolos verbales	110
Anexo D: Preguntas guía para el grupo focal final	111
Anexo E: Secuencia 1	112
Anexo F: Secuencia 2.....	119
Anexo G. Secuencia 3	129
Anexo H. Secuencia 4	134

ÍNDICE DE TABLAS

1.1 Aspectos del <i>Learning Burden</i>	9
2.1 Características de los videojuegos serios y no serios	23
2.2 Características para la utilización de videojuegos en el aula de L2	27
4.1 Vista general del plan de intervención	51
5.1 Resultados del cuestionario inicial acerca del vocabulario y uso de los videojuegos en el aula.	60
6.1 Consideraciones para la utilización del enfoque <i>Game-based Learning</i> para el aprendizaje de vocabulario en inglés	92

ÍNDICE DE FIGURAS

4.1 La metodología de la investigación-acción	40
---	----

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas, debido a la reciente pandemia de SARS COVID-19 y al avance vertiginoso de la tecnología, se ha visto envuelta en cambios con respecto a su metodología y los materiales, los cuales han tenido que ser adaptados a nuevos contextos áulicos. Todo docente de lenguas experimenta, al inicio de su vida profesional, la necesidad de buscar diversas formas de acercar la lengua a los alumnos. Estos acercamientos van desde la lectura de cómics, artículos de periódico, revistas y canales de la plataforma *Youtube*. En concordancia con esto, el autor del presente trabajo ha conjugado su pasión por los videojuegos con la posibilidad de incluir videojuegos comerciales en el salón de clases dado que estos. Asimismo, son algunos videojuegos los que me han permitido percibir una relación estrecha entre la formación profesional como docente de idiomas y los diálogos, manuales y guías de juegos como *Dark óouls*, *To the Moon* y *Castlevania*. A esto se agrega la lectura del libro *What do Videogames Have to Teach Us About Learning and Literacy*, ya que significó un gran punto de partida para el presente proyecto de investigación.

La presente investigación se divide en cinco capítulos, tres los cuales están dedicados a los principios teóricos, el cuarto a la metodología y el enfoque de investigación para así culminar con el análisis de la información obtenida de los instrumentos de evaluación a lo largo del quinto y último capítulo.

El primer capítulo se destina a la definición del vocabulario, así como sus problemáticas en el aprendizaje y las técnicas de enseñanza que rigen la propuesta de intervención. Este concepto se vislumbra bajo diversos autores, de los cuales Nation (2013; 2006), Schmitt (2010) y Webb y Nation (2017) son quienes llevan el hilo conductor en la discusión. Asimismo, el segundo capítulo explora las investigaciones que tratan del uso de los videojuegos en el aula. En este, se explica la distinción entre la ludificación, o *gamification*, y el aprendizaje basado en juegos, dado que son dos acercamientos pedagógicos que tienden a mimetizarse como uno solo. Del mismo modo, se describe la información disponible acerca del aprendizaje basado en juegos, o *Game-based Learning*, metodología de aprendizaje que se utiliza en la propuesta de intervención, en torno al aprendizaje de lenguas. Por último, el

tercer capítulo se centra en la descripción y conceptualización de la planeación didáctica; elemento base de la intervención.

El cuarto capítulo enfoca su atención al acercamiento y enfoque metodológico, así como una descripción detallada de la propuesta de intervención y las fechas de aplicación. Dado que la profesión docente representa una constante búsqueda de respuestas ante la problemática que representa el salón de clases, se opta por un acercamiento metodológico cualitativo, ya que no se busca una respuesta absoluta ante la interrogante, sino una descripción de lo que una propuesta da como solución. Bajo esta situación, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Qué elementos son necesarios para la elaboración de una secuencia didáctica para el aprendizaje de vocabulario en alumnos de inglés con nivel A1 desde el enfoque *Game-based Learning*?

Dada la naturaleza específica de la problematización, se opta por el enfoque metodológico de la investigación-acción, ya que ésta permite, al docente, un acercamiento riguroso y mejor estructurado para la resolución de los problemas áulicos, dando como resultado una introspección hacia su actuar profesional (Burns, 2010). En otras palabras, la investigación-acción ayuda a estandarizar, formalizar y dar validez a la reflexión y actuar docente con relación en su actuar diario. Del mismo modo, la naturaleza reflexiva del enfoque investigativo permite conocer el impacto y sugerencias de la utilización de videojuegos en un aula de lenguas en el contexto mexicano, lo que da como resultado una guía para futuras investigaciones.

Es necesario remarcar que la intervención didáctica se llevó a cabo a través de la plataforma Zoom debido a las limitaciones tecnológicas que la institución presentó al momento de su aplicación. Esta fue una institución de educación privada que oferta los programas de licenciatura en medicina general y odontología.

Por último, el capítulo cinco se esmera en el análisis de los datos recabados a través de una encuesta inicial, observaciones de clase, reportes verbales, un grupo focal y un diario reflexivo. Este análisis de datos toma un enfoque deductivo, el cual recopila los conceptos más relevantes de los pilares de la investigación para obtener la información necesaria en

aras de responder la pregunta de investigación. Por consiguiente, este capítulo analiza los datos obtenidos de cada instrumento a la luz de los conceptos clave del trabajo. Esto, con relación en el enfoque, permite llevar a cabo cinco ciclos de análisis de datos, cambios en las secuencias y reflexión docente. Los datos se componen principalmente de los reportes verbales, la reflexión previa, durante y después de cada secuencia didáctica y la observación de clase. La investigación, a partir de la cuarta y última aplicación de plan de clase, mostró una saturación de datos, o repetición de la información relevante, en torno a los tres conceptos clave del trabajo: uso de videojuegos en el aula, el vocabulario y la planeación de clase.

Para concluir, la sección de conclusiones y sugerencias da respuesta a la pregunta de investigación, dividiendo y entrelazando los puntos a considerar si es que este acercamiento es tomado y utilizado en un contexto diferente al descrito. Asimismo, se abre la puerta a futuras investigaciones en este rubro para fomentar la utilización de este enfoque aplicado no solamente al vocabulario, sino a otros temas lingüísticos como la gramática de la narrativa en inglés, la fonética y la fonología, entre otros.

CAPÍTULO 1.

EL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

A lo largo de mi experiencia docente, me he percatado que nosotros, los docentes, prestamos mayor atención a dos factores con respecto a la didáctica de la lengua: la gramática y el vocabulario. Es el segundo apartado que capta mi atención. He visto en mi práctica docente, clases de otros profesores y he escuchado en comentarios de alumnos míos, que la enseñanza de vocabulario se resume, en ocasiones, a proveer una lista de palabras con la expectativa de que el estudiante la memorice y aprenda a utilizar. Esto me lleva a cuestionar a qué nos referimos con vocabulario, cómo puede enseñarse y qué implicaciones tiene. Por ende, en el presente capítulo se dedica al tema del vocabulario para establecer una ruta clara que dé sustento la propuesta de una secuencia didáctica.

1.1 El vocabulario en la lengua extranjera

El aprendizaje de lenguas extranjeras es una telaraña: se hilan hebras en distintas direcciones que forman una red capaz de soportar el peso de los que se encuentren dentro de ella y que, del mismo modo, da muestra de las capacidades de su tejedora. Al comenzar a estudiar un idioma, nos envolvemos en una tarea que conlleva años de estudio. Una de estas “hebras” corresponde al léxico. Este forma parte importante en el proceso de aprendizaje del alumnado, con su aprendizaje constante, se pueden adquirir nuevos significados, usos y variaciones (Thornbury, 2002). Para ello, es preciso conceptualizar el vocabulario y así establecer los parámetros de la propuesta que atañe.

1.1.1 El vocabulario en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: comprendiendo el constructo y su importancia

La enseñanza de lenguas, llámense extranjeras o segundas, no es un proceso que implique un camino recto, seguro y unidireccional, sino un laberinto por el cual el docente debe atravesar con algunas pistas de ayuda. Cada pasillo, a su vez, se convierte en un nuevo laberinto que es necesario comprender para encontrar la salida. En otras palabras, la docencia de lenguas es una tarea que conlleva el conocimiento de diversos aspectos que se subdividen en otros. Algunos de estos obtienen mayor atención dependiendo de las percepciones docentes, personales y de los objetivos que marque el currículo. Sin embargo, existen dos rubros en particular que parecen persistir en nuestro actuar áulico: la gramática y el vocabulario. Nuestro punto focal es el léxico o vocabulario, ambos términos que se usarán a lo largo de la investigación, ya que “los alumnos suelen cargar consigo diccionarios y no libros de gramática” (Schmitt, 2010, pág. 4). Por ende, comenzaremos por delimitar el concepto de léxico.

Webb y Nation (2017) entienden al vocabulario como el medio para comunicarnos y entender al mundo; si no contamos con el vocabulario suficiente para comprender el discurso producido o recibido, será difícil lograr un acto comunicativo. Como consecuencia, el léxico es el medio por el cual accedemos a la realidad, sea en la adquisición de nuestra lengua materna o nuestro aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso de su adquisición, a partir de nuestro nacimiento nombramos todo para categorizar y posteriormente producir un discurso (Webb & Nation, 2017). Gracias a este proceso, nos acercamos a la realidad. Este proceso no es ajeno al aprendizaje de lenguas extranjeras. Es a través del vocabulario que aprendemos en este mundo, sumado a nuestras experiencias, círculos sociales y formación académica que adquirimos a través del tiempo, que somos capaces de unir palabras encadenadas para crear oraciones que desembocan en párrafos y terminan en discursos completos (Read, 2000). Como resultado, podemos percibir la importancia del vocabulario, no solo en nuestra primera lengua, sino en el aprendizaje de la segunda, ya que este es el medio de acceso a otras habilidades.

Dado que el léxico forma parte esencial en el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua, se relaciona, a su vez, con otras habilidades lingüísticas. Schmitt (2010) describe la relación existente del vocabulario y otras habilidades de la lengua como lo sociolingüístico, la precisión, la producción oral y escrita, la comprensión oral y escrita al obtener coeficientes de correlación. Si bien estos no son iguales a 1.00, se encuentran superiores al 0.60 en hablantes funcionales, es decir, existe una relación estrecha entre el desarrollo de la competencia comunicativa, el desempeño del aprendiente de lengua, y el vocabulario. De la misma forma, Thornbury (2002), Abdollahi y Farvardin (2016), así como Webb y Nation (2017) apoyan esta visión al presentar cómo un vocabulario limitado se relaciona con un desempeño deficiente en la lengua extranjera, dando como resultado fallas en el proceso comunicativo en cualquiera de sus presentaciones. Read (2000) nutre la discusión al demostrar que la complejidad del vocabulario incrementa conforme los niveles de lengua, ya que *“as L2 proficiency develops, learners need to know more about the words and other lexical items they are acquiring (17)”*. En otras palabras, el conocimiento del vocabulario se profundiza conforme se avanza en el aprendizaje de una lengua. Esto se debe a la exposición de distintos registros y contextos a los que el aprendiz accede gracias a sus capacidades lingüísticas. Por ende, la relevancia de aprender vocabulario no es únicamente incrementar cuantitativamente el léxico, sino que, para un desarrollo funcional de la lengua en sus distintas habilidades receptivas y productivas, es necesario profundizar en su uso y variación.

Aun cuando el léxico es esencial en el aprendizaje de una lengua, no todo el repertorio existente es necesario. El establecer objetivos en el aprendizaje de vocabulario es necesario en relación con las necesidades y los contextos a los que nuestros alumnos se enfrentan (Nation, 2013). Schmitt (2010) concuerda con esta visión al sugerir que deben establecerse metas alcanzables, ya que al tener claro esto, aprendemos el léxico necesario para una comunicación exitosa. Estos objetivos incluyen distintas formas de interacción en la lengua meta como la lectura de un periódico, la resolución de un crucigrama en el diario, comunicación en la vida diaria, entre otras (Nation, 2006, 2013; Schmitt, 2010).

Por ende, se puede conceptualizar al vocabulario o léxico como el repertorio de palabras y expresiones que dotan de significado al mensaje del hablante; este puede variar de acuerdo con el contexto, situación y propósito que el aprendiz tenga, tanto en la primera como en la

segunda lengua. Aunado a esto, un buen control sobre este complementa el desarrollo del resto de las habilidades de la lengua debido a su estrecha relación. Por ende, el usuario de la lengua, sea profesor o alumno, necesita ser consciente de los objetivos que quiere lograr, ya que, si bien el vocabulario es imprescindible en su proceso de aprendizaje, no todo es necesario para el logro de una comunicación efectiva; en palabras de Nation: “*we find that a relatively small amount of well-chosen words can allow learners to do a lot*” (Nation, 2013, pág. 14).

El vocabulario, como se ha establecido, tiene diferentes facetas y apartados sobre los que debe trabajarse. Ejemplificando lo anterior, ¿Qué diferencia hay entre *kindness* y *kind*? ¿Podemos considerar a la expresión *early bird catches the worm* como vocabulario, o como una frase nominal? ¿Es igual de importante enseñar o aprender *happiness* y *contentment*? Debido a que las implicaciones de su aprendizaje son extensas, se desarroll con más profundidad este tema en la siguiente sección.

1.2 Implicaciones en el proceso de aprendizaje de vocabulario

Como se describe en el apartado anterior, el aprendizaje de vocabulario no es un proceso uniforme. Si bien los alumnos asocian el aprendizaje de vocabulario con memorizar palabras a través de cualquier medio, y los profesores subrayan que una palabra se refiere a un significado en específico (Read, 2000), esto va más allá. Entre estos entendimientos se encuentran la frecuencia, la conciencia lingüística, tipos de palabras, la morfología, entre otros. Por ende, este segundo apartado de la investigación indaga en las implicaciones a considerar para su enseñanza y aprendizaje.

1.2.1 Learning Burden

El vocabulario, así como otros aspectos de la lengua, conlleva un proceso de contacto, comprensión, práctica y evaluación para procurar su manejo en el corto, mediano y largo plazo. Sin embargo, no todo el léxico es adquirido de la misma manera; diversos factores intervienen en su aprendizaje como pueden ser lo lingüístico, lo social y las propias

experiencias del hablante. A este conjunto de obstáculos que el aprendiente enfrenta al estudiar léxico se le conoce como *Learning Burden*.

El término *Learning Burden (LB)* es, en palabras sencillas, “el esfuerzo requerido para aprender una palabra” (Nation, 2013, pág. 44), es decir, la atención requerida varía dependiendo de la palabra o unidad léxica estudiada. Esto se debe a factores internos y externos del hablante. Una fuente principal de problemática ante el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera se encuentra en la relevancia que tiene en el discurso, ya que un texto gramaticalmente correcto puede ser incoherente si el léxico empleado no es el adecuado (Surmanov & Asimova, 2020). Aunado a esto, Schmitt (2010) explica que la esencia del constructo, el vocabulario, no se encuentra únicamente en el conocimiento de la forma y el significado de la unidad (*Vocabulary Breadth*), sino en las relaciones con el discurso que este tiene. En otras palabras, otro aspecto que contribuye al *LB* del vocabulario es cómo funciona en relación con otros elementos (*Vocabulary Depth*). Nation (2013), a su vez, postula que entre más patrones y construcciones se conozcan, menos dificultades presentará su aprendizaje. Esto puede verse en la investigación de Zurmanov y Azimova (2020) donde el desconocimiento del contexto, y la falta de *input* de la palabra son las dificultades principales para la adquisición de vocabulario.

En torno a la profundidad del vocabulario, *vocabulary depth*, existen otros factores que involucran este aspecto. La tabla 1.1 muestra las diversas dificultades, o niveles de *LB*, que el vocabulario presenta. Como se observa, las problemáticas que enfrasan el aprendizaje de vocabulario van más allá de la frecuencia con la que se encuentra el *item* o su forma y significado, debido a que existen otros factores que se inmiscuyen en este proceso. Como primera interferencia tenemos a la lengua materna, ya que el aprendiz la utiliza como principal punto de comparación para los fenómenos similares o nuevos de la segunda lengua (Karadjoukova, 2017). La lengua materna interfiere en elementos como la pronunciación a través de distintos procesos, uno de ellos la criba fonológica: la categorización de los fonemas de la segunda lengua a partir del sistema fonológico de la lengua materna (Thornbury, 2002; De Almedia Sandes, 2010; Karadjoukova, 2017; Surmanov y Asimova, 2020); asimismo, interfiere la familia de lenguas a la cual pertenezca la lengua materna del aprendiz (Nation, 2013), la actitud del alumno (Nation, 2007), entre otros aspectos. Un ejemplo de esto es la

investigación realizada por Zurmanoc y Azimova (2020) donde los participantes expresaron no entender el porqué algunos deportes utilizan el verbo *do* y otros *play*.

Tabla 1.1 Aspectos del *Learning Burden*. (Tomada de Webb y Nation, 2017, págs. 47-58)

Aspecto del <i>Learning Burden</i>	Implicaciones del aspecto
Relación entre forma y significado: Similitudes	Cognados Utilización distinta en la L2 con relación a la L1 Construcción morfológica Significados
Relación entre forma y significado: Fonética y escritura	Sistema fonológico entre lenguas Escritura El alfabeto y su deletreo
Colocaciones	Reglas gramaticales Conocimiento de las posibilidades Significado
Uso receptivo y productivo	Relación uso-reconocimiento
Presentación e interferencia	Sets léxicos Palabras similares Interferencias entre significados

Sumado a la interferencia de la primera lengua, tenemos la complejidad del sistema de la lengua meta. Webb y Nation (2017) resumen algunas de estas dificultades y las enmarcan en tres categorías: (1) La colocación del vocabulario, o cómo se conecta con otros elementos del discurso, (2) el uso de la gramática para la construcción de frases como *strong tea* y (3) el desconocimiento del trasfondo histórico o cultural que envuelve a la palabra o unidad léxica. Schmitt (2010) agrega y sugiere que la construcción interna de la lengua hace que su vocabulario o léxico sea difícil de aprender, por lo cual el investigador debe enfocarse en algún elemento en concreto y trabajar en él con el fin de disminuir su *LB*.

En resumen, observamos que la dificultad del vocabulario no sólo se encuentra en la relación forma-significado de la palabra o unidad léxica, sino también en sus estructuras internas de la lengua –contexto, combinación con otros elementos, variación de significado y forma acorde con la situación— y la interferencia que la primera lengua puede crear –criba

fonológica, aplicación o búsqueda de reglas similares entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2), entre otros. Por esta razón, el docente de lenguas debe ser consciente de estas, además de conocer las características de sus alumnos para enfrentar el *learning burden* (LB). Aunado a esto, la delimitación del acercamiento que se emplea para la enseñanza del vocabulario ayuda a una mejor enseñanza al establecer los parámetros y ejercicios necesarios para la práctica y el aprendizaje de los alumnos. Un ejemplo, de esto es la utilización de redes semánticas para trabajar el significado, la lectura en voz alta para la pronunciación y la redacción de un texto corto para mejorar el entendimiento del papel del vocabulario dentro del discurso. Sin embargo, el LB no es el único elemento que interviene en la construcción del léxico; la frecuencia de aparición del vocabulario es también un factor notable en esta ecuación.

1.2.2 La frecuencia en el aprendizaje de vocabulario

Como parte del comportamiento del ser humano, nos volvemos más susceptibles a aquello que ocurre con mayor frecuencia; el vocabulario no es excepción de ello. Dentro de las conceptualizaciones respecto a la frecuencia del vocabulario, Nation (2013), Schmitt, (2010), Schmitt y Schmitt (2014), y Nation y Webb (2017) consideran cinco categorías: palabras de frecuencia alta, media (apartado agregado posteriormente), frecuencia baja, vocabulario técnico o especializado y vocabulario académico.

Las palabras de alta frecuencia son aquellas palabras o unidades léxicas que se encuentran con mayor frecuencia en el discurso formal o informal. Su relevancia radica en su papel en el discurso, ya que, en caso de desconocerlas, la comunicación entre hablantes se entorpece o no puede lograrse (Webb & Nation, 2017). De la misma forma, Schmitt (2010) agrega que la repetición constante y la posibilidad de aprenderlas sin necesidad de contexto las hacen más sencillas a los aprendientes. Las palabras de función son ejemplo de esto, dado que demuestran el funcionamiento gramatical y no tanto la conceptualización de una idea: palabras de frecuencia alta, media (apartado agregado posteriormente), frecuencia baja, vocabulario técnico o especializado y vocabulario académico.

Las palabras de frecuencia baja conforman alrededor del 1% del vocabulario de la lengua inglesa (Nation, 2013). Dentro de esta categoría se encuentran dos subcategorías: el vocabulario especializado o técnico y el académico. Por un lado, como Nation (2013) lo indica, el vocabulario especializado se restringe a determinados contextos o áreas a usarse. Ejemplo de este tipo de vocabulario es *tissue* para el área médica: palabra que rara vez se usa en contextos informales, pero es utilizada constantemente en las ciencias naturales.

La segunda se refiere al vocabulario que se presenta en textos académicos, sea de alto o bajo rigor (Webb & Nation, 2017). Como su nombre lo indica, el vocabulario académico se emplea únicamente en textos y situaciones investigativas o académicas, lo cual resulta en un repertorio de términos y palabras útiles solamente en este contexto. Aunado a esto, Schmitt y Schmitt (2014) recalcan la enseñanza del vocabulario académico, ya que, en comparación a su contraparte técnica, este abunda en todo discurso de la academia. Por último, Newton (2018) expresa que el vocabulario académico debería formar parte de la educación inicial al llevar a cabo un estudio longitudinal donde las profesoras de tres grupos de niños estudiaron la identificación de raíces y afijos morfológicos del griego y latín para posteriormente aplicar esos conocimientos en sus clases de lengua y beneficiar a sus alumnos. Esta investigación dio como resultado una mejor conciencia morfológica.

Aun cuando se ha delimitado la frecuencia del vocabulario entre alta y baja, existen algunas palabras o unidades léxicas, que se presentan de manera constante para ser consideradas de frecuencia baja, pero su latencia no es lo suficientemente alta para ser consideradas de frecuencia alta. Esta categoría se denomina de frecuencia media. Nation (2013) concibe a este grupo de palabras como de importancia moderada para comprender el discurso sin ayuda de apoyos externos; *e.g.*, diccionario. Son Schmitt y Schmitt (2014) y Nation (2006) quienes ahondan más en detalles sobre la utilidad del vocabulario de frecuencia media. Por un lado, los primeros autores resaltan la necesidad que un aprendiente de lengua tiene por este vocabulario para disfrutar de la lectura o escucha recreativa, lo cual evita frustraciones y el freno del uso placentero de la lengua. Por el otro, el segundo sugiere que el alumno debe conocer entre 6,000 y 8,000 grupos de palabras para desarrollarse satisfactoriamente en tareas comunicativas en la lengua meta tanto en tareas sencillas (leer una revista, escribir un correo, leer una reseña), como actividades más demandantes (escribir una carta de queja, lectura de

artículos especializados, lecturas largas, películas con mayor vocabulario informal, entre otros).

Como se observa, la naturaleza del vocabulario, bajo esta perspectiva, demanda que la enseñanza incluya léxico de distintos rangos de frecuencia. Para que el alumno logre integrarse a un amplio rango de actividades en la lengua, es necesario comprender la complejidad del léxico requerido. Asimismo, el incluir vocabulario de frecuencia alta y media, sumando un acercamiento morfológico para comprender el concepto de una familia de palabras, permite al alumno ser un usuario más independiente de la lengua, más dotado de estrategias para el análisis de nuevo material lingüístico, así como comprender el significado de frases o unidades que no conoce y son nuevas dentro del discurso.

En conclusión, las problemáticas que el vocabulario presenta vienen de dos aristas. En primer lugar, el *LB* denota los diferentes elementos que propician un obstáculo al aprender un nuevo ítem de léxico. Estos elementos van desde interferencias de la lengua materna, la relación forma-significado, los cognados, por mencionar algunos. Sumado a ello, la frecuencia con la que el vocabulario se presenta en el discurso permite u obstaculiza el uso y presentación de ítems al usuario. Así, a través del planteamiento de estrategias, definición del acercamiento (o método didáctico para enseñar el vocabulario) y el rubro que se va trabajar, el profesor determina la complejidad y nivel de *LB* que el vocabulario presenta. Para esta investigación, se proponen dos acercamientos a la enseñanza de vocabulario: La conciencia morfológica y el empleo de contextos específicos para la presentación de nuevos vocablos (*vocabulary-scenario technique*).

1.3 Estrategias de aprendizaje de vocabulario del inglés como lengua extranjera

Parte esencial de la labor docente es el cumplimiento de objetivos. Si el aprendizaje de vocabulario es uno de estos, el *LB* representa una situación a enfrentar; por ende, la utilización de estrategias es clave en la disminución de las problemáticas en el aula. Estas varían de acuerdo con el contexto y los niveles de lengua con los que se trabajen (Web y Nation, 2017), ya que los procesos cognitivos que los alumnos llevan a cabo se diferencian

debido al interlenguaje que se haya desarrollado. El objetivo de ellas es reducir el *LB* que el vocabulario presente para asegurar la práctica y posterior aprendizaje del vocabulario en los alumnos. Thornbury (2002) categoriza las estrategias en tres grandes ámbitos: identificación, selección y relación. Es decir, las estrategias de aprendizaje pueden ir desde la identificación del vocabulario a distintos niveles hasta la relación con sus pares ordenados y superordenados y/o la elección de los contextos en que se utilizan los elementos por revisar. En esta investigación-acción se abordan la técnica *vocabulary scenario* y la conciencia morfológica las cuales se desglosan a continuación.

1.3.1 *Vocabulary Scenario Technique*

La técnica *vocabulary scenario* destaca debido a los elementos que comparte con el uso de videojuegos dentro del salón de clases. De acuerdo con Spielvogel y Ehren (2021), esta técnica tiene como fundamento presentar el vocabulario con la cantidad de *input* necesaria y bajo un contexto en específico, así como la práctica controlada y libre de los ítems. Esta estrategia tiene como propósito identificar, reconocer y practicar la dinámica del vocabulario bajo las especificaciones que el profesor haya establecido.

Del mismo modo, Kimmerly (2016) muestra que esta técnica cubre elementos necesarios en la enseñanza del vocabulario, como son la explicación explícita de lo que implica la unidad léxica, práctica libre y controlada, la relación de los conocimientos previos y nuevos, y la oportunidad del andamiaje del conocimiento de la lengua –construir las redes semánticas a partir de conocimientos anteriores, los nuevos, y el entendimiento de lo que implica su empleo en el nuevo contexto. Asimismo, esta técnica recoge distintas estrategias que otros autores sugieren como el reconocimiento y repetición de las palabras por aprender (Nation, 2013), la experimentación y confirmación de uso de una palabra en distintos contextos (Bytheway, 2015), la negociación y la construcción del significado (Webb & Nation, 2017), sólo por mencionar algunos ejemplos.

Así, esta técnica representa una opción viable para su utilización en conjunto con los videojuegos dado lo siguiente:

1. Si bien la narrativa puede ser restrictiva en tanto a su contextualización, el discurso que el videojuego presenta utiliza vocabulario de frecuencia media.
2. Por el alcance de los videojuegos comerciales, el vocabulario que emplean es similar al usado en situaciones reales. Como resultado, la relocalización contextual del vocabulario de acuerdo con los requerimientos que el profesor establezca.
3. Al ser un contexto en particular, el vocabulario puede observarse no como un elemento aislado, sino como un elemento clave del proceso comunicativo que los desarrolladores establecen con el jugador a través de la retroalimentación tanto visual, como propia de las mecánicas del juego (Mcgonigal, 2011).

En resumen, la técnica *vocabulary-scenario* introduce las unidades léxicas dentro de un contexto particular, permitiendo al alumno ver al vocabulario en conexión con el resto del discurso, sus implicaciones y su práctica controlada y libre. Esto permite, en relación con la naturaleza descrita del videojuego, enfocar la atención del alumno en distintos ámbitos que involucran el *LB* de la unidad léxica. Además, la oportunidad de proveer ejercicios controlados y libres da pie a la experimentación y retroalimentación al alumno en torno a su desempeño. Pese a esto, el alumno de lengua no siempre tendrá un profesor a su lado para resolver las dudas que surjan en el proceso de aprendizaje o en actividades personales. Mi deber como profesor investigador se limita no sólo a la enseñanza sino también a proveer estrategias a los alumnos para resolver dificultades en sus actividades extraescolares mientras practican la lengua. Derivado de esto, me inclino hacia una estrategia de aprendizaje levemente explorada en el aula hasta que el alumnado accede a niveles altos de lengua: la morfología.

1.3.2 Conciencia morfológica

Debido a que el vocabulario de una lengua es relativamente extenso, tanto Schmitt y Schmitt (2014) como Nation (2006, 2007, 2013) argumentan que no es necesario el conocimiento de todas las palabras, sino que el manejo de alrededor de 6,000 a 8,000 familias de palabras promueve un buen desempeño en la lengua meta, entendiendo a la familia de palabras como el conjunto de inflexiones y derivaciones de un ítem en particular (Read, 2000). Si bien esto forma parte de la morfología de una lengua, no he visto desarrollar este tipo de acercamiento

de enseñanza de vocabulario en mi carrera docente, a pesar de estar presente en los métodos de enseñanza. Durante mi tiempo como estudiante de lenguas, la derivación e inflexión de palabras se volvió una técnica eficaz para aprender vocabulario sin la necesidad de un profesor cercano a mí. Por ende, el mostrar a los alumnos el proceso de formación de palabras denota un camino hacia el aprendizaje independiente del alumnado. Se le conoce como conciencia lingüística al conocimiento del funcionamiento de la lengua. Para esta investigación, nos limitaremos a la conciencia morfológica.

Para comprender mejor a la conciencia morfológica, es necesario comprender qué es la conciencia metalingüística o lingüística en primer lugar. Kinsella-Ritter (2016) la define como la habilidad de hablar, pensar y analizar la lengua obviando a las palabras de su significado. Es decir, el usuario analiza y comprende a la lengua desde un punto de vista externo. El usuario es capaz de nombrar, describir e interpretar los procesos lingüísticos de un sistema. Si bien esta definición es concisa, no enfoca sus esfuerzos en describir a la morfología –rama de la lingüística dedicada al estudio de la formación de palabras, o morfemas. Son Öz (2014b) y Newton (2018) quienes resaltan el concepto de conciencia morfológica, la cual se explica como la habilidad del usuario de dividir a la palabra en sus distintos componentes para así facilitar la comprensión del significado. Dicho de otro modo, este concepto se refiere a la capacidad lingüística del ser humano para dividir los morfemas –unidades mínimas de la lengua con significado– para crear significado a partir del análisis de sus componentes.

La importancia de la conciencia morfológica reside no en su despertar dentro del aprendizaje sino en su utilización dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, con énfasis en la adquisición de vocabulario. Öz (2014a) resalta los beneficios que existen en la racionalización de estos procesos. Por el lado del profesor, provee de una herramienta para el crecimiento y desarrollo de sus habilidades docentes; por el otro, los alumnos encuentran patrones en la lengua, lo cual deriva en la diversidad de formas y combinaciones que la morfología provee para la creación de palabras. Asimismo, Öz (2014b) y Nation (2013) reconocen la utilidad de este acercamiento. El primero enfoca su valor a través del análisis de los componentes morfológicos dentro de un texto, desencadenando una postura crítica y adecuada para el aprendizaje de vocabulario a través del contexto en el que estos se

encuentren. El segundo resalta que este proceso ocurre de manera natural en los hablantes del inglés como lengua materna, ya que ellos reconocen y construyen nuevas palabras con base en los sufijos y prefijos que encuentran conforme adquieren la lengua.

Aun cuando estas son razones suficientes para considerar al desarrollo de la conciencia morfológica como enfoque para la enseñanza de vocabulario en lenguas extranjeras, existe mayor evidencia para reforzar este aspecto. Webb y Nation (2017) apelan a considerar la frecuencia con la que los afijos aparecen dentro del discurso. Ambos autores enfocan su concepción de la conciencia morfológica en la aparición constante de los elementos morfológicos debido al valor que representan: *“if the affix found in an unknown word is known, this increases the chances of the meaning of the word being successfully inferred* (201). Dicho de otro modo, resulta más viable conocer el morfema derivativo o inflexivo que la palabra *per se*. Del mismo modo, Nation (2013) toma un enfoque similar al analizar cómo se constituyen las familias de palabras y los afijos incluidos. Este menciona que son aquellos afijos con mayor frecuencia en la vida diaria los que captan la atención del hablante.

Si bien ambos autores se quedan en lo teórico, es Newton (2018) quien lo lleva a la práctica al realizar una investigación donde se enseña a tres profesoras de una escuela primaria pública en Estados Unidos la morfología y su funcionamiento para después transmitirlo a sus alumnos. Por un lado, las perspectivas en torno al aprendizaje del vocabulario de las profesoras cambiaron; se pasó de un rol céntrico respecto al actuar del profesor hacia uno en el que el alumno se involucra de mayor manera en el proceso áulico. Por el otro, la valorización de la conciencia morfológica permitió a los alumnos desarrollar el proceso de adquisición de vocabulario académico, así como de su propia lengua materna.

En el caso particular de la morfología, la conciencia morfológica y su uso en el aula como estrategia didáctica permite al profesorado un acercamiento distinto a la enseñanza del vocabulario, lo que da pie al enriquecimiento de la praxis profesional. En el caso del alumnado, la práctica independiente le permite estudiar ampliamente la L2. Aunado a esto, es necesario que el profesor conozca y maneje la terminología correcta, además de conocer los morfemas que aparecen con mayor frecuencia en las distintas fuentes de *input* a la que

los alumnos tienen acceso, tomando en consideración la edad, intereses, nivel de lengua y escolaridad, por nombrar algunos.

Como conclusión a este apartado, observamos que *la conciencia morfológica es la capacidad del aprendiz de identificar y comprender los diversos elementos que conforman una palabra para así crear significado de lo que encuentre en su contacto con la lengua*. Esta estrategia permite al docente trabajar con mayor eficacia la comprensión de textos, tanto escritos como orales, y el aprendizaje de vocabulario, así como promover su uso como herramienta clave con relación con el estudio independiente de vocabulario.

CAPÍTULO 2.

LOS VIDEOJUEGOS Y LA ENSEÑANZA: GAME-BASED LEARNING

Como se establece en el primer capítulo, el vocabulario es un pilar importante en el proceso de aprendizaje de una lengua. Si bien este no es suficiente para dar un mensaje adecuado al oyente, en caso de no contar con el repertorio suficiente, puede ocurrir una falta en el proceso comunicativo. A lo largo de este proceso, distintas circunstancias contribuyen al *LB* del léxico. Uno de estos elementos es la fuente de *input* que se presenta los alumnos. En los últimos años, la tecnología ha tomado un papel importante en el desarrollo del ser humano en las diversas atmósferas que componen su realidad; la docencia no escapa a este proceso.

En mi experiencia docente, existen acercamientos relevantes para la enseñanza en general; y, más aún, para la enseñanza del inglés. Nuestra práctica docente no ha visto cambios asíncronos a los vividos en otros ámbitos de la vida diaria (Casañ Pitarch, 2018). Desde el uso de plataformas educativas, hasta la ludificación en el aula, una corriente que tomó fuerza desde la segunda década de los dos mil ha sido la utilización de videojuegos, o juegos digitales, para la enseñanza. En específico, se ha comenzado la exploración acerca de cómo estos pueden contribuir al aprendizaje del inglés tanto como segunda lengua o lengua extranjera (Bytheway, 2015; Galvis, 2015; Casañ Pitarch, 2017a; 2017b; 2018) o en estudios de literatura (Gee, 2005; Bacalja, 2018).

Dado que la utilización de videojuegos ha sido un campo explorado en otros ámbitos, pero no de forma extensa en el contexto mexicano, el enfoque basado en juegos representa un acercamiento diferente al contacto con la lengua de una forma natural, pero didactizada. Sumado a esto, durante mis primeros años de vida estuve en contacto con los videojuegos. Este contacto temprano me permitió hacer asociaciones tempranas entre el vocabulario en inglés y mi lengua materna. Mi investigación acerca de su utilización en el aula me lleva a indagar en lo que comprende el aprendizaje basado en juegos o *Game-based Learning*. Por ende, el propósito de este capítulo es razonar sobre el uso de videojuegos en el aprendizaje,

se iniciará por la búsqueda de las definiciones pertinentes de los conceptos generales para aterrizar en el empleo exclusivo de estos materiales en las lenguas.

2.1 Los videojuegos: desmitificando su concepción

Cuando se es niño, la interacción con los objetos y personas de nuestros alrededores crea nuestra percepción de la realidad. Las relaciones que formamos con otras personas que, a su vez, se relacionan con otras, dan pie a la forma en cómo observamos, interactuamos, y significamos nuestro entorno (Gee, 2003). Como resultado, nuestra visión de la realidad y de la lengua materna están muy relacionadas. Los videojuegos, al ser de índole y temáticas variadas, ofrecen pruebas de cómo se ve al mundo a través de los ojos del personaje. Gee (2003) afirma que la comprensión escrita y oral manifiestan características propias de distintos grupos, lo que da como resultado un cambio en la pragmática del mensaje en relación con el contexto. Para ejemplificar lo anterior, podemos partir del papel de la religión en *The Binding of Isaac* o en *Castlevania: Lords of Shadow*; en ambos, los personajes principales realizan sus aventuras en el nombre de un ser supremo. Sin embargo, mientras los objetos sagrados en el primero resultan un objeto de terror y muerte para el personaje principal, para el segundo representan un arma y una ayuda en su aventura. Si bien ambos videojuegos presentan la religión como argumento de la trama, uno la presenta como fanatismo en contraste a la esperanza del segundo.

Aun cuando los videojuegos representan una visión particular del mundo, no todos han sido creados con los mismos objetivos, ni buscan la misma reacción en el usuario. En términos de docencia, no todos los videojuegos son hechos con un propósito educativo en mente (Casañ Pitarch, 2018), ni todos propician una manera distinta de pensar y resolver problemáticas presentadas dentro del *gampleay*¹, que los constituyen (Gee, 2003). Por estas diferencias

¹ El *gampleay* de un videojuego hace referencia a las mecánicas, leyes físicas, reglas de interacción con el ambiente y otras personas y misiones primarias o secundarias que presenta un videojuego. Es la temática que presenta el videojuego. Este puede ir desde el salto y cruce entre plataformas como *Crash Bandicoot*, la resolución de rompecabezas bidimensionales o de ambiente como *Portal*, la pelea entre dos personas como *The King of Fighters*, la defensa de un punto en particular como *Plants vs Zombies*.

entre videojuegos, hay que dignificar y explorar qué aportan los videojuegos para dotar de lenguas a partir de su análisis como objeto de aprendizaje, y la diferencia entre un videojuego serio y uno no serio.

2.2 Los videojuegos serios y no serios

El uso de juegos en el aula no es una temática nueva. Pese a esto, alteraciones en sus mecánicas y concepciones deben realizarse para cumplir con los objetivos que plantee el docente. Debido a la investigación reciente en el ámbito del uso de videojuegos en la enseñanza, se han establecido dos tipos principales: los videojuegos no serios, y los videojuegos serios. Casarñ Pitarch (2018), en su investigación, denota el concepto del videojuego serio como aquel programa de video creado con fines lúdicos y educativos; se concibe como una mezcla de ambas ideas, pero carente de sentido si alguno de estos elementos se pierde. Por otro lado, Kirriemuir y McFarlane (2004) encuentran difícil marcar una categorización incluso entre los videojuegos no serios debido a su diversidad de géneros y características. Estos definen a los videojuegos no serios como todos aquellos que no tienen el objetivo principal de una enseñanza formal.

Aunque tiene concepciones distintas en relación con su creación, los videojuegos serios y los no serios comparten características por las que se les considera bajo el mismo espectro. Uno de estos elementos es la importancia de la jugabilidad. Tanto Casarñ Pitarch (2017a; 2017b; 2018) como Gee (2003) establecen que, debido a la naturaleza educativa del videojuego serio, este pierde o prescinde del *gameplay*, o mecánicas del juego, que lo hacen entretenido y motivador para el usuario. En contraste, el videojuego no serio se enfoca en proporcionar al jugador un *gameplay* enriquecedor, sin tomar importancia si este lleva a una enseñanza formal. Aunado a esto, Galvis (2015) agrega a la actividad del juego el *flow*, la cual se presenta de forma más frecuente en los juegos no serios. Es decir, los videojuegos no serios proporcionan un sentimiento de “dejarse llevar”, una pérdida del sentido del tiempo a favor de una experiencia placentera y que, en algunas ocasiones, lleva al aprendizaje incidental de

sus elementos integrados en este. En contraste, los videojuegos serios suelen carecer de esta sensación al priorizar el aprendizaje antes de la jugabilidad.

Si bien los videojuegos cuentan con sus propias características, la forma de concebir sus mecánicas internas y su utilización en el ámbito educativo son aspectos que el profesor interesado debe conocer y aplicar en caso de llevarlos a su práctica diaria. Gee (2003) menciona uno de sus 36 principios que caracterizan a un buen videojuego que, consecuentemente, resultan en un buen aprendizaje: la dificultad y su relación con la resolución de problemas. En un caso práctico, el videojuego *Portal* presenta una dificultad elevada al llevar a cabo dos procesos en el usuario: (1) la mecánica de la utilización de portales y (2) la comprensión del discurso de la inteligencia artificial. En primer lugar, el usuario debe familiarizarse con la utilización de la pistola creadora de portales, la cual, al mismo tiempo, juega con la gravedad de los cuartos en los que se usa. Esto implica procesos cognitivos relacionados con las mecánicas de la física del videojuego y el pensamiento lógico-matemático para progresar. En segundo lugar, al escuchar las conversaciones entre el protagonista y la inteligencia artificial antagonista, el jugador obtiene una idea general de la trama del juego, tomando partido con los ideales de uno de los personajes de la trama.

En torno al uso de una segunda lengua si es que el jugador decide interactuar con el programa en su idioma original, inglés, la comprensión del discurso en la lengua meta agrega un obstáculo más al *gameplay* del videojuego, ya que el discurso de la IA es diferente al que se escucha en los audios de los cursos de idiomas. Sumado a ello, elementos como el juego mismo, los efectos de ambiente y el registro robotizado del discurso agregan elementos que, relativamente, son comunes en el habla real.

La suma de las mecánicas del juego, la retroalimentación instantánea y la diversidad de factores que se inmiscuyen en el discurso y argumento que presenta *Portal* dan como resultado un material valioso en términos lingüísticos y educativos, pero irregular para su manejo en el aula. Este tipo de material debe manejarse con cuidado para el logro de los objetivos que el profesor plantee. En contraste, el juego serio se crea a partir de encontrar un balance entre la dificultad, las mecánicas, el discurso y el contenido educativo para así no comprometer el logro académico (Galvis, 2015).

Por último, tanto Casarñ Pitarch (2018) Galvis (2015), y Kirriemuir y McFarlane (2004) concuerdan en que los videojuegos no serios han sido utilizados con fines educativos desde antes que este enfoque naciera. Ejemplo de ello son la utilización de simuladores para la preparación de aviadores y policías en la unión europea (Galvis, 2015). Sin embargo, de acuerdo con Kirriemuir y McFarlane (2004), los videojuegos no serios han sido poco usados en la escena docente debido a la diversidad de problemas que presentan. Entre estos, se encuentran la poca relación con el currículo, falta de familiaridad con el enfoque de enseñanza, el desconocimiento de profesores y alumnos y, en experiencia propia, la delgada línea entre el jugar para entretenerse y jugar para lograr el objetivo de clase.

En resumen, entendemos que son los videojuegos no serios lo que han tomado gran parte de la atención en cuanto a materiales educativos se refiere. Gracias a las características que comparten, que se resumen en la tabla 2.1, existe un potencial en los videojuegos no serios para su uso en ámbitos educativos, haciendo hincapié en la riqueza que representan para el aprendizaje en general. Este terreno no explorado cobra relevancia en la elaboración de este proyecto, ya que se busca no solamente explorar cómo apoya al proceso de aprendizaje de la lengua meta, sino observar su aplicación y crear una guía para aquellos docentes interesados en este acercamiento. Asimismo, la utilización de videojuegos no serios en el aula enriquece no sólo la variación de discursos presentados en el aula, sino que plantea, a su vez, el compartir las experiencias de los alumnos en relación con el juego (Kirriemuir & McFarlane, 2004), así como la formación de su identidad y participación dentro del grupo, puesto que “somos criaturas en proceso de creación, ya que nos construimos a través de la interacción con otros y en distintos grupos” (Gee, 2003, pág. 4).

Tabla 2.1 Características de los videojuegos no serios y serios

Videojuegos no serios	Videojuegos serios
Permiten una mayor libertad en las mecánicas que los estructuran	Las mecánicas del juego se ven alteradas debido al objetivo educativo.
El aprendizaje derivado de estos es incidental; es decir, involuntario.	El aprendizaje derivado de estos es consciente y se incluye como parte del proceso de creación de este.
Dan un sentimiento de <i>Flow</i>, el cual desemboca en una mayor motivación	Disminuyen el sentimiento de <i>Flow</i> , dando como resultado la búsqueda de estrategias para compensar la falta de motivación.
Se necesita explorar su potencial en el aula	Su potencial en el aula ya ha sido investigado.
El docente, o usuario, debe encontrarse familiarizado con las mecánicas del video juego para así encontrar su relación con el currículo de la institución	Por su naturaleza, los objetivos del currículo y la familiaridad con el docente están presentes.

2.3 *Game-Based Learning* y ludificación

A pesar de que los videojuegos han sido explorados y utilizados en las aulas de clase, tanto en contextos escolares como profesionales, existen dos conceptos que pueden confundir al interesado en esta área: la ludificación, o *gamification* por su término en inglés, y el aprendizaje basado en juegos, o *Game-Based Learning*. Por ende, a través de los siguientes párrafos se delimitan ambos conceptos, tomando en cuenta sus concepciones, diferencias, y por qué elegir uno sobre otro. Esto a raíz de propiciar contextos en los que la dificultad y el razonamiento jueguen papeles importantes en el proceso de aprendizaje, y no se busque lo sencillo y fácil de resolver (Gee, 2003).

Para comenzar, el aprendizaje significativo involucra al alumno en reconocer y aprender a llevar a cabo ciertos procesos; asimismo, lo encamina a ser partícipe y agente activo en ese proceso (Kirriemuir & McFarlane, 2004), es decir, no basta con presentar al discente el conocimiento, sino cuestionarlo, involucrarse y llevarlo a que construya el conocimiento por sí mismo. A partir de esta concepción nacen los conceptos de ludificación y *Game-Based*

Learning. El primero, de acuerdo con Casarñ Pitarch (2018) y Cugelman (2013) es la extracción y utilización de cualidades de los videojuegos o juegos tradicionales para realizar una actividad “monótona y común” en una experiencia disfrutable y con propósitos. Perdomo Vargas y Rojas Silva (2019) añaden, desde la psicología y la pedagogía, que la ludificación propende el goce y gusto de realizar actividades que normalmente se evaden a través de la recompensa y el castigo. A partir de esto, se entiende a la ludificación como la extracción de dinámicas de los juegos, como los puntajes, premios, retroalimentación inmediata y sentido de *flow*, para enriquecer la experiencia de una actividad que, bajo otras circunstancias, sería tediosa de realizar.

Aun cuando la ludificación pretende entretener y motivar a los partícipes de la actividad a llevarla a cabo, esta puede o no considerar a un videojuego *per se* en su realización. Es en el aprendizaje basado en juego, o *Game-Based Learning* (GBL), donde los videojuegos cobran relevancia. Casarñ Pitarch (2018) lo describe como la utilización de los videojuegos, para lograr un objetivo pedagógico. De la misma manera, Cózar-Gutierrez y Sáez-López (2016) refieren a la misma idea, añadiendo el balance que debe lograrse entre recursos digitales y no digitales. Son Perrotta *et al.* (2013) quienes, a través de una revisión de la literatura, definen al enfoque GBL como la utilización de los videojuegos para la docencia a partir de sus principios de comunidad, las dinámicas de socialización que estos involucran, y la serie de aprendizajes, tanto incidentes como conscientes, que estos proporcionan. Por ende, el acercamiento GBL va más allá de la utilización de las dinámicas de los videojuegos como medio para cumplir un objetivo pedagógico, sino coloca en el centro de la enseñanza al videojuego debido a la colaboración, resolución de problemas, y motivación que desencadenan en el logro del objetivo pedagógico que el docente plantee.

Si bien ambos acercamientos son útiles para la enseñanza de lenguas, el enfoque *Game-Based Learning* representa una mejor opción debido a la naturaleza misma de los conceptos y cómo se relacionan con la cultura de los individuos. La utilización de los videojuegos propicia una actitud colaborativa (Kirriemuir & McFarlane, 2004), una reinterpretación de la identidad de uno, el reconocimiento en la otredad del personaje (Galvis, 2015 & Gee, 2003) y el desarrollo de otras cualidades del estudiante como la autonomía (Galvis, 2015 & Bytheway, 2015). En contraparte, la *ludificación*, al remover el factor colaborativo con afán de utilizar lo atractivo

de los videojuegos, provoca que, en distintas culturas, se pierda el sentimiento de colaboración y disfrute del juego por una sensación competitiva por demostrar la superioridad ante el resto de los individuos (Bateman, 2018).

Como conclusión, podemos discernir entre dos enfoques para la enseñanza de lenguas: uno donde la extracción de mecánicas de los videojuegos, como niveles de experiencia, trofeos, reconocimientos, etcétera, se realiza para su posterior utilización e implementación en las planeaciones, o el proceso de clase, corriendo el riesgo de tornar en competencia lo que al inicio se plantea como juego (ludificación), y otro donde el videojuego toma un papel central en el aula debido a su naturaleza colaborativa, su estructura como medio de entretenimiento y aprendizaje incidental y complementación con materiales digitales y no digitales para el aprendizaje de un concepto o, en este caso, elementos lingüísticos o culturales (*Game-Based Learning*). Se escoge trabajar con el segundo enfoque porque se pondrán a prueba sus cualidades y se considera que ha sido poco explorado en el contexto educativo próximo. Aunado a las cualidades del enfoque, los videojuegos aportan un acercamiento distinto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, ya que son igualmente medios de acceso a la lengua y cultura de la otra lengua. Como ejemplos de esto, pueden mencionarse los siguientes: por una parte, el acercamiento a distintos dominios de la lengua más allá de la simple decodificación y codificación del sistema lingüístico (Gee, 2003); por otra, la oportunidad de contextualizar a la lengua, desembocando en la adquisición tanto de vocabulario pasivo, como, principalmente, de su activación y posterior uso (Galvis, 2015).

2.4 Los videojuegos y la enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de los incisos anteriores, se ha denotado la importancia de los videojuegos, tanto de tipo educativos (serios) como de tipo *Commercial off-the-shelf* (COTS o no serios), que han tomado a lo largo de los últimos años gracias a distintas publicaciones en el ámbito educativo. Las obras más influyentes para este caso han sido Gee (2003) con su libro *What Videogames Have to Teach Us about Learning and Literacy* y McGonigal (2011) con *Reality is Broken: Why Games Make us Better and How They can Change the World*. En ambas

obras, los autores argumentan el potencial que los juegos de video tienen para comprender el ámbito vernáculo de la literacidad y el aprendizaje, llevando así a una discusión que ha visto un incremento en su literatura a lo largo del tiempo.

La enseñanza de lenguas no es la excepción a este rubro en virtud de que autores como Kirriemur y McFarlane (2004), Galvis (2015), Cózar-Gutierrez, y Sáez-López (2016), Casarñ-Pitarch (2017a; 2017b; 2018) han explicado que los videojuegos tienen el potencial suficiente para la presentación de material cultural y que son comunicativamente ricos para el uso y el aprendizaje de la lengua, mientras que, al mismo tiempo, propician la motivación y la retroalimentación. Aunado a esto, existen dos trabajos que ofrecen una guía para el profesor que busque integrar videojuegos a su aula de clase, tomando en cuenta ámbitos no visitados en otros artículos como el currículo de la escuela, la opinión pública y la selección del material, entre otros rubros.

En primer lugar, Schneider (2011) explora la literatura y el potencial de los videojuegos dentro del aula de inglés como lengua extranjera, subraya que su utilización va más allá del mero análisis de los elementos lingüísticos del juego y su relación con el currículo disponible de la institución. Del mismo modo, la autora sugiere una serie de pasos para la elaboración de actividades centradas en el uso de videojuegos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Aunado a lo anterior, Reinhardt y Thorne (2019) exploran la investigación más reciente sobre la temática del uso de videojuegos dentro de la enseñanza de lenguas. Aclaran y establecen la oportunidad que los ambientes del juego proveen para la contextualización y utilización de la lengua en ambientes reales, donde la negociación del significado se da tanto a nivel social, en juegos multijugador, como a nivel texto y jugador en el caso de videojuegos de un solo jugador. Del mismo modo, los autores proponen elementos que recomiendan considerar para la planificación de intervenciones en el aula donde los videojuegos se utilicen para propósitos educativos, sean estos de tipo serio o no serio.

Como resultado de ambas perspectivas, podemos resumir los elementos que deberían considerarse para la planeación de una sesión con videojuegos en la tabla 2.2

Tabla 2.2 Consideraciones para la utilización de videojuegos en el aula de L2

Estadios	Aspectos por considerar
Antes del planteamiento	<ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar los contenidos de los videojuegos con el currículo de la institución. ● Considerar los contenidos del juego y los temas que aborde. ● Establecer los objetivos del plan de clase en conjunto con ambientes comunicativos y de carácter útil para el uso de la lengua. ● Identificar las oportunidades de aprendizaje que el videojuego presenta. ● El tiempo de aprendizaje para jugar (familiaridad con las mecánicas) es diferente al tiempo de aprendizaje para aprender (tiempo dedicado al cumplimiento del objetivo planteado). ● El profesor debe familiarizarse con el juego y sus mecánicas. ● Mantener el objetivo educativo presente sobre la diversión que el juego provea.
Al momento de la implementación	<ul style="list-style-type: none"> ● Propiciar actividades donde la negociación de significado y el cumplimiento de metas comunicativas sean lo esencial. ● Informar a los alumnos de los objetivos a cumplir a través del videojuego. ● No enfocar la atención al videojuego, sino apoyar el <i>input</i> a través de otras fuentes (<i>soundtrack</i>, lectura, <i>trailers</i>, <i>walkthroughs</i>, etc.)
Después de la implementación	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuchar las opiniones de los alumnos acerca del juego y las estrategias de enseñanza. ● Propiciar el uso autónomo del juego y de lo visto en clase.

En resumen, se entiende que la utilización los videojuegos en el ámbito educativo, a pesar de ser una fuente de entretenimiento que ha tomado fuerza a lo largo de los años, tanto en el rubro económico como en el social (Mcgonigal, 2011), ha sido tenuemente explorada debido

a los prejuicios sociales y a la poca experiencia de los profesores en nuevas metodologías de enseñanza y conocimiento sobre los videojuegos (Schneider, 2011). Como respuesta a esto, autores como Gee (2003), McGonigal (2011), Scheinder (2011), Bacalja (2018) y Reinhardt y Thorne (2019) han impulsado la exploración del aprendizaje basado en juegos para comprender las bondades que este medio digital provee para aspectos educativos generales y la enseñanza de inglés como lenguas extranjeras dando sugerencias para un buen planteamiento de las sesiones.

El cúmulo de información que se ha discutido en este capítulo ha permitido resaltar la comprensión del vocabulario, su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa, el *learning burden* y su respectivo análisis a través de la morfología. A partir de este marco, esta investigación tiene como objetivo central explorar cómo puede conjugarse el aprendizaje de lenguas con el enfoque GBL. Estos acercamientos a la docencia pueden ser una buena herramienta para que el profesor enriquezca sus secuencias didácticas.

CAPÍTULO 3.

LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica es la herramienta con la que el profesor lleva a los alumnos al conocimiento; se muestra como una guía para establecer el camino y actividades planeadas para llevar a los alumnos al aprendizaje de lo establecido en el currículo. Por ende, esta sección busca comprender qué es la secuencia didáctica, su importancia en el aprendizaje y los elementos que deben considerarse para el establecimiento de esta en el aula.

3.1 Conceptualización e importancia de la secuencia didáctica

La forma en la que las personas aprenden es un hecho que se da por sentado por la mayoría de los docentes, ya que el transmitir conocimientos y estrategias a un grupo de personas, sea grande o pequeño, no es tarea fácil. Derivado de esto, García Retana (2012) resalta que la forma en la que el profesor concibe el proceso de aprendizaje se refleja en las creencias de los alumnos con respecto al proceso de aprender, lo que puede causar frustraciones y problemas de los cuales no son enteramente culpables los alumnos. Por consiguiente, se entiende que el papel que juega la secuencia didáctica da pie a la concepción del conocimiento y al diseño de rutas para llegar a él.

Siguiendo este mismo planteamiento, en la educación se busca que los alumnos sean individuos independientes, capaces de utilizar las estrategias apropiadas para la resolución de problemas presentados en esta nueva sociedad del conocimiento (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010). La planeación didáctica representa la forma de concebir este proceso por parte del docente. Bajo este concepto, tanto Pimiento Prieto (2011) como Díaz Barriga (2010) entienden la secuencia didáctica como la organización de estrategias de aprendizaje, actividades y principios epistemológicos y filosóficos por los cuales los alumnos podrán crear su propio conocimiento a partir de lo que comparte el profesor, esto es, se entiende como el conjunto de creencias, actitudes y acciones para asegurar el crecimiento intelectual del alumnado. Bajo este concepto, tanto Pimiento Prieto (2011) como Díaz

Barriga (2010) entienden la secuencia didáctica como la organización de estrategias de aprendizaje, actividades y principios epistemológicos y filosóficos por los cuales los alumnos podrán crear su propio conocimiento a partir de lo que comparte el profesor, esto es, se entiende como el conjunto de creencias, actitudes y acciones para asegurar el crecimiento intelectual del alumnado.

A través de la secuencia didáctica, se percibe la formación y concepción del mundo por parte del docente, dotándolo así de la importancia de su comprensión. Skowron (2015) resume esto al presentar de qué manera el planteamiento de la secuencia didáctica refleja los procesos metacognitivos, la experiencia, la práctica y la metacognición del profesor a través del establecimiento de las metas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que plasma en su plan. Pimienta Prieto (2011) añade a la discusión el factor institucional, puesto que el profesor planea de acuerdo con el alcance que plantee la institución y según entienda el quehacer docente. Por último, Haynes (2010) ahonda en la preparación y experiencia del docente, ya que la conjugación de estos factores da como resultado el alcance de la secuencia didáctica –a corto, mediano o largo plazo– y la experiencia que el profesor tenga acerca del planteamiento de las sesiones.

La secuencia didáctica funciona como un espejo: refleja el saber del docente y cómo es que sus cogniciones funcionan con respecto al aprendizaje. Estas redes incluyen las creencias, destrezas, dimensión del tiempo, experiencia y preparación profesional con la que cuente en determinado momento. Este planteamiento de actividades y estrategias pueden verse afectados por la institución en la que se labore. Este cúmulo de elementos da como resultado la forma en que el alumno adaptará su forma de trabajo y aprendizaje, puesto que es normalmente visto que los alumnos adecuan sus actividades a las del profesor en turno (García Retana, 2012). Bajo el entendimiento de lo que es y lo que involucra una secuencia didáctica, es importante reconocer cómo se estructura.

3.2 Elementos de secuencia didáctica

Si bien la variedad de autores mencionados acuerda que la secuencia didáctica dicta el curso de aprendizaje y actividades que tanto alumnos como profesores llevarán a cabo a lo largo de un periodo, tomando en cuenta sus cogniciones y experiencias previas, son estos los que presentan elementos que integran un plan de clase. Pese a la diversidad de acercamientos sugeridos en la literatura, se comparten elementos en su elaboración.

En primer lugar, Tanto Haynes (2011) como Pimienta Prieto (2011) acuerdan que la secuencia didáctica debe incluir las metas que se planea alcanzar, los recursos disponibles, el enfoque y la metodología, la población de alumnos, las acciones del profesor, el progreso de los conocimientos conforme se avanza en las lecciones, la evaluación de las actividades, por mencionar algunos de los 20 que sugiere la primera y los 14 que sugiere el último. A pesar de esto, dadas las limitaciones de tiempo bajo las que trabajan los docentes, una secuencia didáctica de este tipo resulta en un consumo mayor de tiempo para su elaboración. Esta misma cantidad se espera para la evaluación y reflexión de la sesión que ambos autores sugieren.

Son Díaz Barriga (2010) y Skowron (2015) quienes sugieren un acercamiento más sencillo y práctico a la práctica docente. Se sugiere lo siguiente:

- **Apertura:** La apertura de la sesión busca que los alumnos se involucren con el conocimiento nuevo a partir de la conexión con el conocimiento ya aprendido.
- **Desarrollo:** La interacción con el nuevo conocimiento se presenta en esta etapa. Para ambos autores, se negocia el conocimiento y se aprende a través de la resolución de un problema o su aplicación en un caso práctico o similar a lo encontrado en la realidad. Este establecimiento del nuevo conocimiento se da a través de las actividades que plantee el profesor a la par de la metodología que sugiera.
- **Cierre:** La evaluación del conocimiento aprendido y de las actividades se lleva a cabo en los últimos momentos de la sesión, sea a través de la reflexión, el contraste o la demostración de lo aprendido.

Haynes (2010), Pimienta Prieto (2011), Díaz Barriga (2010) y Skowron (2015) convergen en la concepción de que el desarrollo de las actividades debe observar la relativa facilidad de realización, el hecho de que provean de retroalimentación continua a la planeación, así como también al proceso de evaluación. Este ciclo es recursivo; es decir, la realización de las actividades y la evaluación de los conocimientos dotan de retroalimentación a la secuencia didáctica, misma que altera la concepción de las estrategias de aprendizaje y enseñanza y la evaluación que se propone aplicar.

Por ende, entendemos que la secuencia didáctica tiene como elementos la apertura, desarrollo y cierre de las actividades a realizar por los alumnos, tomando en cuenta la evaluación de lo aprendido y su relación con los conocimientos previos que este lleve a la sesión. Asimismo, se deben considerar, más no es forzoso detallar, el acercamiento metodológico que guía a la secuencia. Sumado a ello, los recursos por usar, los problemas tentativos, las interacciones y el tiempo son también elementos que se deben considerar dentro del plan de clase.

A partir del establecimiento de los conceptos principales de la investigación, se procede a la descripción de otro elemento fundamental en el proceso de la investigación-acción: el marco metodológico.

CAPÍTULO 4.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Al comprender qué es el vocabulario, las dificultades que presenta durante su aprendizaje y las estrategias principales para aprenderlo de mejor manera, se puede pasar a la exposición del concepto de videojuego y el potencial que presenta tanto el uso de sus mecánicas (ludificación) como su empleo dentro del aula de clases (*game-based learning*). Es posible percibir las oportunidades que este acercamiento al aprendizaje otorga, tanto para el desarrollo de la literacidad como para el salón de clases. Sin embargo, la intervención que plantea el presente trabajo propone tener un carácter riguroso y cuidado (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2017) para así dar respuesta a la pregunta del presente trabajo. Derivado del carácter académico de esta investigación, el presente capítulo plantea al lector el planteamiento del problema en sintonía con la pregunta de investigación y los objetivos de esta intervención. Del mismo modo, se conceptualiza y entiende qué es la investigación acción, ya que dará dirección a escrito, también se describe el contexto educativo en el cual se llevarán a cabo las secuencias didácticas establecidas en este mismo capítulo. Por último, se establecen las estrategias de evaluación de recopilación de datos y las consideraciones éticas propias de la investigación-acción.

4.1 Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Derivado del cambio que ha sufrido la sociedad a partir de la cuarta revolución industrial, la forma en la que aprendemos se ha visto afectada, ya que los objetos con los que interactuamos nos obligan a pensar y a actuar de formas en las que no nos encontramos acostumbrados o nos resultan cómodas (Gee, 2005). Estos cambios en las interacciones con nuestro alrededor permean tanto en el contexto cercano del alumno, así como en los procesos que se llevan a cabo dentro del aula.

Uno de estos procesos es el aprendizaje de vocabulario, ya que es el medio por el cual nos expresamos y, según las creencias del alumno, es uno de los aspectos más importantes para

el aprendizaje de contenido en los cursos (Webb & Nation, 2017). Si bien el vocabulario se presenta a lo largo de los libros de texto y en posibles actividades adicionales por parte del profesor, muchas veces hay carencias, puesto que el profesor no cuenta con un dominio amplio acerca de la enseñanza del vocabulario de una segunda lengua o lengua extranjera (Read, 2000). En otras palabras, al enseñar vocabulario dentro del salón de clases, estas palabras, bloques de palabras o expresiones se quedan en el nivel de conocimiento, es decir, los alumnos únicamente recuerdan, identifican y, en la mayoría de las ocasiones, utilizan el *token*, mas no se logra una adquisición de ni en su aspecto pasivo ni el activo.

En un segundo ámbito, los alumnos interactúan con la lengua más allá del salón de clases. Si bien, la lectura y la escucha son ámbitos cotidianos en los contextos estudiantiles, la variedad en los textos se da gracias a las experiencias y gustos de cada grupo de alumnos. Textos tales como mangas, comics, artículos de opinión en periódicos, discusiones tanto en *Reddit* o *Youtube* proveen al alumno tanto de práctica intensiva de la lengua como de oportunidades para la comprensión y práctica del vocabulario visto en las sesiones.

Esta variedad de textos, tanto escritos como orales, propician un pensamiento divergente al visto dentro del aula. Gee (2003) da prueba de esto al explicar que, en un grupo de personas dedicado al estudio de la Biblia, algunos la comprenderán desde un punto de vista literario, mientras que otros se aproximarán más hacia los valores éticos del momento histórico en el que se encuentra situada la obra. Gracias a esta aclaración puede defenderse que los videojuegos muestran un potencial para la exposición de la lengua en distintos ámbitos culturales, sin la necesidad de trasladarse a otro lugar o requerir de la indumentaria y objetos necesarios (Galvis, 2015). En atención a este último aspecto, los videojuegos han tenido un auge en la investigación durante los últimos años tanto en la educación en general, como en la docencia de lenguas. Ejemplo de esto es el libro que ha fungido como parteaguas para la investigación educativa alrededor de los videojuegos: *What Videogames Have to Teach Us About Learning and Literacy* (2003) de James Paul Gee.

Aun cuando autores como Gee (2005), McGonigall (2011), Galvis, (2015) y Casarñ-Pitarch (2017a; 2017b; 2018) por mencionar algunos, han dado pie a una mayor exploración del uso de los videojuegos en la literacidad y el aprendizaje de lenguas, este no ha cobrado relevancia

en el contexto mexicano debido a la percepción social que existe con respecto a ellos. Desde la creencia general de que son más un producto para el entretenimiento y ocio entre los jóvenes y niños, hasta la afirmación de que la violencia nace de los videojuegos entre la población con bajos recursos. Este tipo de pensamiento ha provocado que se marginen los videojuegos en los contextos educativos o de aprendizaje en general.

Gracias a la oportunidad que representan los videojuegos, así como la voluntad que presentan las personas para tomar tiempo de su día, semana, mes o vida para jugarlos (Mcgonigal, 2011), nace el presente proyecto. La investigación se orienta hacia el esclarecimiento sobre las características necesarias que una secuencia de aprendizaje basada en videojuegos necesita para el aprendizaje del vocabulario en la lengua inglesa. Se decide aplicarlo a la lengua inglesa por el carácter que tiene como *lingua franca*, así como por el diverso abanico de juegos digitales que se producen en este idioma. Por ende, la pregunta de investigación esta investigación-acción es: ¿qué elementos son necesarios para la elaboración de una secuencia didáctica centrada en el aprendizaje del vocabulario en estudiantes de nivel B1 inglés desde el enfoque *Game Based Learning*?

En resumen, podemos observar que la práctica docente del investigador se centra en dos asuntos principales: por un lado, la importancia del vocabulario en la segunda lengua y el enfoque de enseñanza que se aplica en el salón de clases; por el otro, la utilización de la lengua, pues se observa que puede limitarse a las prácticas tradicionales, o bien, se extiende a otros medios. Los videojuegos pueden ser uno de los puentes entre la lengua y el usuario más concurridos en los últimos años. Por ello, resulta necesario explorar las características que una secuencia didáctica requiere para tomar a un videojuego, serio o no, como parte esencial del proceso de aprendizaje del vocabulario. Es necesario, entonces, plantear los objetivos que se busca cumplir a lo largo de esta investigación, dado que estos guían al investigador en la comprensión de la problemática, así como brindan profundidad a su entendimiento del entorno en el que realizará la recolección de datos (Hernández Sampieri *et al.*, 2017)

4.2 Objetivos de la investigación

Resulta necesario esclarecer hacia dónde se dirige la presente investigación. Los objetivos inician a partir de un cuestionamiento dentro del campo de acción próximo del docente, puesto que en su contexto educativo ocurren ciertas discrepancias. El *objetivo general* de la presente investigación-acción es desarrollar una serie de secuencias didácticas enfocadas al aprendizaje de vocabulario en alumnos de inglés como lengua extranjera en un nivel básico (A1) utilizando los videojuegos *The Binding of Isaac*, *Thomas Was Alone*, *Minecraft*, y *Dear Esther*. Para lograr esta meta, se plantean los siguientes *objetivos específicos* con respecto a la parte teórica:

- Definir qué es el vocabulario, así como comprender los retos que este apartado de la lengua presenta para su aprendizaje.
- Establecer los lineamientos que las estrategias de aprendizaje de vocabulario *Vocabulary-scenario* y la conciencia morfológica requieren.
- Esclarecer el concepto del videojuego y sus características, así como relacionarlo con el proceso de aprendizaje de una lengua.
- Definir el concepto y las características de una secuencia de aprendizaje.
- Discernir entre las distintas formas de elaborar una secuencia didáctica para determinar el formato a seguir para la intervención.

Si bien los objetivos de la intervención se encuentran ya establecidos, no se plantean en ausencia del contexto que la investigación presenta, ya que la inquietud del investigador se centra en el lugar donde los individuos residen (Creswell, 2013). Por consiguiente, el contexto educativo está estrechamente vinculado con el problema de investigación.

4.3 Contexto de la investigación

La investigación acción, como parte del proceso de formación docente, se lleva a cabo dentro del aula. Por ello, es necesario describir el ambiente académico en el que se realiza la intervención (Hernández Sampieri *et al.*, 2017). La descripción del contexto va de lo general

a lo particular; es decir, se inicia con la localización geográfica hasta llegar a vislumbrar las dimensiones e inventario con las que el espacio cuenta.

La intervención se realizó en el Estado de México, situado en el centro del país, en la ciudad de Toluca. La Universidad se localiza en la colonia Morelos sobre una de las avenidas más importantes y concurridas de la ciudad, rodeada de fraccionamientos y conjuntos habitacionales. Esta se encuentra dividida en tres edificios, cada uno con tres pisos y una planta baja, y dos espacios para el estacionamiento de autos. La institución cuenta con programas validados ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) tanto a nivel medio básico como superior. Se ofertan programas de educación superior de ciencias naturales, psicología y derecho.

El programa de educación superior en el cual se lleva a cabo la investigación se trata de la licenciatura en Odontología. Este programa se encuentra coordinado por una directora general y una directora del programa de odontología. El pregrado se imparte a lo largo de las aulas incorporadas al edificio B. Este edificio cuenta con alrededor de 13 aulas por piso, con un total de 52 espacios para la impartición de clases. Del mismo modo, este edificio cuenta con dos baños para mujeres y dos para hombres por piso, así como una biblioteca y un espacio de cómputo e impresión en la planta baja y el auditorio en el primer piso.

En relación con las aulas, estas cuentan con una capacidad para albergar hasta 30 alumnos sin tomar en cuenta una distancia para evitar contagios del virus SARS-COVID 19, pero con el espacio suficiente para permitir la circulación de los alumnos a través de los pasillos hechos por las sillas. En caso de respetar los lineamientos del distanciamiento social, el espacio alberga alrededor de 25 a 30 bancas para los alumnos que decidan asistir. Las bancas, de color negro mate, se encuentran en buen estado y funcionando en su totalidad. El aula cuenta con ventanas de dos metros de altura por ocho metros de largo aproximadamente, que se mantienen abiertas para una ventilación apropiada. Las dimensiones del aula son de alrededor de seis metros de ancho por diez de largo y cinco de alto. En el apartado electrónico, cuentan, como se ha mencionado, con cámaras para la transmisión en vivo, una pantalla de 48 pulgadas y el sistema de cableado necesario para la conexión a la computadora del profesor.

Por último, el aula cuenta con dos puertas tanto de acceso como de salida, un pizarrón. Está construida por tabique y cemento en su mayoría.

Por último, podemos observar que el contexto descrito favorece la aplicación de la investigación, ya que cuenta con las instalaciones adecuadas para la impartición de clases tanto de forma híbrida como presencial o en línea. Del mismo modo, la institución tiene un aula destinada únicamente a la utilización de computadoras, que pueden usarse para el empleo de los videojuegos en las sesiones. Aunado a la descripción del contexto, es pertinente hablar sobre el tipo de investigación que se va a desarrollar.

4.4 Tipo de investigación

A raíz de la naturaleza misma de la docencia, el docente-investigador no es ajeno a los fenómenos y cambios que existen en su entorno, ya que busca entender su contexto en un ambiente natural, en el cual los participantes son el público con el cual interactuar (Hernández Sampieri *et al.*, 2017). Este entendimiento del contexto de investigación es coherente con la elección del diseño, el cual es de corte cualitativo; en específico, se decide por la investigación-acción.

Este tipo de investigación es socorrida entre los docentes, y la presente investigación también recurre a este diseño metodológico, ya que permite comprender una problemática dentro del contexto en el que se interactúa, con el fin de mejorar las condiciones de vida de los involucrados (Burns, 2010). Del mismo modo, este acercamiento permite al docente reflexionar no sólo sobre su práctica profesional, sino hallar la mejora del bienestar común del espacio en el que labora (McNiff & Whitehead, 2010). Por otra parte, se toman elementos de la “investigación acción deliberativa” (Hernández Sampieri *et al.*, 2017) porque se dará cuenta del diálogo entre los involucrados para conocer los elementos potenciales de los videojuegos que consideren útiles para el aprendizaje del vocabulario en la lengua meta.

Para resumir, la investigación cualitativa se acopla a los principios de esta intervención al dotar de herramientas y empoderar al investigador de tal modo, que pueda entender la

dinámica del grupo en el que se inmiscuye (Creswell, 2013). Aunado a esto, la investigación-acción deliberativa nos proporciona una visión más profunda del lugar en el que nos desarrollamos, así como también un diálogo y negociación entre las partes involucradas en aras de un cambio. Por último, este tipo de investigación admite el cambio de visión sobre su responsable, visión que se comparte con el programa de Maestría en Lingüística Aplicada, puesto que el fin último es intervenir en la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

4.5 Fases de la investigación

Dado que la investigación-acción no presenta el mismo rigor académico que se sigue en otras disciplinas del conocimiento, ni busca establecer paradigmas aplicables a todo tipo de contexto (Burns, 2010), esta necesita de su propia metodología para establecerse como tal. Las fases de la investigación-acción se presentan en la siguiente figura:

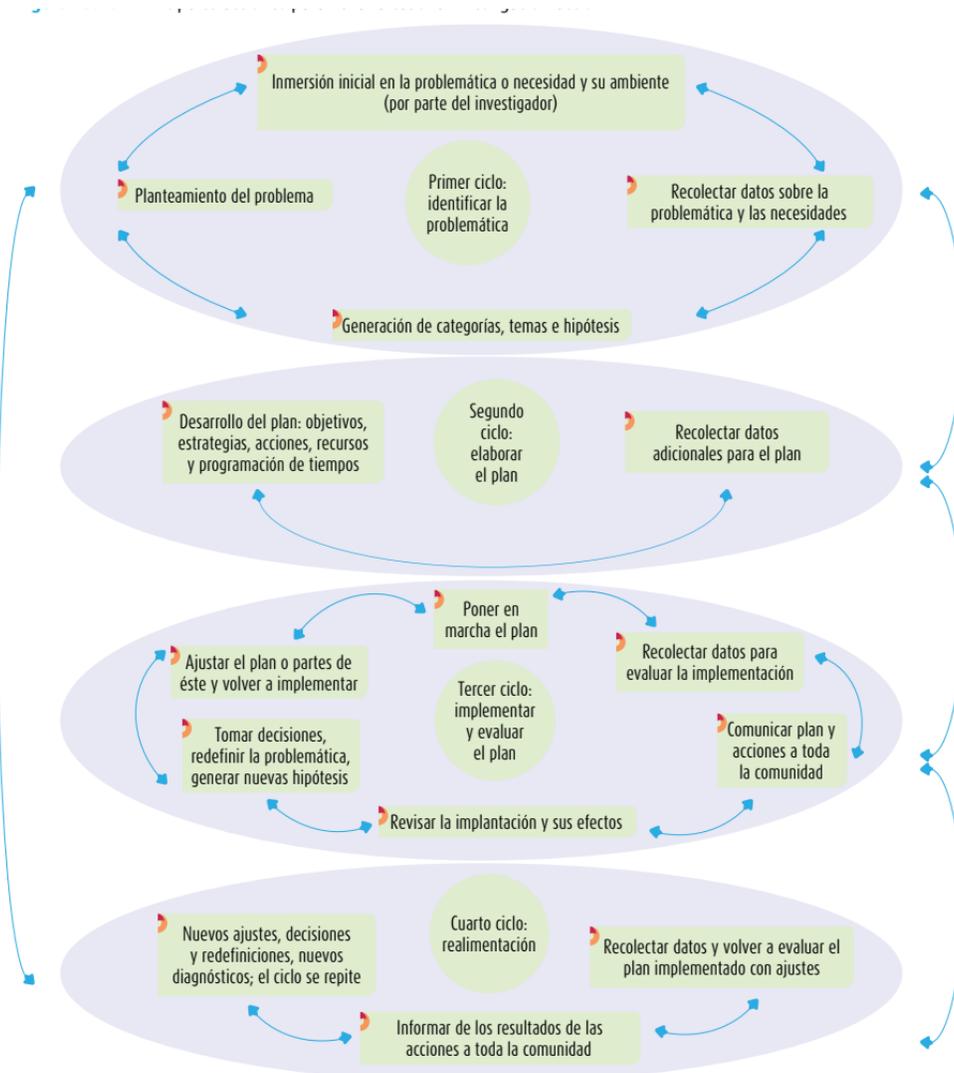


Figura 4.1 La metodología de la investigación-acción (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2017, pág. 498)

Como podemos observar en la figura 1, el primer apartado de la investigación acción se refiere a la identificación de la problemática, la cual surge dentro del campo de acción del investigador. Al establecer la problemática, se comienza la búsqueda de información alrededor de la temática y los conceptos principales que se requieran para profundizar en ello, establecer la pregunta de investigación y los objetivos. Al contar con los objetivos, se procede con el plan de intervención tomando en cuenta la población, recursos, tiempo e información adicional que se requiera. Al iniciar la tercera etapa, se lleva a cabo la primera aplicación, así como el análisis de sus resultados y se ajustan los elementos necesarios a partir de lo

obtenido. Este proceso de aplicación, análisis, reflexión y ajuste se repite a lo largo del número de intervenciones que se hayan planteado. Por último, se reportan y debaten los resultados de la aplicación de los materiales, siguiendo las pautas de la teoría recabada para dar respuesta a la pregunta y debatir lo hallado con el fin de replantear una segunda investigación. Tras analizar la figura y los procesos de la investigación-acción, y a manera de familiarizar al lector con esta investigación, a continuación, se describen las fases de este proyecto académico.

En primer lugar, se realiza el planteamiento del problema, el cual reside en la experiencia docente del investigador de este trabajo. Se decide por indagar en el uso de los videojuegos como forma del aprendizaje de vocabulario en inglés en alumnos de nivel B1, ya que este nivel presenta mayor frecuencia de vocabulario requerido para un uso más amplio de la lengua. Sin embargo, debido a la falta de permisos otorgados en la primera institución, se realizó un cambio de universidad. Esto implica, por consiguiente, un cambio en cuanto a los alumnos participantes y su nivel de lengua, quienes cuentan con un nivel A1. Posteriormente, se inicia la recolección de información alrededor del vocabulario, los videojuegos y las secuencias didácticas.

Seguido de la recopilación de datos, se procede a instaurar el tipo de investigación y la forma en que se llevará a cabo la intervención. El marco de investigación es el de la investigación-acción deliberativa, pues por tratarse de un aspecto relativamente nuevo en la práctica docente, se prevé contar con la participación y opinión de todos los participantes, a través de su discurso y su sentir. La intervención se conforma de seis secuencias didácticas, cada una de 100 minutos efectivos de clase, dando un total de 10 horas. Estas se llevarán a cabo dentro del curso de lengua establecido por la institución.

Con relación a la recolección de información, se opta por trabajar con entrevistas semi abiertas al final de cada sesión, diarios reflexivos, y la observación guiada tanto al momento de la clase como en la grabación de esta. Estos instrumentos cumplen con la finalidad de desentrañar las cogniciones y opiniones tanto del alumnado como del profesor para observar el impacto que tiene la utilización de los videojuegos en la enseñanza de lenguas en este contexto específico.

Por último, se da pie a la reflexión y análisis de la información recopilada y su comparación con la teoría establecida en el primer capítulo, con el fin de dar respuesta al cuestionamiento inicial. Asimismo, se busca esclarecer la propuesta del uso de juegos digitales dentro del aula para promover su uso en otros espacios educativos o replantear una segunda intervención.

En resumen, se observa que la investigación acción no implica el avance en línea recta de A hacia B, sino que involucra cambios y ajustes a lo largo de la investigación, fenómenos que representan a la naturaleza humana. Del mismo modo, se han planteado las fases de esta investigación para proveer una guía sobre las actividades que se pueden aplicar a lo largo de esta indagación científica.

4.6 Instrumentos de evaluación de la intervención

Como parte de la naturaleza de la investigación, la recolección de datos permite dar respuesta a la pregunta que la detona. Sin embargo, es pertinente resaltar que la investigación-acción no busca únicamente la recolección e interpretación de datos ajenos al contexto en el que se labora, sino que plasma los cambios en las percepciones y en los aprendizajes tanto del investigador como de los participantes (McNiff y Whitehead, 2010). En consecuencia, la instrumentación no sólo se enfoca en el desempeño de los participantes y sus cogniciones; también en el cambio de creencias, crecimiento profesional y toma de decisiones informadas por parte del profesor-investigador (Burns, 2010). Los instrumentos que a continuación se presentan siguen el orden de aplicación tal como se planeó para la intervención.

4.6.1 Cuestionario

El cuestionario es el método de recolección de información más socorrido en cuanto a la investigación refiere, dado que su flexibilidad de aplicación y recolección de información no dependen del tipo de investigación –cuantitativa o cualitativa–, sino del tipo de *ítems* que se redacten, además de aplicarse a una amplia variedad de participantes, situaciones y temas (Rose, McKinley, & Baffoe-Dian, 2020). Bajo esta perspectiva, concebimos el cuestionario

como una serie de cuestionamientos para conocer las perspectivas de los participantes (McKinley y Rose, 2020). Estas perspectivas van desde los hechos (día de nacimiento, nombre) hasta los comportamientos y actitudes. Derivado de esto, es de suma importancia elaborar y pilotear el instrumento de recolección, ya que puede resultar complejo (Hernández Sampieri *et al.*, 2017), tener sesgos con relación a los adjetivos utilizados (Rose *et al.*, 2020) o no obtenerse la información que se busca (McNiff y Whitehead, 2010).

Por consiguiente, entendemos que el cuestionario es un instrumento de recolección de datos que contiene cuestionamientos enfocados en la obtención de creencias, actitudes y hechos de un grupo en particular alrededor de los constructos que el investigador establezca. Bajo este concepto, se plantea el uso de un cuestionario de corte mixto (Véase anexo A). Este contiene diez preguntas que exploran las creencias y actitudes de los alumnos participantes alrededor del vocabulario y la utilización de videojuegos dentro del aula. Se incluyen preguntas de corte cerrado y con escala apreciativa con el objetivo de indagar las concepciones de los alumnos acerca de los constructos ya mencionados; las preguntas de tipo abierto tienen como objetivo profundizar en *ítems* en específico para obtener el mayor cúmulo de información. Se siguen las recomendaciones que sugieren Hernández Sampieri *et al.* (2017) para la elaboración de este instrumento: cuestionamientos breves, claros, precisos, vocabulario de fácil comprensión para el participante, así como el respeto a su integridad.

Aunado a lo anterior, un segundo objetivo de la encuesta es delimitar el número de participantes debido a la muestra participativa elegida, es decir, aquella donde los participantes deciden participar en la investigación una vez se les ha dado a conocer (Hernández Sampieri *et al.*, 2017). Este muestreo encaja con la concepción de la investigación-acción deliberativa. Del mismo modo, el instrumento permite crear un punto de partida bajo la mirada del alumno en relación con sus expectativas acerca de cómo se conduce una secuencia didáctica para el aprendizaje de vocabulario en inglés basada en videojuegos.

El instrumento se piloteó a lo largo de una sesión en la institución educativa ya descrita; se pidió a los alumnos resolver el cuestionario tanto en inglés como español para esclarecer la comprensión de los *ítems*, el tiempo para resolverlos y la información que se recaba.

Asimismo, un segundo pilotaje tuvo lugar con la directora de la institución para obtener la perspectiva ajena al salón de clases.

Se estableció que el cuestionario se aplicaría en español, ya que la información obtenida tendría mayor profundidad con respecto a las preguntas abiertas. Al momento del pilotaje, las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas no lograron el alcance esperado ya que estaban en un rango de dos a tres líneas. Ejemplo de ello fue “the meaning”; la alumna expresó así los problemas de similitudes entre las palabras en inglés y español. Por el contrario, los alumnos con los que se llevó a cabo el pilotaje respondieron de manera más precisa al leer el cuestionario en español. Por ejemplo, una de las alumnas participantes respondió a la penúltima pregunta: “Aprender un idioma diferente cuesta trabajo ya que no estamos acostumbrados y aprenderlo de una forma dinámica usando videojuegos una persona puede aprender más, ya que un juego es una forma de llamar la atención y así estará en constante interacción”. En contraste, en el pilotaje en inglés, se respondió “because they are funny” al mismo cuestionamiento.

Por último, una última revisión se realizó a la par con la directora del trabajo de titulación, en la que se planteó y elaboró una reestructuración del cuestionario, que condujo a un total de trece preguntas de tipo apreciativas, donde el 0 representa “totalmente en desacuerdo” y 10 “Totalmente de acuerdo”. Asimismo, tres preguntas abiertas complementan dos cuestionamientos alrededor de los problemas y formas de aprender vocabulario de los alumnos, así como un tercero enfocado a la preconcepción de una clase en la que se utilicen videojuegos.

4.6.2 Observación de clase

El objetivo de la observación es volver familiar lo extraño (Burns, 2010). Aunado a esto, la observación en la investigación-acción no sólo involucra lo ya mencionado, puesto que también exige la toma de notas, la descripción, reflexión, interpretación del comportamiento humano y, en algunos casos, el comportamiento propio, son también considerados (Rose *et al.*, 2020). Como resultado de esto, Burns (2010), Hernández Sampieri *et al.* (2017) y Curdt-Cristiansen (2020) recomiendan enfocar la observación a los aspectos que provean información para la resolución de la hipótesis o del cuestionamiento; estas preguntas

obedecen a la descripción del lugar, las interacciones entre los participantes o entre participantes y los objetos a su alrededor, la secuencia en que los sucesos ocurren, el número de observaciones y su frecuencia, y el lugar en el cual realizarlas.

De este modo, se elige la observación participativa (Rose *et al.*, 2020) al momento de la aplicación de la intervención y no participativa al término de las sesiones grabadas con cada videojuego para observar y describir las interacciones y reacciones de los alumnos con relación a las estrategias de aprendizaje de vocabulario y la interacción con los videojuegos planteados. El enfoque seleccionado es la observación semi-estructurada a través de la toma de notas (Curdt-Christiansen, 2020), ya que se necesita plantear con antelación los parámetros y comportamientos que se requiere observar. Estas notas se harán dentro de un documento de Word para su posterior análisis y triangulación (Véase anexo B). Sin embargo, debido a la naturaleza exploratoria de la pregunta de investigación, lo que importa obtener son las características relevantes para la aplicación de secuencias didácticas para el aprendizaje de vocabulario en inglés basadas en videojuegos; por ende, la libertad del instrumento permite indagar en rubros no previstos por el investigador.

Con relación a lo antes descrito, McNiff y Whitehead (2010), Creswell (2013), Hernández Sampieri *et al.* (2014) y Curdt-Christiansen (2020) sugieren que la investigación cualitativa, marco en el que la investigación-acción tiene lugar, requiere de una triangulación de información para cubrir aspectos no vislumbrados por el investigador, ya a través de otros instrumentos, ya desde distintas perspectivas a la del investigador. Para complementar la observación, se plantea el siguiente instrumento.

4.6.3 Protocolos verbales: Protocolo de retrospectión con estímulos o *Simulated Recall Protocols*

Dado que el proceso de aprendizaje de vocabulario a través de la técnica *case-scenario* y la conciencia morfológica, así como la naturaleza del aprendizaje basado en juegos (*Game-Based Learning*) son relativamente nuevos en el contexto de intervención, es necesario conocer de qué manera los participantes los internalizan; a causa de esto, los protocolos

verbales son una herramienta de recopilación de información adecuada para tales cogniciones.

Wallace (1998) define a los protocolos verbales como la captura del proceso cognitivo del individuo ya sea de forma oral o escrita. Del mismo modo, Rose *et al.* (2020) conceptualiza y añade los comportamientos a la explicación de un proceso. Ambos autores, a su vez, reconocen que la metodología para obtener los datos necesarios para la investigación difiere conforme al momento en que se recupera la información. Dentro de los reportes verbales, tenemos el auto-reporte, la auto-observación, el protocolo *think-aloud* (Wallace, 1998), protocolo de retrospectión (*Retrospective think-aloud protocol*) y el protocolo de retrospectión con estímulos (*Stimulated recall protocol*) (Rose *et al.*, 2020). Estos protocolos verbales permiten observar y encontrar patrones de comportamiento o procesos del desarrollo de tareas dentro de la investigación de segundas lenguas a través de su análisis y decodificación; verbalizaciones que pueden ser metalingüísticas o no metalingüísticas (Zhang y Zhang, 2020).

Por ende, entendemos que los protocolos verbales son una estrategia para recabar información en la cual el participante verbaliza sus procesos cognitivos hechos a lo largo de una actividad en determinado lapso, que son de naturaleza metalingüística o no metalingüística. En la presente investigación, se opta por los *protocolos verbales de retrospectión con estímulos*, ya que estos, con ayuda de los objetos o *input* similar al usado durante la tarea, permiten una mejor retribución de información por parte de los informantes sin la desventaja que el paso de tiempo representa (Rose *et al.*, 2020).

El objetivo de los protocolos es verbalizar y comprender las dificultades, ventajas, desventajas y cambios que los alumnos enfrenten a lo largo de la intervención, con el fin de dar una mejor perspectiva de los elementos necesarios para la utilización de videojuegos dentro del aula para el aprendizaje de vocabulario. Estos datos se recaban a la luz de dos perspectivas: profesor-investigador y alumnos. Dado que el proceso de aprendizaje y cambio de pensamiento de forma fundamentada es parte de la investigación-acción (McNiff y Whitehead, 2010), este instrumento se enfoca en cómo se desarrollan y desenvuelven tanto el profesor como el alumnado dentro de la intervención (Véase anexo C).

Bajo el contexto de la presente investigación, describo, a continuación, la aplicación de los protocolos verbales para la recabación de datos. Por un lado, el profesor realiza el protocolo verbal con estímulos con ayuda de las notas de observación de clase y la grabación de la sesión. Por el otro, uno o dos alumnos son seleccionados a partir de las reacciones detectadas previamente por el profesor. Estos se reúnen dos días después del término de la secuencia didáctica para que el investigador, a través de marcas de tiempo en el video, el videojuego y materiales de clase realizados durante las sesiones, promueva la verbalización de los procesos del alumno. A partir de lo obtenido, los datos se procesan en Atlas.ti, donde se codifica, de forma inductiva, el discurso de las alumnas de acuerdo con tres categorías: vocabulario, videojuegos y planeación de clase.

Por último, con ayuda del cuestionario inicial, las observaciones como participante y no participante y los protocolos verbales, se procede al último instrumento de recopilación de información con el cual se busca comprender el cambio de percepciones de los participantes, así como encontrar más información que ayude a resolver el cuestionamiento de investigación.

4.6.4 Grupo focal

Si bien las entrevistas permiten una mirada hacia las cogniciones del individuo involucrado, la interacción uno a uno inhibe la forma natural de conceptualizar, comparar y contrastar el pensamiento propio (Wallace, 2020). Como respuesta a esto, los grupos focales resultan una alternativa, pero no un sustituto, para la recopilación de información en la lingüística aplicada. Como instrumento final, se optó por un grupo focal con el objetivo de contrastar, triangular y establecer las características necesarias para la creación de secuencias didácticas para el aprendizaje de vocabulario en inglés con ayuda de videojuegos.

El grupo focal es definido por Morgan y Hoffman (2018), Rose *et al.* (2020) y Wallace (2020) como la recopilación de información a través de la unión de varios individuos, quienes comparten y contrastan sus creencias y actitudes alrededor de un tema en particular, normalmente guiados por un mediador, sea alguien relativamente externo al grupo o por el mismo investigador. Por un lado, Morgan y Hoffman (2018) y Wallace (2020) prestan

atención al carácter constructivista de los grupos focales, ya que abren una ventana a la visión cosmopolita del mundo y evidencian que estas creencias y visiones son dinámicas debido a la interacción con otros. Por el otro, Rose *et al.* (2020) enfatizan la dimensión social sin prestar atención a lo individual. Sumado a esto, los autores acuerdan que el muestreo, el tipo de grupos y la estructura del grupo focal son igual de importantes que comprender qué es un grupo focal.

Para esta investigación, se propone un *grupo focal* (Véase anexo D) *de tipo homogéneo* de entre ocho a diez participantes activos de la intervención con enfoque *funnel*. En primer lugar, la estructura homogénea nace a partir del muestreo seleccionado para la intervención. En caso de que la población sea mayor a diez participantes, la selección de individuos para el instrumento se da a través de las respuestas obtenidas en el cuestionario inicial y los protocolos verbales, tomando como elemento principal el capital *gamer* (participantes con mayor y menor contacto con los videojuegos antes de su involucramiento en el plan).

En segundo lugar, el enfoque *funnel* refiere a la estructuración de las preguntas desde aspectos generales hasta cuestionamientos más enfocados en el problema de investigación planteado (Morgan y Hoffman, 2018). El instrumento para la elaboración de la guía del grupo focal se compone de preguntas sustraídas del cuestionario inicial centrado en de las creencias y actitudes sobre el vocabulario y los videojuegos; además, también se compone de elementos resaltados tanto en las observaciones, como en los protocolos verbales; ello con el fin de triangular la información de los instrumentos descritos anteriormente. Por último, el grupo focal se llevará a cabo por medio de plataformas de telecomunicación *e.g.* Teams, Zoom, etc., para así asegurar tanto la calidad de sonido respecto a la información de los participantes como su asistencia.

a) Antecedentes de la instrumentación

Los instrumentos descritos son de relevancia tanto para la lingüística aplicada, así como para la investigación-acción. Un ejemplo de esto son los instrumentos utilizados por Bacalja (2018). En su investigación-acción participativa, se utilizó un cuestionario para indagar el conocimiento previo acerca de los videojuegos con el que contaban sus alumnos; la observación se empleó para identificar interacciones y reacciones ante los videojuegos, y un

grupo focal, para escuchar los sentimientos de los participantes –jóvenes de entre 15 y 18 años– en relación con el desarrollo de nuevas literacidades a través de los videojuegos.

Sumado a esto, Bytheway (2015) realiza grabaciones de las sesiones de juegos de ocho participantes previamente seleccionados por ella. A través del análisis de comportamientos y estrategias que las personas utilizaban para el uso de vocabularios en *massively multiplayer online role-playing games* (MMORPG's) para posteriormente realizar entrevistas y adecuar posteriores encuentros de acuerdo con la información recabada. Finalmente, en relación con los cuestionarios, algunos estudios como los que llevan a cabo Erhel y Jamet (2013), Cozar-Gutiérrez y Sáez-López (2016), Abdollahi y Farvardin (2016) utilizan la encuesta como parte de su recolecta de información; sin embargo, estas publicaciones se encuentran en el espectro cuantitativo.

Como conclusión, se observa que la unión de distintos instrumentos ayuda a la triangulación de información, misma que dota de veracidad, validez y credibilidad a la investigación cualitativa. A partir de otros estudios realizados, los instrumentos aquí sugeridos se apegan a las características que sugieren tanto la investigación cualitativa como la investigación-acción. Tanto la encuesta mixta, como las observaciones, los protocolos y el grupo focal al final, permiten obtener la información necesaria para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

4.7 Sujetos de la investigación

En esta investigación, existen dos alumnas como participantes en la investigación, de quienes se obtendrán los datos necesarios para la respuesta de la pregunta de investigación.

La participante “D” es una alumna de 19 años, quien se encuentra en el primer semestre de la licenciatura en odontología. Ella, a partir del cuestionario aplicado en la primera fase de la investigación, tiene una visión amplia del vocabulario, ya que no únicamente lo concibe como elementos léxicos por memorizar, sino que estos se encuentran rodeados de un contexto, el cual puede cambiar su significado, así como creer que existen reglas para su

creación y uso. Del mismo modo, la alumna se muestra positiva ante la posibilidad de la utilización de videojuegos, la cual imagina como un acercamiento “innovador” y bueno para aprender vocabulario. Aunado a ello, la alumna no cuenta con mucha experiencia en los videojuegos, elemento que se refleja durante la intervención. Por último, expresa que el uso de videojuegos puede ser igual de motivante que la música en el idioma, además de reconocer que la polisemia de significados es uno de los mayores retos para su aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera.

La participante “E” es una alumna de la licenciatura en odontología de primer semestre, quien cuenta con 20 años cumplidos al momento de la intervención. Ella, al igual que la participante anterior, tiene una visión del vocabulario más allá de la memorización de palabras, dado que lo entiende como la combinación con otros elementos, así como su contextualización y polisemia. Al contrario de “D”, muestra problemas en comprender las abreviaturas. En tanto a su percepción de los videojuegos, “E” se muestra optimista y atraída por la utilización de juegos en el aula, ya que describe a este acercamiento como “dinámico, interactivo y llamativo para el alumno”.

Ambas cuentan con un nivel de lengua A1 de acuerdo con el MCRE, el cual se describe como: “*Has a very basic range of simple expressions about personal details and need of a concrete type*” y “*Can use some basic structures in one-clause sentences with some omission or reduction of elements*” (Consejo de Europa, 2018; 113). Es decir, pueden comunicarse de manera limitada en contextos personales y concretos, así como usar oraciones sencillas con posibles omisiones o reducción de elementos gramaticales. En relación con esto, el vocabulario de los hablantes a este nivel se establece como básico para cubrir necesidades esenciales y necesidades comunicativas básicas (Consejo de Europa, 2018).

El segundo tipo de participante soy yo, el docente-investigador. Esto obedece al paradigma de investigación que es la investigación-acción, en la que el profesor enfoca sus esfuerzos para realizar un plan de acción en aras de mejorar su práctica profesional de acuerdo con el contexto en el que se encuentre integrado (Mertler, 2017). Por consiguiente, se realiza la recopilación de datos alrededor de mis planeaciones de clase, así como observaciones de clases grabadas para ver el actuar docente y diario reflexivo y llevar un control de los cambios

hechos a las planeaciones didácticas. Aunado a esto, tomo el papel de diseñador de secuencias didácticas, ya que es mi responsabilidad establecer los paradigmas filosóficos y acercamientos educativos y lingüísticos con los cuales se rigen las secuencias didácticas, en alusión a lo que Pimienta Prieto (2011) y Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) conciben como secuencia didáctica.

La descripción de los participantes brinda una mayor visión de los involucrados en la investigación, la cual ayuda a entender los cambios hechos a lo largo de la intervención didáctica, así como observar las limitaciones que presenta.

4.8 Materiales y secuencias didácticas de la intervención

Al esclarecer los aspectos teóricos del vocabulario, el enfoque del aprendizaje basado en juegos (*game-based learning*) y la secuencia didáctica, así como los principios metodológicos por los cuales se rige el análisis y seguimiento del actuar docente y estudiantil, es necesario establecer los objetivos, así como los materiales para la intervención de la investigación. A continuación, la tabla 4.1 presenta los objetivos de las sesiones, los productos y los videojuegos utilizados en cada intervención didáctica.

Tabla 4.1 Vista general del plan de intervención

Número de etapa y duración	Objetivos	Juegos a utilizar
Etapa 1: Acercamiento a la conciencia morfológica y al aprendizaje basado en juegos (2.5hrs)	Students will be able to identify and understand the process of word formation by crafting the name of characters and their own zombie.	<i>Plants vs Zombies</i>
Etapa 2: Acercamiento al vocabulario a partir del	Learners will create and write a description of a house they have built in creative mode in <i>Minecraft</i>	<i>Minecraft</i>

proceso <i>compounding</i> y <i>lexical items</i> (2.5hrs)	making sure they use compound adjectives and knowing the order of them.	
Etapa 3: Creación de adjetivos a través de la morfología. (2.5hrs)	Learners will practice the creation of adjectives through affixation and hyphening by firstly describing the group of characters from <i>Thomas Was Alone</i> and later themselves.	<i>Thomas Was Alone</i>
Etapa 4: Demostración de la conciencia morfológica y comprensión del vocabulario a través de la redacción de una guía. (2.5hrs)	Learners will write down a guide for solving the puzzles presented in chapter 1 of <i>Machinarium</i> . Learners will describe their favourite place from the first chapter by making use of created adjectives or lexical phrases.	<i>Machinarium</i>

Como se observa, la intervención didáctica se compone de cuatro etapas, las cuales representan los estadios de la secuencia que Haynes (2010), Skowron (2015) y Díaz Barriga Arce y Fernández Rojas (2010) recomiendan: la apertura, considerando los conocimientos previos y una demostración del conocimiento nuevo; el desarrollo, distintos procesos cognitivos a través de los cuales los alumnos interactúan con la nueva información; y la evaluación o cierre, la prueba final y reflexión del contenido a través de una actividad final que reúna todo lo hecho anteriormente. Asimismo, cada secuencia didáctica cuenta con sus respectivas aperturas, desarrollos y desenlaces.

La introducción consiste en dos clases que buscan familiarizar a los alumnos con la conciencia morfológica con el fin de mejorar su entendimiento y utilización del vocabulario en inglés. A partir de esto, se presentan dos secuencias didácticas con mayor énfasis en la descripción tanto de personajes como de los escenarios en los que se desenvuelven las historias. Por último, en línea con la evaluación de los ejercicios y secuencias anteriores, la última planeación docente, constituida por cuatro horas de instrucción, busca que los alumnos

demuestren su comprensión del tema al construir, describir, y presentar una ciudad elaborada por ellos mismos con la ayuda de las herramientas y materiales que *Minecraft* dispone.

A continuación, se describen los videojuegos que se utilizaron a lo largo de la intervención, con una breve descripción de los objetivos que cada jugador trata de alcanzar en cada uno.

4.8.1 *Plants vs Zombies*

La primera secuencia didáctica tiene como propósito introducir a los alumnos a la conciencia morfológica, su funcionamiento y la relativa frecuencia con la que aparece en el discurso diario del inglés. Del mismo modo, se presenta el enfoque de aplicación y análisis de la intervención. En lo que respecta al objetivo de esta sección, se plantea que los alumnos sean capaces de identificar y comprender el proceso de formación de palabras a través del análisis de personajes dentro del videojuego *Plants Vs Zombies* (PVZ), así como nombrar a un nuevo enemigo *Zombie*.

De acuerdo con la wiki *Plants Vs Zombies* (2021), *Plantas contra Zombis* es de corte estratégico, bajo el subgénero *defend the tower*. Este género se caracteriza, de acuerdo con el sitio *MasterClass staff* (2022), por tener disponibles distintos tipos de personajes que dispararán a los enemigos que se acerquen al lugar del resguardo. Los personajes que se coloquen en el campo de batalla tienen un costo sobre la moneda virtual del videojuego, misma que se produce o consigue bajo las mismas mecánicas del juego digital. Bajo esta aclaración, PVZ plantea la defensa del jardín de *Crazy Dave*, quien es asediado por las hordas de no muertos por parte del doctor *Zomboss*.

La razón por la cual ambos videojuegos se utilizan como introducción a la temática es debido a los nombres que tanto enemigos como personajes jugables obtienen. Ejemplo de ello son las plantas que se componen del proceso *compounding* como lo es *plantern*, *cattail*, *cabbagepult*, *melonpult*, *Puffshroom*, *Doomshroom*, entre otros. De esta forma, si bien en un contexto propio del videojuego, el nombre de las plantas y los zombis permite una visión rápida del motivo que hay detrás del proceso morfológico de las palabras, ya que los nombres resultan ser juegos de palabras. Dada la relativa sencillez de los controles y el objetivo del juego, así como la dirección de arte caricaturesca que el juego presenta, es viable utilizar este

juego como primer acercamiento, ya que no es necesaria una vasta experiencia en el juego ni un alto nivel de lengua para proceder a través de los niveles. Sumado a esto, el juego contiene el *input* suficiente para comprender a los personajes que ahí existen.

4.8.2 *Minecraft*

Si bien la creación de nuevo vocabulario a través de la derivación morfológica puede resultar funcional, el hecho de la opacidad de algunas derivaciones, así como de la naturaleza léxica que el vocabulario, presenta requieren de un acercamiento diferente a su comprensión. Por ende, el segundo plan de clase (Véase anexo E) tiene como propósito mostrar los procesos de *compounding* y el significado del vocabulario a través de su unión con otras categorías gramaticales a través de la creación de su hogar en el videojuego *Minecraft*.

Minecraft es un juego de tipo *Sandbox*, es decir, un mundo abierto en el que el jugador tiene la oportunidad de interactuar con el universo a como mejor le parezca, dando la libertad de construir y destruir lo que el jugador tenga en mente, el cual se delimita únicamente por la creatividad del jugador (Techopedia, 2017). Con relación al *gameplay*, el jugador tiene la posibilidad de minar, construir y alterar el mundo de acuerdo con lo que tenga en mente. Se provee la oportunidad de derrotar a distintos jefes como lo son el *Ender Dragon*, *Wither*, entre otros. Sin embargo, estos no son los objetivos principales, sino las posibilidades y distintas actividades que el involucrado puede realizar dentro del programa, tales como creación de circuitos de piedra roja, cacería, agricultura, construcción, entre otras.

Al permitir una variedad de actividades, es apropiada la utilización del videojuego por los dos motivos siguientes: En primer lugar, los materiales, o bajo un lente lingüístico el vocabulario, presentan la estructura de un sustantivo compuesto (compound noun) en algunos casos y en otros la estructura de una frase nominal (adjetivo y sustantivo). Esto permite analizar y observar, en un ambiente auténtico, la naturaleza de los sustantivos compuestos del inglés. En segundo lugar, la creación de un hogar, así como su decoración son parte de los parámetros que un alumno de nivel A1 debe dominar, debido a la descripción de su ambiente próximo de vivencia. Aunado a esto, la capa de personalización de su hogar, y la relativa facilidad de las mecánicas del juego permiten utilizar a *Minecraft* como la evaluación

de los procesos vistos en la intervención, aspecto que dota a la secuencia didáctica de su entidad como guía para el desarrollo docente.

4.8.3 *Thomas Was Alone (TWA)*

A partir de la comprensión y visión del vocabulario como un proceso derivativo, cambiante y con oportunidades creativas al combinarlas con otras categorías gramaticales, la sesión tres se centra en el videojuego *Thomas Was Alone (TWA)* (Véase Anexo F), donde se tiene como objetivo la derivación de adjetivos para la redacción de un texto descriptivo del alumno a través del vocabulario visto en el videojuego. Esta secuencia implica un paso más hacia la conciencia morfológica y una mayor visión del vocabulario, ya que no únicamente centra sus esfuerzos en crear algo alrededor de él, sino en extrapolar lo obtenido a un rubro personal del alumno.

TWA es un juego de plataformas, entiéndase este como aquel género en el que el jugador toma el control de uno o varios personajes que se desplazan a lo largo de niveles a través de carreras, saltos tanto horizontales como verticales y diversas mecánicas que juegan con la gravedad o botones que cambian los escenarios (Klappenbach, 2019), que narra la historia de Thomas, un rectángulo naranja quien nace a partir de un fallo de programación dentro de una computadora. Junto con sus amigos, busca evitar su eliminación a cualquier costo, reconociendo sus errores, virtudes y el porqué la amistad y la confianza son valores importantes. Si bien las plataformas significan la naturaleza propia del videojuego, en el *gameplay*, es el narrador quien da vida a los personajes a través de la narrativa y la descripción detallada de los personajes, sea a través de adjetivos *per se* u oraciones descriptivas de las emociones y acciones que, dada la forma de los personajes, no podrían identificarse de otro modo.

Debido a la riqueza de la narración, el cuento, el cual se narra por Danny Wallace y es también escrito en la pantalla, la caracterización de los personajes y sus rasgos únicos, presenta la oportunidad de obtener información esencial acerca de los personajes, quienes tienen personalidades distintas. Esto lleva no solo a la práctica del vocabulario, sino también

al desarrollo de la comprensión oral, tal y como lo marca el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas: *Can reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within his/her field of interest, presenting it as a linear sequence of points* (2018, p. 69). Es decir, a través de la interacción con el videojuego se observa la morfología y sintaxis en el videojuego, así como el refuerzo de la audición del alumno.

4.8.4 *Machinarium*

La última planeación de clase, al ser un resumen y aplicación de lo visto a lo largo de las sesiones anteriores, utiliza el videojuego *Machinarium* como recurso digital. En esta (Véase anexo G), se tiene como propósito crear una guía en torno al videojuego para la resolución de los primeros acertijos del capítulo 1, así como de la descripción de un lugar de su agrado al utilizar vocabulario de la sesión pasada.

Machinarium es un videojuego *point-and-click*. Este tipo de videojuegos se caracterizan por ser de mecánicas sencillas al lograr el objetivo únicamente pulsando en lugares en específicos de la pantalla. Sin embargo, la oportunidad de aprendizaje en el videojuego se encuentra en el giro del videojuego: los acertijos y la dirección de arte. El juego, al ser dibujado y renderizado a mano, presenta distintas locaciones con una variedad de acertijos que cambian de complejidad conforme se avanza en el juego. Si bien este no provee *input*, trae consigo la oportunidad de la descripción y material para la utilización de la lengua a partir de lo visto en clase o la solución de los problemas que el juego representa.

La utilización de *puzzles*, la dirección de arte que el juego presenta y su disponibilidad en distintas plataformas de juego son elementos que permiten su utilización en el aula ya que los alumnos pueden portarlos con ellos y, si así se desea, unirlos en equipos para encontrar la solución al acertijo en turno, el cual puede ser elevadamente complejo si no se presta atención a los detalles o no se cuenta con una guía de alguien quien ya lo ha jugado.

Como conclusión, hemos visto que los videojuegos se entrelazan con la conciencia morfológica, gracias a la riqueza de sus discursos, la naturaleza del juego y la forma en que presentan su realidad. A lo largo de las distintas etapas, se plantea que los alumnos vayan

desde procesos cognitivos sencillos hasta procesamientos más complejos, ya que es así como se plantea el aprendizaje: relacionar lo conocido con lo desconocido, trabajar sobre ello y evaluar lo aprendido.

4.9 Consideraciones éticas

En incisos anteriores, se establece que el corte de esta investigación es cualitativo, enfocado en la investigación-acción porque busca tanto la participación y crítica del participante como un cambio en su percepción con respecto al vocabulario y al uso de videojuegos en el salón de clases. Requiere, además, la participación voluntaria de los involucrados, así como la autorización de la institución a la luz de los principios éticos que implica el trabajo con la psique de las personas (McNiff y Whitehead, 2010). Así pues, el anexo H presenta la carta de ética profesional para la realización de la presente investigación.

En primer lugar, la carta dirigida a las autoridades educativas permitió la aplicación de los instrumentos y promovió interés por los resultados de la investigación, pues tanto coordinadores como directivos, pudieron acceder a los materiales, planes de clase y videojuegos que se emplearon a lo largo de la intervención. Del mismo modo, se estableció que los participantes podían abandonar la intervención en el momento en que no sintieran progreso alguno, o alguna de las prácticas del profesor representaran un ataque en contra de su persona o integridad. Por último, se estableció el total anonimato de los participantes al no compartir sus nombres ni rostros en los medios escritos y audiovisuales respectivamente. En segundo lugar, el documento de ética hacia los alumnos describió lo ya dicho en el escrito a los directivos.

Por último, cabe mencionar que los documentos se repartieron una vez que los participantes hicieron constar su participación activa en la actividad, ya que las limitantes de la institución—equipo de cómputo insuficiente en torno a las especificaciones de software, memoria RAM y gráficos y las dudas que provocó el empleo de los videojuegos—no permitieron trabajar con los alumnos en el aula de clase, por lo cual se optó por llevar a cabo la intervención bajo el título de “taller/curso”.

Como conclusión, se observa que la investigación-acción es un enfoque metodológico que otorga al profesor el rigor científico suficiente para hallar solución a los problemas áulicos del día a día. Es a través de este enfoque metodológico que se encuentra la naturaleza misma del aula, pues la resolución de una problemática en el salón de clase conduce a más dudas y caminos por explorar. Dada la característica cíclica de la investigación-acción, la importancia del vocabulario en el aprendizaje de lenguas y lo relativamente nuevo de la enseñanza basada en juegos, o *Game-based Learning*, se plantea la búsqueda de las características necesarias para la elaboración de una planeación con la utilización de este enfoque de enseñanza. Se tiene como participantes a dos alumnas de la facultad de odontología de una escuela privada quienes han tenido poco contacto con los videojuegos, pero se encuentran altamente motivadas ante la participación en la investigación. Para ello, se opta por un juego tipo *defend the tower*, un *sandbox*, un juego de rompecabezas o *touch and play* y un plataformero.

CAPÍTULO 5.

APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo tiene como propósito describir el proceso de intervención de la secuencia didáctica y sus resultados. Este se divide en cinco incisos, los cuales representan un bucle de la investigación. La razón por la que se presenta de este modo es debido a la naturaleza de la investigación-acción, la cual busca la deconstrucción del pensamiento y aprendizaje del investigador a través de la reflexión continua, evaluación y ajuste de sus comportamientos y procesos cognitivos en un área en la cual se desea aprender (McNiff y Whitehead, 2010). Por ende, apeándose a este principio, se lleva a cabo una reflexión final acerca de los resultados de la sesión de clase, así como sugerencias de cambios a los planes de clase futuros.

Cada bucle de la intervención se estructura de la siguiente manera: número y nombre de la intervención de acuerdo con el videojuego utilizado, descripción del plan de clase y de las observaciones hechas al obtener la grabación de clase, un desglose de lo obtenido en los protocolos verbales a partir de la decodificación deductiva y la explicación de la reflexión final de la sesión en turno. Como puede observarse, la aplicación de cada videojuego constituye un bucle. Esto da como resultado cambios que se observan en la siguiente planeación didáctica.

Es relevante mencionar que la investigación contó con limitantes a lo largo de su aplicación. En primer lugar, un cambio en la institución de aplicación se suscitó debido a la falta de respuesta por parte de los directivos con respecto a los permisos necesarios para la realización de las secuencias didácticas. Al mudar la institución en donde se llevó a cabo la aplicación, pues la coordinación se mostró renuente a la aplicación del proyecto en el aula, se decidió hacer la intervención bajo la modalidad de “Taller extracurricular”. Es importante resaltar que, si bien no era obligatorio, las autoridades dieron seguimiento al desempeño y persistencia de los alumnos en el curso. Por último, dada la naturaleza de los videojuegos, se hizo hincapié a los alumnos en contar con equipos con requerimientos suficientes que soportaran la utilización del videojuego y la reunión a través de Zoom, plataforma de videoconferencias. Esto dejó a algunos alumnos fuera de la intervención.

Con relación a las participantes, opté por su selección a través de un cuestionario. Este contiene 15 preguntas, de las cuales 13 se responden a través de una escala de Likert en la que 10 implica estar totalmente de acuerdo con la enunciación y 0 es un desacuerdo total. La tabla 5.1 presenta las preguntas del cuestionario, así como las apreciaciones por parte de las participantes. Las preguntas del 1 al 7 involucran aseveraciones acerca de la concepción del vocabulario, las cuales plantean su carácter léxico, contextual y morfológico, así como los problemas que los alumnos presentan al aprenderlo y si este juega un papel importante en su proceso de aprendizaje. Las preguntas del 8 al 13 representan las creencias de los discentes acerca de la utilización de videojuegos en el aula, su extensión a otras materias de su carrera, experiencias al relacionar lo jugado con lo visto en lo académico y la concepción de una clase en donde el videojuego se didactice para cumplir un objetivo educativo.

Tabla 5 Resultados del cuestionario inicial acerca del vocabulario y usos de videojuegos en el aula.

Pregunta	D	E
1. Cuando estudio una lengua extranjera, el vocabulario es uno de los aspectos más importantes a los que presto atención.	10	10
2. Concibo al vocabulario como las palabras, y solo palabras, que contienen el significado y conceptos de mi mensaje.	8	8
3. Concibo al vocabulario como a las palabras disponibles en mi habla, así como sus combinaciones con otros elementos para cambiar su significado.	9	9
4. Concibo al vocabulario como al proceso de creación de palabras a partir de su significado y no sólo como elementos de la lengua a memorizar.	10	9
5. Concibo al vocabulario aquellas frases ya establecidas que, en caso de separarse, cambiarían su significado completamente.	9	10
6. Concibo al vocabulario como la variedad de significados que una palabra puede tener en distintos contextos.	9	10
7. Uno de los problemas que enfrento al aprender vocabulario es la variación de significados que este puede tener.	9	10

8. Considero que es más sencillo identificar el vocabulario dentro del discurso en comparación con sólo verlo en ejemplos.	10	10
9. Creo que los videojuegos pueden ser una fuente de aprendizaje de lengua para cualquier nivel (lengua oral o escrita, en la interacción, entre otros).	10	10
10. En mi experiencia, los videojuegos me han ayudado a ver elementos de la lengua que posteriormente reconozco, tanto en mi salón de clases o en otros ámbitos de mi vida.	8	9
11. Creo que los videojuegos pueden usarse dentro del aula no sólo para aprender lengua, sino otras asignaturas.	9	10
12. Cuando pienso en usar videojuegos dentro del aula, me imagino jugando el videojuego seleccionado durante toda la sesión.	6	5
13. En mi opinión, la combinación de videojuegos y estrategias de aprendizaje de vocabulario es una forma pertinente de aprender la lengua meta (inglés) de manera más significativa y profunda.	9	10

Como se observa en esta tabla, los participantes de la intervención, D y E, resaltan la importancia del vocabulario en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Con relación al vocabulario en distintos niveles, ambas consideran que este va más allá de las palabras al requerir de un contexto y la influencia que ejercen los elementos vecinos; aunado a ello, ambas participantes manifiestan que los problemas que enfrentan al momento de aprender el vocabulario es su cambio de significado debido al contexto, así como confusiones propias y algunas abreviaturas que encuentran.

En tanto a la utilización de los videojuegos como material para la clase, las alumnas muestran una visión optimista, ya que consideran que puede ser una buena fuente de *input* para su aprendizaje, así como ser “enganchantes como las canciones”, tal como lo expresa D. Sumado a esto, es importante recalcar que las participantes no creen que la utilización de videojuegos se centre únicamente en usarlos durante toda la clase ya que es una concepción que existe alrededor de la temática; las alumnas prevén al enfoque como una clase normal, en la que el videojuego se utilice en partes en específico, mas no toda la sesión de clase.

Como resultado de esto, observamos que las alumnas tienen nociones básicas sobre el vocabulario, ya que factores como el contexto, los elementos léxicos, frases ya estructuradas y la utilización de ejemplos son elementos existentes al momento de aprenderlo. Asimismo, las participantes comprenden que la utilización de videojuegos no se reduce únicamente a interactuar con ellos todo el tiempo, sino que implica realizar otras actividades alrededor o con ayuda de ellos. Por ende, estas concepciones acerca del vocabulario y los videojuegos muestran un punto de partida para la investigación, ya que ambas participantes se muestran motivadas por el acercamiento didáctico. Del mismo modo, se espera que el aprendizaje de léxico no se reduzca a la memorización y/o muestra de palabras aisladas, sino se aborde desde una perspectiva diferente, donde se analicen sus inquietudes.

5.1 Intervención con el videojuego *Plants Vs Zombies*

La primera sesión de la intervención correspondió a un primer acercamiento tanto al aprendizaje basado en juegos, como a la conciencia morfológica y a la técnica *vocabulary scenario technique*. El objetivo que se planteó, en aras a resolver la pregunta de investigación, fue realizar una exploración inicial alrededor de las capacidades morfológicas de las alumnas al visualizarlas en el videojuego *Plants Vs Zombies* y posterior aplicación en la creación de un zombi y descripción de este.

5.1.1 Secuencia didáctica

La primera sesión duró dos horas y media y tuvo como propósito familiarizar a las alumnas con el proceso morfológico de creación de palabras a través de la unión de sufijos y *compounding* con el propósito de crear y describir un zombi en *Plantas vs Zombies*. De acuerdo con lo que establece en Hynes (2010) y Díaz Barriga y Hernández (2010), la planeación de la sesión procura mantener una dificultad que incrementa conforme suceden los ejercicios. Para el comienzo, y con el fin de familiarizar a las alumnas con el videojuego, se mostraron imágenes relacionadas con el mismo y los personajes que contiene. Al término, se permitió a las alumnas jugar para acostumbrarse a los controles, así como tomar notas sobre las plantas y zombis que encuentran a lo largo de los primeros niveles.

Para la fase de desarrollo, se pidió a las alumnas describir los nombres de los personajes encontrados para, así, guiar la discusión sobre la presentación del proceso morfológico de la creación de palabras. En este, se explicó tanto la derivación como el proceso de *compounding*, con mayor énfasis en el primero. Al término de la explicación y una vez las alumnas aclararon sus dudas, se pidió que se analizara una serie de palabras que debían dividir por morfemas para dar explicación de cada uno.

Para el término de la sesión, las alumnas tuvieron la libertad de crear y personalizar su propio personaje en el apartado *Zombatar* del videojuego. Algunas opciones disponibles son el vello facial, cabello, color de piel y ropa puesta. Al finalizar su zombi, las alumnas crearon un texto corto en el que describieron sus rasgos y características, el cual compartieron con sus compañeros. Por último, se planteó una reflexión a modo de boleto de salida, donde las alumnas reflexionaron sobre lo aprendido en la clase, fuera enfocado al contenido de la sesión o al nuevo enfoque pedagógico.

5.1.2 Observación basada en el registro audiovisual de la clase

La observación de clase permite identificar patrones que denotan problemas o comportamientos distintos en los individuos con los que interactuamos (Curdt-Christiansen, 2020). La participación activa y no activa, de acuerdo con Rose *et al.* (2020) ayuda a comparar dos puntos en el tiempo y describir hechos que nos ayuden a resolver nuestro planteamiento de investigación. Bajo este rubro, la observación de clase de la primera intervención se tomó tanto como participante, al momento de ser el profesor, como no participante, al mirar la grabación de la clase.

En primer lugar, durante la etapa de inicio de clase, las alumnas tuvieron problemas con identificar los nombres de los objetos presentados en pantalla, tanto en inglés como en español; cubeta, cono de tráfico, calabazas, nenúfar, chícharos y *Zamboni*. Tuvo como propósito activar el conocimiento de vocabulario relacionado con el videojuego, así como traer a la luz algunas palabras ya compuestas. Seguido de ello, existieron problemas en torno a la instalación del videojuego en la computadora de las participantes, por lo cual se recurrió a la instalación de la aplicación para teléfonos móviles. En esta primera interacción con el

videojuego, las alumnas mostraron atención total, con pequeñas intervenciones del profesor para monitorear su progreso y el tiempo que se establece en la planeación docente.

Al término del tiempo de juego, las alumnas compartieron notas hechas a la par que jugaban; con esto, se dio pie a la explicación de la conciencia morfológica, su uso en el vocabulario diario y situaciones en las que pueden encontrar las palabras derivadas o compuestas. Si bien la estrategia se explicó en español, gestos como el silencio, manos detrás de la cabeza y dirigir la mirada hacia distintas direcciones implicaron una posible dificultad en la comprensión del nuevo acercamiento; esto se confirmó al hablar con E durante el protocolo verbal, quien expresó: *“era en algo en lo que nunca había pensado”*, mostrando la novedad de la estrategia. Sin embargo, las alumnas mostraron comprensión del tema al fragmentar el vocabulario de la hoja de trabajo con ayuda del profesor. En esta, dividieron palabras provenientes del videojuego para dar el significado de cada uno de los morfemas, ejercicio que resultó complejo no por la estrategia, sino por el desconocimiento de las raíces como *mushroom*, *zamboni*, etc. Para la última actividad, las alumnas trabajaron en parejas para describir un zombi de su autoría. En este, debido a problemas con la instalación del videojuego en sus computadoras, se hizo de forma grupal con la participación del profesor, quien fue el que escuchaba y seleccionaba. Las alumnas realizaron una descripción corta de su personaje, donde se observó una única palabra derivada: Greener.

A lo largo de la sesión, con respecto al actuar del profesor, se observó su guía y explicación únicamente en el papel de proveedor de la información nueva y guía en las secciones controladas. Estos elementos, que Haynes (2010) resalta con respecto a la ejecución de la secuencia didáctica, ayudaron a las alumnas a la comprensión del tema. Sin embargo, el profesor no aportó soporte al combinar la interacción con el videojuego y el cumplimiento de la tarea educativa. Esto tiene repercusiones negativas más adelante, ya que el silencio de los participantes al momento de participar y solucionar los ejercicios es más largo del que se esperaba.

Por último, se tuvo un pase de salida en el que D y E expresaron lo que se aprendió en la sesión, dejando comentarios como *“lo que me llevo de esta sesión es que a partir de una sola palabra podemos sacar otras”* y *“aprendí que una parte de una palabra en conjunto con otra puede crear nuevas con significados similares o completamente diferentes y que de este*

modo se puede aprender vocabulario”, lo que muestra que el objetivo de la familiarización de la morfología como estrategia de aprendizaje de vocabulario se cumplió.

5.1.3 Protocolos verbales

Como se establece en el marco metodológico, el protocolo verbal a través de estímulos externos busca profundizar en los procesos de aprendizaje de los alumnos, sus dificultades y situaciones que presentan a lo largo de la sesión. Para el primer protocolo, la participante “E” fue quien se presentó a la actividad. El proceso del protocolo consistió en reproducir la grabación en momentos en específico que el profesor detectó durante la observación de la clase grabada; esto permitió que la participante explicara sus procesos mentales con respecto a su comprensión del vocabulario, el videojuego o la planeación de clase. A partir de lo obtenido, los datos se procesaron en Atlas.ti, donde se codificó, de forma inductiva, el discurso de la alumna de acuerdo con tres categorías: vocabulario, videojuegos y planeación de clase.

Dentro del discurso de la participante, se encontraron dificultades iniciales con la utilización de la morfología como forma de aprender vocabulario, ya que *“es algo a lo que no había puesto atención, o que no había pensado hasta ahora”*. Si bien la estrategia presenta un reto nuevo para las participantes, el nivel de lengua y el desconocimiento de los morfemas raíces implican una problemática más para el aprendizaje del vocabulario nuevo. Así lo expresan Surmanov y Asimova (2020) y Webb y Nation (2017) por el carácter semántico del vocabulario, así como por la construcción y derivación de nuevas categorías gramaticales, como Öz (2014) y Newton (2018) expresan. A pesar de la problemática, la conciencia morfológica permite a las participantes crear especulaciones sobre nuevo vocabulario por utilizar en las actividades, ya que, en palabras de E, *“pues me puse a pensar que, si estamos combinando palabras, entonces muy feliz... happy... Happier”* al hablar sobre la actividad final. Sin embargo, este juego con la derivación puede traer ideas erróneas en las participantes debido a la sobregeneralización de los morfemas derivativos, lo que presentó un reto más al *learning burden* en el proceso de aprendizaje.

Dado que la presentación del vocabulario y la estrategia se dieron al mismo tiempo que la interacción con el videojuego, la alumna planteó que “el estar jugando un videojuego mientras haces la actividad de clase pues tiene toda tu atención... O sea, yo hice la actividad mientras jugaba y no me costó trabajo y creo que fuimos avanzando a la par D y yo”. Esto, en términos teóricos, combina procesos distintos en el aprendizaje basado en juegos, ya que el jugar puede tener dos propósitos: la familiarización con las mecánicas o el cumplimiento del objetivo educativo (Reinhardt & Thorne, 2019). Bajo este contexto, el videojuego *Plants vs Zombies* permite llevar a cabo ambos procesos sin mayor problema. Asimismo, a partir de lo descrito, el *learning burden* disminuyó, ya que la unión de la morfología y el videojuego permitió que las alumnas vieran cuál era la estructura del vocabulario en el contexto dado.

Por último, a partir de la reflexión de la alumna en la creación de la palabra “happier” y los ejercicios realizados en la hoja de trabajo, pudo entreverse que la familiarización con la estrategia de aprendizaje, a nivel de la palabra, se logró, dando así el cumplimiento del objetivo de la primera sesión de clases.

5.1.4 Valoración de la actividad: Blog reflexivo y cambios sugeridos

A partir de la premisa de la investigación acción que rige a este proyecto, un factor que se tomó en cuenta fue la reflexión del profesor con respecto a su actuar docente durante la primera sesión, la cual se describió en un blog. En términos generales, la concepción del proyecto cambió a partir de la primera intervención; esto se puede ver a través de la siguiente cita: “Me siento satisfecho con el resultado, pero considero que el ejercicio de aprender vocabulario debe ser más enfocado en términos de elementos para utilizar y recordar... Algo que trabajaré con *Minecraft*.” En otras palabras, el ejercicio trajo los resultados esperados por el profesor. Pese a ello, se sintió una falta de dirección hacia un tema en particular; rubro que se cambió en el planteamiento del objetivo de la segunda sesión.

Del mismo modo en que las alumnas expresaron que habían utilizado otros recursos para subsanar el *learning burden* que presentó el vocabulario, el profesor lo notó al utilizar la lengua materna como apoyo para comprender los vocablos difíciles para las estudiantes. En contraste, esto representó, a su vez, un reto, ya que las alumnas debían reflexionar sobre su

primera lengua. En palabras del profesor: “Además de esto, al ver que mis participantes son alumnos de nivel A1, la lengua presentada en los videojuegos es un reto, ya que además de tratar de entender lo que se tiene en la L2, también deben pasar por un proceso de comprensión y análisis de su propia lengua”. Es decir, para que las alumnas logaran las conexiones esperadas entre el vocabulario y su elemento morfológico, era necesario centrarse en la explicación y ejemplificación de la morfología en inglés, pero también debía guiarse esta reflexión en la lengua materna (español).

Por último, el profesor rectificó la poca guía durante la interacción con el videojuego, ya que expresó en el diario: “sentí que sólo interactuaba con mis participantes para los momentos de la explicación y la guía de los ejercicios y creo que debo también interactuar con las alumnas en estos ejercicios”. Dicho de otro modo, el profesor únicamente participó durante momentos en que su papel era servir de guía o proveedor de conocimiento, mas no como un compañero de juego más. Esto obvió su experiencia como jugador y las oportunidades de construir el conocimiento en conjunto con las alumnas; este elemento de construir en comunidad es algo que Webb y Nation (2017) sugieren para reducir el *learning burden* del aprendizaje de vocabulario.

A partir de esto, se consideró que el primer acercamiento a la conciencia morfológica se había cumplido. Por un lado, los aciertos existentes de la primera etapa fueron la unión del videojuego y el vocabulario, lo cual dio como resultado un sentimiento de *flow* (un paso de tiempo diferente, en el que el individuo centra todos sus sentidos en la actividad que realiza) a la clase (Galvis, 2015) y una reducción del *learning burden* del vocabulario en su aspecto morfológico. Por otro lado, se decidió modificar los siguientes criterios en la siguiente secuencia: las situaciones técnicas, mayor participación por parte del profesor y materiales adicionales de apoyo..

5.2 Intervención con el juego *Minecraft*

Al término de la primera planeación de la clase, se tomaron quince días para el procesamiento de los datos y los ajustes a la siguiente planeación. La segunda etapa de la intervención tuvo como propósito familiarizar a las alumnas con el proceso de creación de palabras a través de

la lexicalización de unidades (*compounding, hyphening*) y otros procesos morfológicos como el *coinage, brand naming*, por nombrar algunos. Se hicieron cambios descritos a la planeación –una mayor supervisión a las alumnas, materiales externos al videojuego como fuentes de *input* y la ayuda de la lengua materna para comprender el acercamiento—. En esta sección se presentan los datos que se obtuvieron a partir de los instrumentos.

5.2.1 Secuencia didáctica

La segunda planeación didáctica tuvo como propósito la creación de un texto descriptivo corto, donde se enunciaran los materiales y los cuartos de una casa creada en el modo creativo de *Minecraft*. Se esperaba que las participantes usaran unidades léxicas, sustantivos compuestos y mostraran conocimiento del orden de los adjetivos y los sustantivos.

Bajo lo establecido en el marco teórico en relación con la planeación didáctica (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010; Haynes, 2010 y Skowron, 2015), se comenzó con la recuperación del conocimiento previo de las alumnas con respecto a la temática del hogar (objetos y materiales) a través de *Mentimeter*. Esto llevó, a su vez, a la visualización de un video donde se presentó el vocabulario propio de las partes del hogar. Se esperaba que las alumnas participaran al escribir, en pantalla, el nombre de los cuartos que se mencionaron en el material. Por último, se presentó una hoja de trabajo en la que se dio más vocabulario del hogar a las alumnas a través de la técnica *Vocabulary Scenario*.

Con el fin de enfocar la atención de las alumnas en los sustantivos compuestos, se resaltó el vocabulario relacionado con los cuartos y otros objetos vinculados al contexto del juego. Esto condujo a la explicación del proceso morfológico de las palabras compuestas y otros procesos morfológicos como el *coinage* y el nombramiento de objetos a partir de sus características. Es importante recalcar que al final de la sesión, las alumnas notaron la relación y orden adjetivo-sustantivo que la sintaxis del inglés normalmente presenta. Para reforzar este nuevo conocimiento, se pidió a las participantes subrayar, en el texto modelo, aquellos adjetivos compuestos, así como sustantivos acompañados de adjetivos. Tras esto, se mostró una serie de imágenes para que los participantes crearan palabras con ellas.

Por último, a partir del texto utilizado en la sección anterior, se mostró la casa que se describió para que los alumnos la tomaran como base para la construcción de su hogar en *Minecraft*. Debían describir, con especial atención los materiales que utilizarían y el vocabulario visto en la sesión. Se esperaba que las alumnas compartieran su descripción con la clase. Como conclusión, se presentó una serie de preguntas reflexivas a modo de pase de salida, las cuales debían ser resueltas y compartidas en un documento colectivo en *Google Jamboard*.

5.2.2 Observación basada en el registro audiovisual de la clase

Del mismo modo en que se realizó en la sesión pasada, la observación de clase permite al investigador obtener comportamientos y actitudes que, de otra forma, serían tomados como normales bajo otras circunstancias (Burns, 2010). Gracias a esta técnica, y a la ayuda del formato de observación, pudieron unirse expectativas hechas a partir de la planeación de clase, comportamientos observados en las grabaciones, y procesos mentales expresados en los protocolos verbales.

A lo largo de las primeras secciones, donde se recuperó el vocabulario previo de las alumnas, ambas mostraron afinidad por el uso de *Mentimeter*, mas no conocían completamente el léxico relacionado a los objetos y lugares del hogar, hecho observable a partir de la constante búsqueda de objetos en su proximidad. Aunado a esto, gracias a los distintos dispositivos con los que contaban, teléfono celular para la clase y computadora para reproducir el videojuego, ambas buscaron la traducción de los objetos de su casa en inglés.

Dada la naturaleza de la sesión, una de las participantes, D, se distrajo por el ambiente familiar. Sin embargo, esto no inhibió su atención en la actividad de recordar la estrategia morfológica de aprendizaje de vocabulario. Al mismo tiempo, E mostró una mayor afinidad en relación con el ámbito morfológico, al acertar cuando dijo que la palabra horno es *cooker*. Con relación a D, durante los protocolos verbales, expresó las causas de su poca participación.

Al entrar a la fase de trabajo con el vocabulario, se contaba con los videos de la casa, una hoja de trabajo y la presentación sobre la morfología como estrategia de aprendizaje del

inglés. Ambas participantes mostraron facilidad para la creación de sustantivos compuestos; a pesar de ello, algunos sustantivos como “*hanger*”, “*wash basin*” y otros de tipo compuesto se complicaron, ya que las alumnas no conocían alguna de las dos palabras. Como resultado se tuvieron largos silencios entre pregunta y respuesta, miradas hacia arriba en ambas participantes, y muletillas como “mmm”, “ay, es que no sé”, entre otras. En respuesta a esto, se recurrió a la lengua materna de las alumnas; se observó la noción de anglicismos como lo expresa D en “No, closet ya está en inglés”.

Para reforzar esta visión del vocabulario, se inició el videojuego *Minecraft* con el fin de mostrar los materiales y entidades que el modo creativo provee al jugador, los cuales se componen, en su mayoría, de dos palabras. Se dio un ejemplo con las flores, los tintes y los tipos de madera y su procesamiento como “*oak tree trunk*”, “*oak tree planks*”, “*oak tree refined planks*”, entre otros. A partir de la ayuda con el videojuego, se presentó a las alumnas una diapositiva con distintas imágenes donde se permitía describirlas y crear, así, unidades léxicas. Contrario a la sección anterior, D mostró mayor interés al prestar atención a los ejemplos que verbalizó: “*red moon*”, “*blood moon*”, “*mushroom tree*”. Como resultado de esta actividad, las alumnas identificaron rápidamente las unidades léxicas del texto que sirvió de ejemplo para la descripción de una casa y también colocaron al adjetivo antes del sustantivo.

La tarea final de la secuencia didáctica fue la construcción de una casa, en modo creativo, para posteriormente describirla. Por consiguiente, las alumnas comenzaron a jugar. Durante esta parte de la secuencia, aparecieron algunos problemas con los equipos. D tuvo dificultades con el programa instalador; en consecuencia, no pudo jugar el videojuego ni realizar la actividad por sí misma. Por consiguiente, la actividad cambió a trabajo en parejas; E construyó y D concluyó la descripción. Un nuevo obstáculo nació en torno de la creación de un nuevo mundo. E se extendió al ejecutar la actividad porque no atrevió a crear una nueva partida en el videojuego. Posteriormente, E no contó con la familiaridad adecuada con el videojuego, ya que expresó: “no puedo... Es que ya quité los cubitos, pero no puedo ponerlos. Le aprieto y nada más los quita”. Esto, de nueva cuenta, alarga aún más la actividad, lo cual impide terminarla.

Como conclusión a la clase, las alumnas realizaron una reflexión en torno de la primera y segunda sesiones donde se debía responder a preguntas y completar oraciones acerca del videojuego y la estrategia. Ambas participantes señalaron la falta de tiempo para terminar la actividad final, en la cual, en contraste, se divirtieron. Del mismo modo, ambas expresaron satisfacción con la clase, ya que su comprensión del vocabulario fue mayor. Se expresó en el *Google Jamboard* compartido: “en esta sesión aprendí que juntando una palabra con otra nos puede dar un solo significado y no solo agregándole, la sesión anterior me di cuenta que a una sola palabra agregándole algo más nos da un nuevo significado”. Esto denota que la comprensión del tema persistió a pesar de las dificultades y esto afectó, en esta sesión en específico, la consecución de la tarea final.

5.2.3 Protocolos verbales

El protocolo verbal de la segunda sesión buscó triangular las observaciones de la sección anterior, así como las expectativas, procesos y opiniones de la participante en curso. Con el objetivo de variar la visión de la intervención, la participante D fue elegida para la realización de este instrumento. Como se hizo con E, se le explicó qué se esperaba de ella, así como la libertad de expresar su sentir y lo que realizaba a lo largo de las dos horas y media de clase.

Como punto inicial, D describió su experiencia con la primera sesión y la comparación con la segunda sesión. A través de su discurso, D presenta el elemento de la repetición del vocabulario como estrategia en el videojuego y también en otras formas de *input* como las canciones. Aunado a esto, el patrón de lo “complejo” y “motivador” que el videojuego puede ser se repite, ya que la participante expresa:

El objetivo de la investigación es ese, ¿No? Pues ir obteniendo palabras a partir de unir las con otras. Yo me he dado cuenta que sí funciona. En mi caso, yo lo he hecho con la música, pero con los videojuegos es más complejo porque pues... hay palabras más largas y unas son del videojuego y otras no.

Esto quiere decir que, si bien el ejercicio no era nuevo para ella, la utilización del videojuego demandó mayor atención de su parte, lo cual repercutió en la mejora de su vocabulario. A pesar de la persistencia de la motivación en ambas participantes, lo cual obedece a lo que Schneider (2011) y Reinhardt y Thorne (2019) expresan en torno al aprendizaje basado en juegos, la falta de familiaridad con los controles de *Minecraft* representó un incremento externo al *learning burden* del vocabulario (Schmitt, 2010; Karadjounkova, 2017 y Surmanov y Asimova, 2020). Esta problemática se describió durante la observación de la clase y en un comentario por parte de D donde expresa que E “se veía que nunca había jugado”. Frente a esto, la simpleza del videojuego o tutoriales contribuyen a la reducción de este esfuerzo; de acuerdo con D, “Pues sí hice mis notas... Aquí hice más porque era más vocabulario. En plantas contra zombies no fueron tantas notas porque jugaba y el juego era fácil desde el inicio y te explicaba. En *Minecraft* no, ahí es “Pum ahí está tu juego”.

Es decir, en el caso del primer videojuego, debido a la motivación de los participantes y la existencia de un tutorial para aprender a jugar, las participantes prestaron mayor atención al cumplimiento del objetivo educativo. En contraste, al utilizar *Minecraft*, si el jugador no se encontraba familiarizado con la forma de jugarlo y sus posibilidades, se enfrentó el problema de utilizar la mayoría del tiempo de clase en aprender a interactuar con el videojuego, lo que dejó menos tiempo al cumplimiento del objetivo de la clase.

Si bien la conciencia morfológica como estrategia de aprendizaje de vocabulario fue el enfoque principal, no proveyó, en ocasiones, del significado necesario de las palabras que se utilizan en las actividades. Ejemplo de ello es el siguiente extracto de discurso:

Pero, supongo que, si me pusieran otras palabras, sí pudiera distinguir las y tal “es la unión de dos”, pero me costaría un poco más de trabajo y ya si me dieran las puras palabras... Pero la verdad, sí es un avance porque digo... Esto no lo sabía, y al menos cuando veo una palabra así digo: “ah, pues sí, ¿no? Se están juntando dos. No sé qué signifique, pero se ve que se están juntando dos.

En otras palabras, la conciencia morfológica permitió ver la unión de unidades léxicas, incrementando así la comprensión del vocabulario como Newton (2018) y Öz (2014) exponen. Sin embargo, esto entorpeció la carga semántica del vocabulario y su utilización en una diversidad de contextos dado el contexto limitante del videojuego, elemento que debería haberse considerarse para que el vocabulario se ampliara tanto a nivel receptivo como activo de acuerdo con lo descrito por Webb y Nation (2017), Nation (2013) y Schmitt (2010).

En respuesta a la falta de conocimiento semántico de las palabras, se pudo utilizar el conocimiento previo de los alumnos.

¡Ah! Pues la de "umbrella" Pues:.. ¡Je! La sabía, la sabía por una canción también.. o serie... te acuerdas... la de "Umbrella Academy" y pues ya... Te acuerdas... Academy, sombrilla. Y "stand"... Por ejemplo, luego vas... A: una kermés o así y te dicen "ay... que ahí vas a poner tu stand" de algo y luego como que ponen cosas.

—o de la progresión natural de la propia planeación didáctica, ya que, como mencionan Haynes (2010) y Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), esto ayuda a crear una base sobre la cual las tareas más complejas se cumplen. Esta progresión en complejidad cognitiva se observa a través del comentario de D:

pues sí me sentí bien. Fue una buena sesión. Estuvo... Planificada; eso también fue muy bueno... Pues por parte de la actividad que tenía una secuencia, tenía un orden... Y eso es bueno porque: pues es una buena forma de enseñar, no sólo como algunos maestros que nada más se van sacando cosas así como "pues ya primero esto, luego me regreso a este tema y después esto", entonces tenía una buena secuencia.

En otras palabras, la planificación y progresión de la sesión da un sentido de comodidad a las alumnas con respecto a su aprendizaje. Si este orden no existiera, la confusión incrementaría y entorpecería otros procesos de la clase como la resolución de ejercicios, el jugar por jugar y/o jugar por aprender.

En conclusión, en este apartado observamos que la participante percibió un orden dentro de la sesión, la cual fue incrementando su dificultad conforme pasaban las tareas en un orden de complejidad creciente. Del mismo modo, la morfología como estrategia de enseñanza, en combinación con otras, ayudó a tener una visión menos fragmentaria y comprender el vocabulario. Pese a esto, es necesario conocer el significado de los morfemas involucrados, sean raíz o derivados, dado que, en caso contrario, se corre el riesgo de no saber qué es lo que se hace. Por último, el videojuego motiva al alumno a continuar con la tarea, pero si las mecánicas son complicadas, estas pueden entorpecer el progreso de la clase y la comprensión general del tema.

5.2.4 Valoración de la actividad: Blog Reflexivo y cambios sugeridos

Como conclusión a la instrumentación, el blog reflexivo permite conjugar lo visto en la observación de clase y lo encontrado en los protocolos verbales. En esta ocasión, el profesor se encargó de registrar sus notas antes, durante y después de la sesión.

Como se registró en el diario, se percibió que la falta de vocabulario afectó la comprensión. Esto se subsanó al incluir materiales adicionales; el profesor expresó: “al incluir materiales adicionales al videojuego, mas no completamente relacionados con este, pude ver una mejor comprensión del vocabulario base, el cual es importante para la comprensión del tema en general”. Esta visión morfológica y contextual del vocabulario ayudó a que ambos aspectos del léxico, estructura y significado se entendieran y pudieran usarse de mejor manera. Esta inclusión de fuentes de *input*, ayudó, a su vez, a expandir la visión del vocabulario utilizado más allá del videojuego, tal y como menciona D en el protocolo verbal. El profesor también observó el efecto del *input* en la siguiente cita: “El añadir un mayor número de materiales para ayudar al aprendizaje vierte un rayo de luz sobre las chicas para ver que el vocabulario mostrado es aplicable en el videojuego y, también, en otros ámbitos, como fue el caso de la segunda intervención”.

Si bien el ejercicio final no concluyó porque se presentaron inconvenientes con el equipo de una de las participantes, la solución que se tomó fue cambiar la dinámica de trabajo individual por equipos. Esto se debe a que “hubo momentos en los que las alumnas se sentían

apenadas por no saber jugar, lo cual consumía el tiempo de la clase”. Esto evidenció la naturaleza cooperativa de la lengua y del videojuego; como menciona Bytheway (2015). Al trabajar en equipos, el tiempo de clase puede reducirse, además de negociar lo que se quiere crear para la tarea educativa. También se puede hacer frente al sentimiento de vergüenza si es que uno de los integrantes no sabe jugar al videojuego en cuestión.

En conclusión, el objetivo de la segunda sesión se cumplió a medias, ya que las alumnas lograron familiarizarse y comprender los procesos de creación de palabras compuestas; sin embargo, el resultado de la planeación no se logró del todo, ya que los problemas técnicos y el desconocimiento de las mecánicas del videojuego consumieron más tiempo del necesario, por lo que no pudo obtenerse el producto deseado.

En consecuencia, se propuso que las alumnas jugaran el videojuego de la siguiente sesión como preparación previa a la clase; el profesor, por su parte, progresaría al mismo ritmo de ellas para mostrar cómo avanzar en el videojuego. Del mismo modo, se decidió presentar materiales adicionales para una mejor comprensión del *input* que contenía el videojuego, así como enfocar el tema de la sesión en un rubro en específico. Asimismo, se determinó que el videojuego *Thomas Was Alone*, se utilizara como material complementario, y no como el principal de la sesión, contrario a lo que el enfoque establece (Galvis, 2015; Bacalja, 2018; Casañ Pitarch, 2018 y Reinhardt & Thorne, 2019); se destinó este videojuego al estudio de la derivación de adjetivos.

5.3 Intervención con el juego *Thomas Was Alone*

En la tercera planeación de clase, al igual que las anteriores, se introdujeron cambios que se justificaron en los resultados obtenidos en la aplicación previa. Se continuó con la utilización de materiales adicionales al videojuego para ejemplificar el contexto y el carácter semántico del vocabulario, así como para apegarse al orden de complejidad creciente de la secuencia didáctica. Del mismo modo, se procuró guiar a las participantes a lo largo de su interacción con el videojuego para reducir el tiempo de familiarización con las mecánicas y enfocar los esfuerzos en el conocimiento lingüístico. En esta ocasión, el videojuego no tomó el papel principal (primer plan de clase), ni el medio cuyo fin era actividad evaluativa (segundo plan

de clase). Este videojuego se utilizó, en primer lugar, como introducción a la estrategia de aprendizaje de vocabulario, así como material adicional donde se ejemplificaba el tema de la sesión.

5.3.1 Secuencia didáctica

Dado que la fase de familiarización había terminado, el siguiente paso en la secuencia didáctica fue enfocar los temas en competencias y contextos específicos. En este caso, la tercera clase buscó que las participantes pusieran en práctica la creación de adjetivos a través de su derivación por sufijos y/o utilización de unidades léxicas para la descripción de los personajes en el videojuego *Thomas Was Alone* y de ellas mismas.

La clase inició al mostrar el objetivo de la sesión, seguido de una imagen, elaborada por el profesor, para señalar algunos adjetivos en español, a fin de que las alumnas tomaran el ejemplo y realizaran el ejercicio de introspección, que tuvo como propósito dotar a las participantes de los adjetivos necesarios para la producción escrita final. Al término de la introducción, la siguiente actividad fue jugar al videojuego *Thomas Was Alone*, el primer capítulo, con la intervención del profesor para obtener una descripción general del personaje principal: Thomas. Esta actividad tomó alrededor de 30 minutos.

Al entrar en el desarrollo de la sesión, los participantes tuvieron el primer acercamiento a la derivación de adjetivos al visualizar un video en el que tres mujeres hablan sobre su personalidad. Las alumnas tomaron nota sobre los adjetivos que se usaron. Al compartirlos en la pantalla, las discentes se fijaron en las terminaciones del vocabulario, tema visto en sesiones previas, en las que se discutió la naturaleza compuesta de la lengua. Así, se prosiguió con la presentación de los sufijos derivativos de los adjetivos, acompañados de algunos ejemplos del video y otros. Como parte de los ejercicios, en primer lugar, se presentaron palabras que las alumnas debían derivar a adjetivos con ayuda de los sufijos presentados. Si existía más de una solución, tenían que anotarla. Al término, se reprodujo un segundo video para que, a través del contexto y los sufijos, se identificara el significado del listado de adjetivos empleados.

Por último, se pidió a las alumnas regresar al videojuego y tomar 40 minutos para seguir jugándolo. En esta ocasión bajo su propia cuenta con el fin de describir a los personajes Chris, John y Claire. Se esperaba que las alumnas identificaran y obtuvieran, gracias al *input* del videojuego, adjetivos que fueran útiles en su escrito final. Una vez que terminaron, se mostró un texto a manera de ejemplo en el que el profesor, usó los adjetivos de la actividad de inicio. Esto dio pauta a que las alumnas crearan su propia descripción; usaron algunos adjetivos estudiados en la sesión, así como unos nuevos a partir de lo aprendido.

A manera de cierre, al igual que en ocasiones anteriores, se pidió a las alumnas dar respuesta a preguntas de reflexión en las que se hablaba sobre la clase, se pedía su opinión, así como una valoración numérica de su participación y una descripción de lo que aprendieron en la sesión del día. Esta reflexión se utilizó como pase de salida.

5.3.2 Observación basada en el registro audiovisual de la clase

La observación de clase, en esta ocasión, se realizó de forma más descriptiva; no se establecieron comportamientos de las alumnas. Se especificaron los cambios en la planeación, así como con una relación temprana entre conceptos teóricos encontrados y lo visto en la grabación. El primer cambio notorio, e inesperado en el profesor, fue el compartir el objetivo de la clase con las alumnas. Esto, como se describió en la sección 5.3.3, ayudó a prepararlas acerca de lo que se esperaba de ellas en las actividades de la sesión y al término de la clase.

Durante la apertura, las alumnas no presentaron ningún inconveniente al recuperar adjetivos que las describieran a sí mismas. Aunado a esto, al pasar a la siguiente fase, el profesor jugó el videojuego al mismo tiempo que lo hicieron las alumnas para mostrar los controles y la narrativa del videojuego. Esto sirvió para reducir el *learning burden* del vocabulario, ya que las alumnas tuvieron dificultades para comprender el significado de las palabras por su nivel incipiente de inglés. Esta traducción se elaboró durante los primeros niveles del videojuego, pero se detuvo al llegar a la mitad del capítulo, ya que el profesor mostró cómo superar los obstáculos y las plataformas del juego. Una vez terminada esta interacción, las alumnas escribieron sus notas en el *Jamboard* compartido. Aquí se presentó un problema con la

comprensión, pues los adjetivos y frases adjetivales que compartieron describían no sólo a Thomas sino también la atmósfera de la historia.

Cuando se explicó la derivación de los morfemas, las alumnas mostraron señales de aburrimiento al recargar su cabeza sobre las manos o al girar su mirada hacia distintos lados. Probablemente, las abrumó la cantidad de sufijos derivativos que se presentaron —trece en total. Las alumnas hicieron las anotaciones correspondientes, pero presentaron algunos problemas con las siguientes dos actividades. Por un lado, la derivación de adjetivos a partir de morfemas raíz tomó más tiempo de lo esperado y fue resuelto, en su mayoría, por E. Por el otro, al tratar de identificar el significado de los adjetivos descritos en el segundo video, las alumnas expresaron con dificultad el significado de algunos, a excepción de los cognados del español.

Al pasar a la segunda interacción con el videojuego, las alumnas no presentaron inconvenientes con las mecánicas y la actividad, pues lograron terminar la tarea final, que era una descripción de ellas a partir de los adjetivos vistos y los anotados en la actividad inicial. Para la última sección, las alumnas expresaron “conocer un poco más sobre los adjetivos”, así como “la estructura del inglés”. Del mismo modo, las alumnas consideraron que la clase tenía un orden, era “dinámica” y vieron “una nueva forma de entender las cosas”, haciendo referencia a la estrategia de aprendizaje principal de la intervención.

Como conclusión, observamos que el objetivo de la clase se cumplió parcialmente, ya que lograron redactar el texto sobre su personalidad, pero al tomar en consideración los problemas en secciones anteriores, existieron situaciones que entorpecieron el aprendizaje de los adjetivos y que se describen en la siguiente sección.

5.3.3 Protocolos verbales

El protocolo verbal de la tercera intervención se realizó con la participante E, quien presentó una mejora en el ejercicio reflexivo, ya que las respuestas que dio fueron de menor duración pero con términos vistos en la sesión. Del mismo modo, la cooperación de la alumna D y la

comparación con sus ideas ayudaron a que el ejercicio se enfocara mejor y se redujera el tiempo de aplicación.

En cuanto se trataron temas vinculados con la sesión anterior, se observó el *learning burden* semántico del vocabulario en la participante; E expresó: “ya desde que no sé la definición de la palabra, ya desde ahí me atoro”. Es decir, al no conocer el significado del morfema raíz, el resto de la derivación perdió el sentido porque no pudo concebir la idea de la palabra. Para solucionar esta dificultad, se podría recurrir al uso de la lengua materna para hallar similitudes y cognados de acuerdo con lo sugerido por Schmitt (2010), Bytheway (2015) y Nation (2013). Otra alternativa en relación con la correcta derivación de fonemas podría vincularse con el aspecto fonológico: “Sí, pues siento... O sea, yo decía "no, pues sólo voy a anotar uno" porque sí, sí decía "no, pues sí se puede con: varios, entonces nada más anoto como uno o el que más me suene jejeje". Es evidente que la participante recurrió al rubro acústico de su lengua materna para evaluar si la derivación era correcta o no. Esto se repitió minutos después en otro fragmento del protocolo, en el cual se recurre tanto a lo morfológico como a lo fonológico: “Sí... lo creaba y sí, bueno, ya decía ‘sí, sí suena’ o ‘no, no suena’... No, no me gusta cómo está escrito no". Así como que los fui eligiendo.

Fue evidente un nuevo hallazgo durante el protocolo verbal a través del siguiente comentario:

Sí, pues en todo. Yo desde el principio, desde la primera sesión, dije "no, pues que todo se relaciona" y todo, o sea todas las palabras que usamos en español tienen la unión de dos palabras. y significan otra cosa. Entonces, o sea, yo lo he escuchado todo y digo "Ah, esto se une y forma otra palabra" o "son dos palabras diferentes; si las uno, pues ya me da otro significado" .

Una vez más, la participante analizó la estructura de la lengua materna y su uso como recurso adicional en el aprendizaje. Aunado a ello, se presentó una ligera noción de la sintaxis , ya que E pasó de “mezclar palabras” a visualizar la combinación de palabras como unidades que trabajan en conjunto para dar significado al mensaje, concepto del vocabulario que sostienen tanto Nation (2013) como Schmitt (2010).

Al hablar sobre el orden de la sesión, la alumna apuntó como positivo el que se hubiera compartido el material con anterioridad, así como que se explicara tácitamente el objetivo de la sesión. A lo largo del protocolo verbal, se repitió la palabra “dinámico” en cuanto a las percepciones de tiempo y orden de la sesión. Asimismo, el cambio de enfoque del docente dio una respuesta positiva, ya que el tiempo del *learning to play* se redujo, y así se logró una mejor optimización del *playing to learn*. La participante lo expresó de la siguiente manera: “Sí, siento que fue más dinámico. Igual, como usted dice, creo que usted como que no iba con nosotros en el juego y en esta ocasión como que: íbamos juntos”. Esta visión del profesor como guía, así como del juego en comunidad son visiones que Pimiento Prieto (2011) y Haynes (2010), así como McGonigal (2011) y Schneider (2011) sostienen respectivamente.

Un elemento negativo, bajo la perspectiva de la participante, fue la gran cantidad de sufijos presentados durante la sesión.

Siento que sí... Igual nos hubiéramos enfocado en algunos en específico porque: sí fue como de que "ay, son muchos" o: como que de mucha información. Que estarle agregándole y yo... ahí la verdad no, no... no supe... dije "no, la verdad no le entiendo"

Dicho de otra forma, el gran número de sufijos para la derivación de adjetivos presentó un reto para las participantes por dos razones. En primer lugar, la novedad del acercamiento tanto para la lengua materna como para la lengua extranjera de las participantes. En segundo lugar, introducir un gran número de sufijos no se tradujo en un mejor aprendizaje. A raíz de esto, tanto profesor como alumna sugirieron reducir el número de sufijos y trabajar solo con aquellos que fueran útiles para el cumplimiento del objetivo de la sesión.

En resumen, el tercer protocolo verbal reforzó aspectos positivos y negativos de la clase y aportó nuevas perspectivas a la intervención. Las dificultades del aprendizaje de vocabulario, hasta este punto, no dependieron de la morfología en sí, sino del desconocimiento del significado del morfema raíz. Esto desencadenó la utilización de recursos adicionales para enfrentar la situación, como la relación que existe entre el español y el inglés. Al jugar el

videojuego al mismo tiempo que los alumnos, el tiempo de familiarización con los controles del videojuego se redujo, lo cual mejoró el uso del tiempo de la sesión y del cumplimiento de la actividad en cuestión. Asimismo, mostrar el objetivo a los alumnos permitió que se prepararan para las actividades; se recomendó reducir el número de sufijos durante la sesión, ya que evidenció el riesgo de sobrecargar de información a los alumnos con la derivación de vocabulario.

5.3.4 Valoración de la actividad: Blog reflexivo y cambios sugeridos

El blog reflexivo del docente rescató los puntos que se han mencionado a lo largo de los dos apartados anteriores y agregó su propia perspectiva. La reflexión volvió a dividirse en tres secciones correspondientes a las acciones previas a la sesión: la percepción del profesor durante la clase y los pensamientos que se expresaron al final y la recuperación de los datos.

Con relación a la sobrecarga de sufijos, el profesor estableció que “al conocer cómo funcionan los sufijos para los adjetivos, no dediqué tiempo a estudiar, sino que sólo tomé los que conocía y los coloqué en la presentación”. Esta falta de preparación se evidenció en los problemas de comprensión de todos los sufijos y esto provocó una sobrecarga de información en las participantes.

En torno al videojuego y el orden de la sesión, el profesor reconoció que ayudar a las alumnas a jugar funcionó, ya que “al observar de nuevo la clase, me di cuenta que hubo una mejor respuesta y un avance más rápido cuando yo, profesor, acompañé a mis alumnas en las tareas de la sesión, ya que ellas pueden seguir mi modelo en cómo se juega el videojuego”. El acompañamiento del profesor propicia nuevamente la optimización en el uso de los tiempos de la sesión, al dar prioridad a las tareas de aprendizaje y reducir el tiempo de la familiarización con los controles del videojuego. Asimismo, el complementar el videojuego con materiales adicionales o cambiar su prioridad en la clase, arrojó resultados diferentes, ya que en el diario se mencionó la importancia de identificar el sentido de una palabra, según el contexto en el que se emplee.

Por último, el profesor reconoce que llevar un orden de progresión con respecto a los procesos cognitivos de los alumnos ayudó a en las tareas finales; se esperaba que el alumno pusiera en práctica lo aprendido, presentara una interconexión con el resto de las actividades con una dificultad adecuada. Este incremento en la complejidad permitió poner en práctica una planeación de clase orgánica, en la que todos los momentos de la sesión tuvieran sentido y se presentaran en una progresión natural (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010 y Pimienta Prieto, 2011).

Como parte del cierre de la tercera intervención, y respetando la naturaleza de la investigación acción, se sugirieron alteraciones a la siguiente planeación. Uno de los cambios más sustanciales es el paso del videojuego *Dear Esther* a *Machinarium*, ya que la naturaleza literaria y lingüística de la historia gráfica representaba un reto mayor del que las alumnas eran capaces al momento de la investigación. En su lugar, se utilizó un videojuego con menos *input*, que se equilibró con fuentes externas de lengua, como textos guía para terminar el videojuego, y videos que se refirieran a la temática. En segundo lugar, se empleó el videojuego como medio de evaluación; las alumnas interactuaban con él para obtener la información necesaria para hacer la tarea. La enseñanza del vocabulario tomó como estrategia principal el *vocabulary-scenario technique*, que exige la presentación del léxico nuevo en contexto, propicia la repetición y uso libre dentro de una actividad en específico. Este cambio de estrategia trató de integrar tanto los conocimientos de morfología de las participantes, como hacer frente a la falta de comprensión semántica del vocabulario.

5.4 Intervención con el juego *Machinarium*

El último plan de clase sufrió un cambio a partir de lo encontrado en la etapa anterior. Debido a la complejidad del vocabulario de *Dear Esther*, el cual incluye lenguaje literario y metáforas difíciles de comprender para las participantes; el juego se cambió por *Machinarium* (Véase sección 4.8.4 para más información). El plan de clase, una vez más, presentó los cambios sugeridos a raíz de los resultados obtenidos en el tercer bucle de la investigación. Para esta sesión, también se utilizaron materiales adicionales y el profesor decidió seguir fungiendo como guía para jugar. Una innovación fue el trabajo en equipo de

las alumnas, así como un acercamiento más centrado en la técnica conocida como *vocabulary-scenario technique*, ya descrita anteriormente. Para esta última etapa, el videojuego jugó el papel de material para *output*, es decir, no aportó ningún contexto lingüístico del cual extraer el vocabulario, sino que fue el medio para cumplir el objetivo de clase.

5.4.1 Secuencia didáctica

La cuarta planeación de clase, en cara al cierre de la intervención, propuso incrementar la visión del vocabulario ya expuesta y evaluar los conocimientos de las alumnas en torno a la morfología y su aplicación. En esta ocasión, se propusieron dos objetivos. En primer lugar, las participantes debían redactar una serie de pasos para la resolución de los primeros dos rompecabezas del videojuego *Machinarium*. El segundo objetivo se centró en una descripción corta de uno de los escenarios en los que se desarrolla la historia del primer capítulo.

Se tomaron en cuenta las sugerencias de Schneider (2011), ya que para la apertura de la sesión se presentaron distintos materiales audiovisuales sobre el videojuego para llamar la atención de las alumnas; también se propuso que emplearan sustantivos, adjetivos y otras categorías gramaticales útiles para el siguiente ejercicio. Al finalizar la discusión inicial, se retomó el tema de la morfología como estrategia de aprendizaje de vocabulario; asimismo, se repasó la creación de nuevos sustantivos al unir dos palabras distintas como en la segunda clase.

Durante la sesión, se mostró un extracto de la guía para terminar el videojuego *Machinarium*, con el fin de que las alumnas leyeran, en primer lugar, el texto y escribieran en una nota adhesiva del *Jamboard* compartiendo la idea general y en qué lugar se situaba el primer rompecabezas. En seguida, se centró la atención en palabras resaltadas en negritas. Este es vocabulario que D y E no conocían, por lo que se les pidió obtener el significado a través del contexto. Para complementar el texto, se inició el videojuego con las alumnas en el acertijo que incluía la guía. Para reforzar la comprensión del texto guía, el profesor resolvió el *puzzle* al mismo tiempo que las alumnas.

Al solucionar el ejercicio del primer capítulo, se volvió a enfocar la atención en las palabras resaltadas para que, a partir del contexto del videojuego y la lectura, se conociera su significado. Cuando la discusión del primer reto terminó, se solicitó resolver el segundo y tercer *puzzle* que presentaba el videojuego; las alumnas tomaron nota de las acciones y objetos necesarios para resolver el acertijo. Con sus apuntes, debían redactar una guía en el documento *Jamboard* compartido para resolver los acertijos. Como parte del segundo objetivo, se les pidió tomar algunos de los escenarios que habían jugado y describir su estética general. Se mostró un texto ejemplo para dar ideas sobre cómo estructurarlo.

Como cierre para la sesión, se realizó una evaluación sobre la cuarta sesión y la intervención general. Se preguntó el sentir y la opinión sobre la intervención, oraciones que las participantes debían completar con adjetivos calificativos y sus opiniones acerca de las estrategias de aprendizaje de vocabulario y el uso de videojuegos en el aula. Por último, se pidió que expresaran su visión actual sobre el aprendizaje basado en juegos en comparación a la opinión inicial.

5.4.2 Observación basada en el registro audiovisual de la clase

La sesión final de la intervención presentó problemas externos al control del profesor y aciertos. En esta cuarta sesión, se compartieron, otra vez, los objetivos y productos finales que las participantes debían elaborar. El profesor expresó que la sesión se enfocaría mayormente en la evaluación de conocimientos y habilidades para aplicar las estrategias aprendidas.

Al inicio de clase, las alumnas respondieron de manera positiva a la banda sonora, las ilustraciones y el *video promocional* del videojuego, ya que el tiempo de respuesta entre la invitación del profesor a compartir sus ideas y la participación de las alumnas fue corto. Las alumnas mostraron interés y dominio sobre los ejemplos que el profesor llevó a la clase y también participaron activamente en la revisión de las estrategias vistas en sesiones anteriores; en la actividad del *Jamboard* se pudo recopilar el material utilizado en clases anteriores, tanto ejemplos como ideas.

Al entrar al desarrollo de la sesión, se compartió el texto guía para la resolución del primer rompecabezas del juego. En él, se resaltaron palabras claves sobre la ubicación y las acciones necesarias para resolverlas. Al pedir que las alumnas obtuvieran las ideas principales del texto, ambas acordaron que se trataba de un texto que les daba instrucciones para resolver o encontrar algo. Al preguntar sobre las palabras en negritas, las alumnas tuvieron problemas para comprenderlas, por lo cual se prosiguió con la actividad del juego.

Al momento de jugar, encontraron tanto problemas técnicos como de comprensión del texto. Considerando que ambas alumnas tenían su videojuego abierto desde el inicio de la sesión, E experimentó problemas; su juego se cerró y se quedó sin participar desde ese momento. Para solucionar esta problemática, el profesor propuso jugar en equipo; D continuó en un dispositivo móvil, mientras E y el profesor compartían la pantalla. Ya en el juego, las alumnas no siguieron la guía escrita para la solución del acertijo. En su lugar, las alumnas construyeron sus propios pasos de lo que observaron en pantalla y con la guía del profesor. Derivado de estos problemas, la primera interacción con el juego tomó más tiempo del esperado. En contraste con los problemas anteriores, el ejercicio de rescatar el vocabulario tuvo resultados positivos, ya que las alumnas retomaron lo visto en la pantalla del videojuego pausado para obtener el significado del vocabulario desconocido. Al continuar con la segunda interacción y la toma de notas para la escritura de una guía corta, el tiempo de la actividad se extendió, de nueva cuenta, por dos razones. La primera, porque el videojuego era complejo, dado que la forma principal de comunicación fueron las pistas visuales; el desconocimiento de lo que se debía hacer y la falta de un tutorial hicieron más complicada la resolución de acertijos dentro del programa. Del mismo modo, las alumnas reconocieron no saber el nombre de algunos objetos y acciones que realizaba el personaje dentro del videojuego. En consecuencia, las participantes emplearon mayor tiempo para redactar la guía y encontrar el equivalente en inglés. Si bien el apoyo del profesor a través de los *puzzles* fue continuo, no ofreció soluciones inmediatas. A pesar de concluir y cumplir con el primer objetivo de la sesión, el desbalance de tiempo respecto a las actividades implicó dejar pendiente el segundo objetivo de clase.

Como parte del cierre, ambas alumnas participaron en el pase de salida de la sesión. En este, se pide a las participantes reflexionar sobre la última clase de la investigación y sobre la

intervención didáctica en general. Aquí, ambas participantes aseguraron que su vocabulario mejoró; expresaron que la estrategia de aprendizaje podría ser útil con otras materias, aparte de clases de inglés y, además, les permitiría recordar o relacionar otras palabras que probablemente estudiaran en cursos futuros. Aunado a esto, la experiencia les pareció “dinámica” e “innovadora”, pues de acuerdo con D, se aprende el vocabulario de una forma más interactiva, divertida y dentro de un contexto. En contraste, tanto el vocabulario como los controles del videojuego resultaron ser más desafiantes de lo que se predijo; sin embargo, eso no obstaculizó el aprendizaje.

En conclusión, la cuarta planeación de la intervención contó con matices respecto a sus diferentes apartados. Por un lado, la guía del profesor y la interacción con el juego permitieron mantener la atención y participación constante de las alumnas, pese a que no se contó con la aplicación individual de todas. Así pues, la dinámica individual cambió por un trabajo en equipo y, en consecuencia, la sesión fue más amena y colaborativa. A pesar de esto, los problemas técnicos y el reto elevado de los materiales requirió mayor tiempo. En suma, el primer objetivo de la sesión se cumplió como se planeó, pero el segundo quedó sin resolverse.

5.4.1. Protocolo verbal y grupo focal

Para la cuarta intervención, ambas participantes fueron llamadas a la aplicación del protocolo verbal y del grupo focal. Este último, cabe aclarar, tuvo una estructura tipo *funnel*; las preguntas iniciaron con un enfoque general para gradualmente enfocarse en la resolución de la pregunta de investigación. En este caso, las primeras preguntas se centraron en el aprendizaje de vocabulario, luego en el aprendizaje basado en juegos y, finalmente, en las características más destacables que las participantes consideraron relevantes para la aplicación de este método en un aula con más alumnos. Es necesario destacar que el protocolo verbal y el grupo focal se realizaron durante la misma sesión porque la investigación comenzó a presentar una saturación de datos; estos se repitieron, tanto en las respuestas de las participantes como en el diario del profesor.

El grupo focal inicia con tres preguntas que buscaban el cambio de la percepción del vocabulario en las alumnas, las ventajas y desventajas del empleo de videojuegos para el aprendizaje de vocabulario y los retos que derivan de la combinación de ambos aspectos. Para mi sorpresa, E no sólo expresó lo desafiante de las mecánicas del videojuego y los objetivos de la clase; también agregó que el vocabulario presentado a lo largo de la sesión implicó un mayor esfuerzo para cumplir con lo estipulado. Esto se observa en el siguiente comentario: “*Se me hizo difícil el juego porque pues no ayudó a dirigirlo... Irlo dirigiendo... Entonces por eso. El vocabulario también*”. Es decir, la dificultad para el cumplimiento de los objetivos de clase no se explicó únicamente por el *Learning Burden* del vocabulario, sino también por las mecánicas del videojuego, el cual es del género de rompecabezas.

Si bien el videojuego y las tareas complicaron el proceso de aprendizaje de las alumnas, esto no impidió que el concepto sobre el vocabulario cambiara en las participantes. Tanto E como D expresaron haber expandido su comprensión del vocabulario con respecto a la conciencia morfológica al encontrar este proceso en tareas de materias teóricas relacionadas con su programa de licenciatura. Esto, de acuerdo con Öz (2014a; 2014b) y Newton (2018), representa un avance positivo en torno de la competencia comunicativa de las alumnas, ya que no sólo demostraron una visión distinta del vocabulario, sino que adquirieron una nueva herramienta para su aprendizaje en el aula y de forma independiente.

Este incremento en la conciencia morfológica permitió el desarrollo de la creatividad para emplear el vocabulario. Sin embargo, como se estableció anteriormente, el aspecto semántico establecido para el nivel A1 de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (2018) quedó sin trabajar entre las participantes. Este elemento, a su vez, pudo recuperarse al presentar distintos materiales, además del videojuego. En palabras de D, “pues es que yo decía ‘pues esto nada más lo vamos a usar en el de plantas contra zombies’... pero cuando veíamos videos y hacíamos otras actividades y también jugábamos, pues ya entendía mejor el vocabulario de la clase”. Resultado de esto, y en línea con lo que Nation (2013) expresa, la conjugación de ejercicios para la comprensión del significado y la forma del vocabulario reducen las problemáticas principales que el vocabulario presenta en los alumnos de lenguas. Esto, a su vez, presenta un avance desde la mera memorización de las unidades léxicas hasta una comprensión más analítica de lo que implica el aprendizaje del vocabulario.

Las siguientes tres preguntas del grupo focal involucraron el aprendizaje basado en juegos con base en su uso, el cambio de concepción en torno de su aplicación en el aula y aquellos juegos que, a primera vista y a partir de la intervención, mostraron un mayor potencial para su aplicación en un aula con un grupo mayor. Tanto D como E reportaron que las mecánicas de los videojuegos presentados, en especial *Machinarium*, implicaron tiempo de la clase para su familiarización. Además, “entre más complicados, más tiempo toma navegar en ellos”. Esto, en concordancia con las características que Gee (2003) y McGonigal (2011) resaltan sobre qué incluye un buen juego (mecánicas complejas, pero suficientes para entretener, retroalimentación inmediata, incentivos para continuar jugándolo y una sensación de reto y *flow*), presentó una nueva situación para la utilización del enfoque de enseñanza en el aula. Esto es: entre más complejas sean las mecánicas del videojuego, más tiempo de familiarización y juego requiere, reduciendo el tiempo para el logro del objetivo de clase. En otras palabras, y en confirmación con lo que Reinhardt y Thorne postulan (2019), el tiempo de *Learning to Play* y *Playing to Learn* se verán afectados en relación con la complejidad que tenga el *gameplay* del videojuego.

Aunado al equilibrio entre el aprendizaje y el juego, el sentimiento de *flow* y la motivación lúdica de los videojuegos son elementos claves que, bajo otros enfoques, pueden perderse o no se emplean. E menciona:

pues es que cuando estás jugando, pues estás concentrado y se te va el tiempo. Yo no sentía las dos horas que teníamos de clase. Y es que también... Pues cuando jugamos, pues te diviertes y tienes toda la atención en el juego. Eso me pasó con Minecraft que pues no sentí cuando se acabó el tiempo.

Es decir, la retroalimentación continua del videojuego y las mecánicas de los mismos permitieron que las alumnas centraran la atención en la actividad sin tomar en cuenta si los esfuerzos se enfocaban en la familiarización de las mecánicas o en el cumplimiento de los objetivos académicos. Asimismo, el sentimiento de *flow*, o la atención completa en la actividad que se realizó (la pérdida parcial de la noción de tiempo, según Galvis, 2015), incrementó, lo cual permitió un mejor avance en las actividades planteadas de la secuencia didáctica.

Por último, las dos preguntas finales del grupo focal tocaron el tema de la planeación de la clase y los elementos que las alumnas consideraron más importantes para la aplicación de este enfoque. En torno a la planeación, y en línea con lo que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) y Haynes (2010) establecieron para la fase de inicio y previos de una secuencia didáctica, E expresó:

Pues yo considero que, si un profe quiere hacer esto en su salón, pues primero... que tome en cuenta si sus alumnos juegan porque, como usted dijo al inicio, nosotras no sabemos jugar. Con plantas contra zombies, pues sí porque es plantas contra zombis, pero con Minecraft y este último juego, pues no sabíamos... Hasta usted tuvo que ayudarnos a resolverlo porque si no, ni hubiéramos terminado. En segunda, creo que el profe piense cómo hacerle para que sea más fácil. Qué sé yo... Que lo deje de tarea o algo para que no hagamos lo mismo toda la clase.

En otras palabras, la familiarización del videojuego y su conjugación en el aula deben ser parte de la preparación de la secuencia didáctica. El profesor debe considerar la complejidad de las mecánicas y las habilidades adicionales que el juego demanda para el cálculo del número de sesiones y el tiempo que cada estadio requiere. Para ejemplificar esto, las mecánicas de Minecraft no representan un reto en tanto a las habilidades lingüísticas. En contraste, el videojuego *Machinarium* no solamente presentó el reto lingüístico de recordar, recuperar, utilizar y evaluar el vocabulario necesario para el cumplimiento de la tarea, sino que la resolución de los rompecabezas que el juego presenta requiere de habilidades lógico-matemáticas para encontrar las pistas necesarias.

En conclusión, el vocabulario y los distintos enfoques que se presentaron a lo largo de la intervención no únicamente cambiaron la percepción del vocabulario en las participantes, sino también presentaron una extensión hacia otras habilidades lingüísticas como la sintaxis en torno a la unión de un sustantivo y un adjetivo. Del mismo modo, la conciencia morfológica debe unificarse con la presentación del significado y una variación de contextos para que el vocabulario no se reduzca solamente a lo que se presente en clase.

El enfoque del aprendizaje basado en juegos no requiere únicamente de los videojuegos como material principal, sino que el juego digital puede cambiar y alterarse de acuerdo con los

objetivos establecidos en la planeación didáctica. Es decir, el videojuego puede utilizarse como *apertura de la sesión, material principal o el medio con el cual se cumple el objetivo de clase*. Aunado a eso, para evitar la reducción del vocabulario únicamente a los temas que el videojuego presenta, la utilización de distintas fuentes de *input* es necesaria para incrementar el significado y los contextos en los que el ítem se presente.

5.5 Reflexiones finales

La aplicación de una secuencia didáctica, bajo situaciones normales, de acuerdo con la vida laboral de un docente, no causa un gran impacto en términos de planeación o de presupuestos teóricos o metodológicos, dado que es un proceso más de los tantos que se desarrollan en el día a día. Sin embargo, cuando la planeación, el establecimiento de un enfoque de enseñanza y aprendizaje, y la definición de conceptos, se llevan bajo una metodología de investigación como la investigación-acción, los conocimientos aprendidos y las reflexiones cambian nuestra percepción global de lo que realizamos.

Al comenzar la investigación, y de acuerdo con la teoría, consideré que el videojuego sería suficiente para trabajar los ámbitos lingüísticos necesarios en la sesión. Para el caso de la investigación, el videojuego es la única fuente necesaria para que los participantes comprendan y utilicen el vocabulario que se presenta durante la sesión. Asimismo, el videojuego podría fungir como el material con el cual el objetivo de la clase se lograría durante el tiempo establecido. Por otro lado, en cuestión del vocabulario y el enfoque morfológico que se usa en la investigación, establecí esta estrategia como la única forma de acercarse al aprendizaje de vocabulario tanto dentro como fuera del salón de clases.

En cuanto a la realización de la investigación y las reflexiones hechas a lo largo de la aplicación de las cuatro sesiones, observé que la teoría no siempre tiene una relación inmediata con las aplicaciones prácticas en el salón de clases. En el caso particular de mi intervención y lo relativamente innovador de la temática, logré identificar una serie de precisiones que deberán considerarse en caso de que algún docente no cuente con experiencia como jugador de videojuegos. Por consiguiente, el siguiente apartado de conclusiones y sugerencias, busca presentar lo obtenido de la investigación y la aplicación de la propuesta.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La labor docente es un proceso de aprendizaje continuo en el que, con cada sesión enseñada, conocemos un poco más sobre nuestras cogniciones docentes y el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Cuando la enseñanza se acompaña de instrumentos de evaluación y una metodología y enfoque de investigación, como la investigación-acción para el caso de mi trabajo de grado, el aprendizaje se personaliza y da pie a innovaciones para el profesor investigador y para aquellos cercanos a él. En este caso, el enfoque metodológico fue fundamental para analizar el tema de la utilización de los videojuegos no serios y su combinación con la enseñanza de vocabulario a través de su ejemplificación en distintos escenarios y la conciencia morfológica. La investigación permitió esclarecer dudas sobre su aplicación en el aula y las implicaciones de este enfoque.

Por consiguiente, en respuesta a la pregunta de investigación “¿qué elementos son necesarios para la elaboración de una secuencia didáctica centrada en el aprendizaje del vocabulario en estudiantes de nivel A1 en inglés desde el enfoque *Game-based Learning*?”, se hallaron cinco recomendaciones principales, que se exponen a continuación, en la tabla 6.1, que condensa los resultados de la intervención.

¿Qué elementos son necesarios para la elaboración de una secuencia didáctica centrada en el aprendizaje de vocabulario en estudiantes de nivel A1 en inglés desde el enfoque *Game-based Learning*?

<i>En torno al vocabulario</i>	<i>En torno al videojuego</i>	<i>En torno a la planeación</i>
Establecer los objetivos de la clase en relación con los materiales, estadios y vocabulario a enseñar		
Delimitar el contexto, significado y forma del vocabulario	Establecer el papel del videojuego dentro de la sesión y estimar el tiempo y número de sesiones de acuerdo con el tiempo de <i>Learning to Play</i> y <i>Learning to Learn</i>	
Procurar que uno de los tres elementos del vocabulario se priorice sobre los otros	Las mecánicas del juego determinan el tiempo que el material consume durante la secuencia	
Revisar si el vocabulario a enseñar y su aspecto tienen una relación 1:1 con el videojuego.	Los materiales y secciones de la secuencia didáctica se encuentran íntimamente relacionados	
La conciencia morfológica debe acompañarse de la semántica y contextualización para reducir lo más posible el LB	Considerar la experiencia y <i>capital gamer</i> con el que cuentan el profesor y los alumnos	
Entre mayor sea la experiencia del profesor con los videojuegos, existen mayores oportunidades de incluirlos en el aula		

Tabla 6.1: Consideraciones para la utilización del enfoque *Game-based Learning* para el aprendizaje de vocabulario en inglés

Como la tabla muestra, la planeación de una secuencia didáctica con este acercamiento, el primer aspecto es establecer los objetivos junto con los materiales y el vocabulario que se va a enseñar. Esto a raíz de las dificultades que pueden presentar los videojuegos como material real, en comparación con otro tipo de *input* como los textos escritos u orales. Dado que los videojuegos no pueden alterarse, se debe establecer, en primer lugar, el vocabulario que se requiere estudiar para seleccionar el videojuego y los materiales adicionales que se requieran.

A partir de esta primera selección, podemos dividir la última parte en tres pilares principales de la investigación: consideraciones sobre el vocabulario, consideraciones alrededor del videojuego y consideraciones alrededor de la secuencia didáctica.

- **Consideraciones sobre el vocabulario**

Si bien la conciencia morfológica funciona como un parteaguas para la comprensión del vocabulario desde un punto de vista distinto como lo menciona Newton (2018), esta no es suficiente para la enseñanza del vocabulario. Por ende, el vocabulario debe considerar tres aspectos para su enseñanza: (1) su forma tanto morfológica como fonética, (2) su significado sin la consideración del contexto y (3) su utilización tanto en la temática que se escoja, como en otros temas en donde el ítem aparezca para proveer al alumno de diversas situaciones donde la unidad pueda o no cambiar de significado. Esto tiene el fin de reducir los problemas de aprendizaje que la unidad léxica presente, o el *Learning Burden* como Nation sugiere (2013).

A partir de la concepción de estos tres apartados del vocabulario, el profesor, durante la etapa de planeación, debe establecer cuál de los tres tendrá mayor peso durante la sesión. En el caso de la forma, por ejemplo, la enseñanza de la morfología se presenta como un acercamiento apropiado, ya que muestra, por un lado, la naturaleza derivativa y creacional de la lengua y, por otro, abre el panorama a su análisis no sólo en la L2 sino también en la lengua materna. Por el otro lado, si se le dará mayor peso al significado sin la consideración del contexto, la técnica de mostrar el vocabulario en escenarios en específico (conocida en inglés como *vocabulary-scenario technique*) procura resaltar el uso y práctica de las unidades léxicas en la temática que el profesor muestra; tal fue el caso de los videojuegos *Plants vs Zombies* y *Minecraft*. Por consiguiente, la triangulación de la forma, significado y contextualización corresponden a las esferas morfológicas, semánticas y pragmáticas de la lingüística, respectivamente.

Por último, y como breve introducción a las consideraciones para la planeación didáctica con este enfoque en tanto a la elección del videojuego, se debe realizar un análisis de concordancia del vocabulario requerido para la clase y la manera en cómo se presenta a lo

largo del videojuego. Es decir, el profesor debe asegurarse de que las unidades por aprender aparezcan en el discurso que el videojuego presenta. En caso de no ser así, se recomienda hacer uso de materiales multimedia o pedagógicos adicionales para asegurar el aprendizaje. Estos pueden variar desde hojas de trabajo de corte controlado o para actividades libres, presentaciones, videos con la misma temática del videojuego o tema distinto, lecturas sobre el tema y explicaciones por el profesor son sólo algunos ejemplos de estos materiales de apoyo.

- **Consideraciones alrededor del videojuego**

El videojuego, en contraste con lo que Galvis (2015), Casarñ-Pitarch (2017a; 2017b; 2018) y Reinhardt y Thorne (2019) postulan, presenta problemas si se emplea como único material en la sesión. Por ende, para una mejor aplicación del enfoque en el aula de lenguas, sugiero que el videojuego no sea el material principal de la clase, sino uno de los elementos clave para el cumplimiento del objetivo. Para que la aplicación de los videojuegos en el aula sea satisfactoria, el profesor debe tomar en cuenta dos preguntas clave al momento de planear la secuencia didáctica.

En primer lugar: ¿Qué papel y en qué momento de la planeación utilizaré el videojuego? Como Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) describen, la secuencia didáctica consta de un inicio, un desarrollo y un cierre de la clase. A partir de esto, el profesor debe jugar al videojuego previo a su inclusión en la planeación. Una vez el profesor ha seleccionado y jugado el videojuego, a través de su experiencia docente, debe tomar la decisión para colocar al videojuego en uno de los estadios de la planeación, así como determinar el papel que jugará en el proceso de aprendizaje de lengua. El videojuego puede ir desde la activación de conocimientos previos o captar la atención de los alumnos, como lo puede ser *Plantas Vs Zombies* o *Dear Esther*, hasta ser la fuente principal de *input* o el material a través del cual los alumnos lograrán cumplir con el objetivo planteado, como lo fue *Thomas Was Alone* para visualizar los adjetivos en un discurso real y *Machinarium* como objeto de inspiración para la redacción de instrucciones y uso de conectores de secuencia respectivamente.

En segundo lugar, las mecánicas del videojuego dictan el tiempo que los alumnos tomarán para familiarizarse con el videojuego y disfrutarlo (*Learning to play*) y el tiempo que los discentes interactúan con el videojuego para cumplir con los objetivos de la sesión (*Playing to learn*). Para ejemplificar esto usaré los videojuegos *Machinarium* y *Dear Esther* como modelos. A lo largo de la cuarta sesión, las participantes tomaron más tiempo del establecido en la planeación para solucionar los rompecabezas del primer y segundo escenario del primer videojuego. Esto se debe a la complejidad de la jugabilidad que *Machinarium* presenta, ya que el videojuego requiere que el jugador tenga un buen desarrollo del aspecto lógico-matemático para comprender cómo cada objeto del ambiente se relacione con otros, o *branching thinking* como establece Gee (2003) en su descripción de la literacidad digital del individuo jugador de videojuegos. Dado que las alumnas tenían poco contacto con los videojuegos, surgió un contraste con el investigador, quien cuenta con un *capital gamer*, o experiencia jugando videojuegos (Mcgonigal, 2011), de 24 años a la fecha de redacción de la investigación. Por consiguiente, tomaron más tiempo en el estadio *Learning to play* que con la etapa del jugar para aprender.

En contraste, *Dear Esther*, al ser una historia interactiva, no requiere de habilidades cognitivas más complejas como sí lo hace *Machinarium*. En cambio, la narrativa, al ser de tipo literaria derivado del género del videojuego, requiere una competencia lectora más desarrollada de la que se usaría con el primer ejemplo. Como resultado de esto, las mecánicas del juego, o las habilidades que el videojuego establece para que el jugador navegue a través de su mundo, presentan un reto en torno al consumo de tiempo de la planeación. Entre más complejo sea el control del juego, mayor tiempo de familiarización requiere su contacto. En cambio, si los controles resultan sencillos, los alumnos tendrán mayor tiempo para cumplir con el objetivo académico.

Como resultado de esto, el *capital gamer* del profesor juega un papel importante en el proceso de planeación y selección del videojuego: entre mayor contacto se tenga con el repertorio de videojuegos, mayores son las oportunidades de incluirlos en el salón de clases.

- **Sobre la planeación**

Por último, la planeación didáctica, al ser el eje rector de toda actividad docente, se acopla a los materiales que existen en la investigación. Pese a esto, los tiempos de prueba y elaboración de las actividades de la secuencia cambian a partir de la implementación de videojuegos dentro del salón.

Como primer punto, y en conjugación con lo establecido en la sección anterior, la prueba del videojuego y la realización de los ejercicios previos que establece el profesor antes de la enseñanza propiamente dicha son esenciales para el cálculo del tiempo y/o número de sesiones que se establezcan si es que el profesor desea implementar este enfoque de aprendizaje. Aunado a esto, las secciones de inicio, desarrollo y cierre deben relacionarse a través de los materiales que se presenten. Es decir, el profesor debe procurar que el videojuego o materiales presentados en el inicio de la clase sean relevantes o se presenten a lo largo del desarrollo y cierre de la sesión. Del mismo modo, los materiales, *input* y actividades del desarrollo, e instrumentos de evaluación del cierre de la clase deben relacionarse con el contenido de cada uno de los momentos de la planeación. Esto asegura que el vocabulario se presente a lo largo del tiempo planeado, lo cual obedece a lo que Schmitt (2010), Bytheway (2015) y Webb y Nation sugieren en relación con el aprendizaje óptimo del vocabulario, es decir, la repetición constante de un ítem para su retención a corto y mediano plazo.

Por último, esta investigación, si bien funciona dentro del contexto ya explicado y con las limitaciones ya expresadas, constituye un paso significativo para la diversificación del aula de lenguas. A lo largo de los años, he visto la inclusión de revistas, películas, videos, e incluso el uso de redes sociales para la práctica y contacto con la lengua en su estado natural. Pese a esto, los videojuegos no han sido considerados, al menos en mi zona de actuar próximo, para la didáctica de idiomas. Este trabajo, si bien con limitaciones, explora una arista más de la enseñanza del inglés y de su vocabulario. Por ende, espero que esta investigación sea de utilidad para otros investigadores quienes tengan interés en esta área sin limitarse al vocabulario, sino que exploren otros rubros lingüísticos como lo he hecho con *Dear Esther* y la práctica de la narrativa en inglés, *Thomas Was Alone* y la práctica de la entonación y acentuación del inglés, o la interacción con *Promesa* para la redacción literaria de una memoria.

REFERENCIAS

- Abdollahi, M., & Farvardin, M. T. (2016). Demystifying the effect of Narrow Reading on EFL Learners' Vocabulary Recall and Retention. *Education Research International*, 1-10. doi:<https://dx.doi.org/10.1155/2016/5454031>
- Bacalja, A. (2018). What Videogames Have to Teach Us (Still) about Subject English. *English in Australia*, 53(3), 51-63.
- Bateman, C. (2018). Playing Work, or Gamification as Sutilification. *Information, Communication and Society*, 21(1), 1193-1203. doi:<https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1450435>
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Bytheway, J. (2015). A tazonomy for Vocabulary Learning Strategies Used in Massively Multiplayer Online Role-playing Games. *Calico Journal*, 32(3), 508-527. doi:<https://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.04>
- Casañ Pitarch, R. (2017a). Gamifying Content and Language Integrated Learning with Serious Video-games. *Journal of Language and Education*, 3(3), 107-114. doi:<http://10.17323/2411-7390-2017-3-3-107-114>
- Casañ Pitarch, R. (2017b). Language for Specific Purposes and Graphic-adventure Video-games: Supporting Content and Langaue Learning. *Obra Digital*, 13(1), 169-183. doi:<http://10.25029/od.2017.93.13>
- Casañ Pitarch, R. (2018). An Approach to Digital Game-based Learning: Video-games Principles and Application in foreing Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1147-1159. doi:<https://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.04>
- Cassasanto, D., & Lupyan, G. (2015). All Concepts Are Ad Hoc Concepts. En E. Margolis, & S. Laurence, *The Conceptual Mind: New directions in the study of concepts* (págs. 543-566). MIT Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Description*. Cambridge University Press.
- Cózar-Gutierrez, R., & Sáez-López, J. M. (2016). Game-abased Learning and Gamification in Initial Teacher Training in the Social Sciences: An Experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1-12. doi:<https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (Tercera ed.). Sage.

- Cugelman, B. (2013). Gamification: What it is and Why it Matters to Digital Health Behaviour Change Developers. *JMIR Serious Games*, 1(1), e3. doi:10.2196/games.3139
- Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Observations and field notes: Recording lived experiences. En J. McKinley, & H. Rose, *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (págs. 336-347). Routledge.
- De Almedia Sandes, E. I. (2010). Teorías y modelos de adquisición y aprendizaje de los sonidos de una LE y un breve análisis de las dificultades de los estudiantes brasileños de ELE. *Actas del III Simposio Internacional de la Lengua Española* (págs. 151-165). Centro Virtual Cervantes.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (Tercera ed.). McGraw Hill.
- Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education*, 67, 156-167. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.019>
- Galloway, N. (2020). Focus Groups, Capturing the Dynamics of Group Interactions. En J. McKinley, & R. Heath, *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (págs. 290-301). Routledge.
- Galvis, H. A. (2015). Laying the Foundations for Video-Game Based Language Instruction for the Teaching of EFL. *HOW*, 22(1), 107-122.
- García Retana, J. Á. (2012). Las secuencias didácticas un área de encuentro entre las inteligencias múltiples y las competencias. *Actualidades Investigativas en educación*, 12(2), 1-30.
- Gee, J. P. (2003). *What Video games have to Teach Us about Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2005). Good Video Games and Good Learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(2), 33-37.
- Haynes, A. (2010). *The Complete Guide to Lesson Planning and Preparation*. Continuum.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2017). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). McGrawhill Education.
- Karadjounkova, M. (2017). Interlengua: concepto y características. *Working Paper*.
- Kimmerly, H. (11 de Mayo de 2016). *The Effects of the Vocabulary Scenario Technique- English Learner Peer Protocol on Ninth Grade English Learners Who Struggle with Literacy*. Tesis doctoral publicada: University of Central California.
- Kinsella-Ritter, A. (11 de Mayo de 2016). *The Celf-5Metalinguistics Administration and Interpretation: Assessing higher Order Language Skills when Students Struggle in the Classroom*. Obtenido de Pearson Clinical:

<https://www.pearsonclinical.com.au/filemanager/uploads/Webinar%20Files/CELF-5-metalinguistics.pdf>

Kirriemuir, M., & McFarlane, A. (2004). *Report 8 Literature Review in Games and Learning*. Futurelab.

Klappenbach, M. (20 de noviembre de 2021). *What is a Platform Game? Everything you need to know about platformer games*. Obtenido de Lifewire Tech for Humans: <https://www.lifewire.com/what-is-a-platform-game-812371>

Klappenbach, M. (19 de septiembre de 2021). *What is a Platform Game? Lifewire Tech for Humans*. Obtenido de Lifewire Tech for Humans: <https://www.lifewire.com/what-is-a-platform-game-812371>

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Thomson-Heinle.

MasterClass. (20 de Noviembre de 2021). *Tower Defense Game Genre: 6 Characteristics of TD Games*. Obtenido de MasterClass: <https://www.masterclass.com/articles/tower-defense-game-video-game-guide>

MasterClass staff. (2022 de marzo de 2022). *Tower Defense Games Genre: 6 characteristics of TD*. Obtenido de Masterclass: <https://www.masterclass.com/articles/tower-defense-game-video-game-guide>

McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Penguin.

McKinley, J., & Rose, H. (2020). *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Routledge.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project* (Tercera ed.). Routledge.

Mertler, C. A. (2017). *Action Research Communities: Professional Learning, Empowerment, and Improvement Through Collaborative Action Research*. Routledge.

Morgan, D. L., & Hoffman, K. (2018). Focus Groups. En U. Flick, *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (págs. 250-263). Sage.

Nation, P. (2006). How Large a vocabulary is Needed for Reading and Listening? *The Canadian Modern Language Review/La revue Canadienne des langues vivantes*, 63(1), 59-82.

Nation, P. (2007). Fundamental Issues in Modelling and Assessing vocabulary Knowledge. En H. Daller, M. James, & J. Treffers-Daller, *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge* (págs. 35-43). Cambridge University Press.

- Nation, P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (Tercera ed.). Cambridge University Press.
- Newton, J. (2018). Teachers as Learners: The Impact of Teachers' Morphological Awareness on vocabulary Instruction. *Education Sciences*, 8(161), 1-9. doi:161. 10.3390/educsci8040161
- Öz, H. (2014a). Morphological Awareness and Some Implications for English Language Teaching. *Procedia Social and Behavioral Science*, 136, 98-103.
- Öz, H. (2014b). Morphology and Implications for English Language Teaching. En A. Saricoban, *Linguistics for English Language Teaching Studies* (págs. 83-100). Ani Publishing. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/266731962_Morphology_and_Implications_for_English_Language_Teaching
- Parvareshbar, F., & Aladini, F. (2016). The Effect of Using Short Stories on vocabulary Learning of Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(7), 1476-1483. doi:<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0607.20>
- Perdomo Vargas, I., & Rojas Silva, J. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: Algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 161-175. doi:<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836perdomo9>
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions*. NFER.
- Pimienta Prieto, J. (2011). Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias en la Educación Superior. *Bordón*, 63(1), 77-92.
- Radden, G., & Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. John Benjamins Publishing Company.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press.
- Reinhardt, J., & Thorne, S. (2019). Digital Games as Language-learning Environments. En J. Plas, R. Mayer, & B. Homer, *Handbook of Game-based Learning* (págs. 409-437). The MIT Press.
- Rose, H., McKinley, J., & Baffoe-Dian, J. (2020). *Data Collection Research Methods in Applied Linguistics*. Bloomberry Academic.
- Sánchez Padilla, S. (2019). Coactivación neuronal y el lenguaje metafórico. *Academia, Ciencia y Cultura*, 11(4), 272-282.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Researching Vocabulary Manual*. Palgrave Macmillan.

- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2014). A reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484-503. doi:10.1017/S0261444812000018
- Schneider, M. (2011). *Exploring the Potential of Digital Game-based Learning in the EFL Classroom*. Grin.
- Skowron, J. (2015). *Powerful Lesson Planning: Every Teacher's Guide to Effective Instruction*. Skyhorse Publishing.
- Spielvogel, J., & Ehren, B. (2021). Curriculum Vocabulary Learning of Fourth Graders Using the Vocabulary Scenario Technique. *Language Speech, and Hearing Services in School*, 52, 794-806. doi:https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00115
- Surmanov, V., & Asimova, M. (2020). Analysis of Difficulties in Vocabulary Acquisition. *Journal of Legal Studies and Research*, 6(1), 144-153.
- Techopedia. (15 de mayo de 2022). *Sandbox*. Obtenido de Techopedia: <https://www.techopedia.com/definition/3952/sandbox-gaming>
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Pearson Longman.
- Torres Águila, J. R. (2007). *Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera*. Tesis Doctoral en la Universidad de Barcelona, España.
- Ungerer, F., & Schmid, H.-J. (2006). *An Introduction to Cognitive Grammar* (Second ed.). Pearson Longman.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford University Press.
- Wiki, P. V. (20 de Noviembre de 2021). *Plants Vs Zombies*. Obtenido de https://plantsvszombies.fandom.com/wiki/Plants_vs._Zombies
- Zhang, L. J., & Zhang, D. (2020). Think-aloud Protocols. En J. McKinely, & H. Rose, *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (págs. 302-311). Routledge.

ANEXOS

Anexo A: Cuestionario inicial

SOBRE EL VOCABULARIO Y VIDEOJUEGOS

Nombre del investigador: Raymundo Alcantara Alvarado

Nombre del participante: _____

Edad: _____ Nivel de lengua: _____

Capital *Gamer* (Tiempo que has jugado videojuegos): _____

El siguiente cuestionario tiene como propósito comprender tus creencias y actitudes ante los componentes esenciales de la presente investigación: el aprendizaje de vocabulario a través de los videojuegos. El enfoque del cuestionario es mixto: ítems de corte diferenciado y abiertos. Al ser una investigación-acción deliberativa, las opiniones y perspectivas del participante son igual de importantes que las del investigador.

Instrucciones: Lee las siguientes oraciones y marca la casilla que más se acerque a tu forma de pensar. Considera que 1 equivale a “completamente en desacuerdo” y 10 a “totalmente de acuerdo”. Ten la confianza de desarrollar tus pensamientos en los ítems que contengan una pregunta adicional

1. Cuando estudio una lengua extranjera, el vocabulario es uno de los aspectos más importantes en los que presto atención.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Concibo al vocabulario como las palabras, y solo palabras, que contienen el significado y conceptos de mi mensaje.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Concibo al vocabulario como a las palabras disponibles en mi habla, así como sus combinaciones con otros elementos para cambiar su significado.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Concibo al vocabulario como al proceso de creación de palabras a partir de su significado y no sólo como elementos de la lengua a memorizar.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Concibo al vocabulario aquellas frases ya establecidas que, en caso de separarse, cambiarían su significado completamente.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Concibo al vocabulario como la variedad de significados que una palabra puede tener en distintos contextos.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Uno de los problemas que enfrento al aprender vocabulario es la variación de significados que este puede tener.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- a) ¿Existen algún otro tipo de dificultades cuando aprendes vocabulario? Descríbelas.

8. Considero que es más sencillo identificar el vocabulario dentro del discurso a comparación de sólo verlo en ejemplos.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Creo que los videojuegos pueden ser una fuente de aprendizaje de lengua para cualquier nivel (lengua oral o escrita, en la interacción, entre otros)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. En mi experiencia, los videojuegos me han ayudado a ver elementos de la lengua que posteriormente reconozco tanto en mi salón de clases o en otros ámbitos de mi vida.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

a) Describe tu historia con los videojuegos y si estos te han ayudado aprender tu lengua meta en cualquier nivel

11. Creo que los videojuegos pueden usarse dentro del aula no sólo para aprender lengua, sino otras asignaturas.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Cuando pienso en usar videojuegos dentro del aula, me imagino jugando el videojuego seleccionado durante toda la sesión.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13. En mi opinión, la combinación de videojuegos y estrategias de aprendizaje de vocabulario es una forma pertinente de aprender la lengua meta de manera más significativa y profunda.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

a) ¿Por qué? ¿Por qué no?

¿Te gustaría formar parte del grupo de participantes para la investigación sobre el aprendizaje de vocabulario en inglés a través de videojuegos?

Sí _____

No _____

Anexo B: Formato de observación de clase

FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Nombre del observador	Raymundo Alcántara Alvarado	
Elementos clave de la observación	<p>¿Cómo reaccionan los alumnos ante (1) la estrategia de aprendizaje, (2) el videojuego utilizado?</p> <p>¿Existen comportamientos que evidencien dificultades o dominio sobre los elementos mencionados?</p> <p>¿Cómo es que los alumnos interactúan al momento de utilizar el videojuego o utilizar las estrategias de aprendizaje de vocabulario?</p> <p>Al momento de comenzar el análisis del proceso de creación de palabras, ¿Qué reacciones tienen los alumnos?</p>	
Secuencia didáctica observada		
Observación como participante (Hora clase)		
Participante(s) observado(s)*	Momento clase de la observación	Descripción
Participante #N	Interacción del juego / interacción con la estrategia de aprendizaje de vocabulario	Descripción de lo sucedido y explicación del porqué.
Observación como no participante (grabación de clase)		
Participante(s) observado(s)*	Minuto de grabación	Descripción

Profesor / participante #N	Momento de acción del profesor	El alumno describirá el actuar del profesor o de sí mismo. El alumno describirá el actuar de sí mismo o del alumno observado.

Anexo C: Guía para la realización de protocolos verbales

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE PROTOCOLOS VERBALES

Términos generales: Hola, _____. El día de hoy nos reunimos para que me externalices el porqué de algunos comportamientos que pude notar a lo largo de la sesión del día _____. La dinámica es la siguiente: Con tus materiales de clase y el juego que utilizamos, te mostraré momentos precisos en los que veo que hay dificultades o que tu trabajo con el juego o el vocabulario significan algo. Quiero que utilices tanto los materiales como la grabación para que me platicues sobre cómo fuiste desenvolviéndote en la actividad.

Preguntas guía de elicitación para el reporte verbal del participante:

- ¿Qué pasaba por tu mente en ese momento? Trata de describirlo
- ¿A qué crees que se deba esa reacción / tu estrategia de resolver la actividad?
- ¿Por qué decidiste interactuar con tu compañero?
- ¿Por qué representó un reto?
- ¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje al momento de analizar así el vocabulario?
- ¿Cómo es que esta forma de interactuar con la lengua cambia tu forma de ver la clase de inglés?
- ¿Cómo fue que llegaste a esa conclusión?

Preguntas guía de elicitación para el reporte verbal del investigador:

- En unión a la teoría y lo sucedido en clase, ¿A qué crees que se deba tu actuar en el aula?
- ¿Qué explicación das el que esta sección de la clase resultó exitosa / no resultó como lo esperabas?
- ¿Cómo es que tus creencias cambian a partir de esta (número cardinal) intervención acerca del uso de videojuegos para el aprendizaje de vocabulario en inglés?
- ¿Qué elementos de la secuencia didáctica deberían alterarse para obtener un mejor resultado?
- ¿Qué elementos son los más notorios en tanto a las bondades o retos que representa el utilizar videojuegos para el aprendizaje de vocabulario en el aula de lenguas?

Anexo D: Preguntas guía para el grupo focal final

CUESTIONARIO GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL GRUPO FOCAL

MODERADOR: Raymundo Alcántara Alvarado

1. ¿Cómo es que su percepción sobre lo que es vocabulario cambió a partir de la intervención?
2. ¿Qué ventajas y desventajas encuentran al segmentar y analizar más a fondo cómo es que el vocabulario se construye?
3. ¿Cómo es que la conciencia morfológica interviene en sus clases de lengua o al hacer contacto con la lengua fuera del aula?
4. ¿Qué opiniones tienen acerca de los videojuegos usados en las sesiones? ¿Fueron difíciles, sencillos, entretenidos?
5. ¿Cómo es que su concepción del uso de videojuegos dentro de la clase de inglés cambió a partir de las sesiones?
6. A partir de los cuatro videojuegos que usamos, ¿Creen que cualquier videojuego puede utilizarse en la clase, o qué debemos considerar para seleccionarlos?
7. Para ustedes, ¿Por qué es que la mancuerna entre aprender lengua y videojuegos promueve el aprendizaje no sólo de vocabulario en inglés, sino de la lengua en general?
8. Por último, ¿Qué elementos consideran son los más sobresalientes al momento de tener una clase para aprender vocabulario a través de videojuegos?

Anexo E: Secuencia 1

Teacher	Raymundo Alcantara Alvarado
Topic	The words are coming
Linguistic competences	Morphological and semantic elements of words. Reading Writing to describe a being
Session to be covered	1 session 150 minutes
Objectives	<p>Goal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Students will be able to identify and understand the process of word formation by creating their own zombie or plant for the game used <p>Activities:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Learners will watch different zombies and real-life plants to activate and relate the game they will use (2) Learners will interact with the videogame in order to familiarize and enjoy it. (3) Students will take notes on the plants and zombies they find throughout the game. (4) Students will understand and take notes on the process of word creation. (5) Students will continue playing until they reach the <i>Suburban Almanac</i> and see the explanation behind the characters. (6) Learners will use the <i>Zombatar</i> to create their own zombie, providing a name and a description to it and later sharing it with the class. (7) Learners will reflect on this type of approach to learn and use vocabulary

Learning product	Name and description of a created zombie in the <i>Zombatar</i> section from the game
Group description	College students whose ages range from 18 to 20 years old Level: A1-B1 Online environment
Materials	Computer with at least an Intel Celeron processor or its equivalent in Intel. Video Games <i>Plants vs Zombies (PvZ)</i> .
Possible issues	<ol style="list-style-type: none"> 1. Learners might not have the proper electronic devices to carry on the tasks ahead. 2. The Internet is unstable. Therefore, it might disconnect while in the session. 3. All names of the elements might be unknown to them.
Solutions	<ol style="list-style-type: none"> 1. The teacher will make sure in advance, through homework, that learners check whether their equipment can run the game or not. 2. Students will be asked to rejoin the session when it is reestablished.

No. of session	Time	Grouping	Sequence
1	150m 1. 10m 2. 30m 3. 10m 4. 5m 5. 25m 6. 30m	T-Ss Ss-T	1. Learners will be shown real life plants and elements that zombies use or wear during the game. They will name the plants or the objects, either in English or Spanish, and

	<p>7. 35m</p> <p>8. 5m</p>		<p>try to relate them to the game.</p> <p>2. Learners use 30 minutes to play with each videogame. While they play, they will be asked to take notes on the objects zombies wear and the names of the plants that they encounter throughout their gameplay.</p> <p>3. Students will draw their notes on a <i>Jamboard</i> so that they contrast their ideas.</p> <p>4. Learners will work in trios and discuss the following questions: (1) Are the names of the characters created arbitrarily? (2) Can this type of process be done with any type of word? (3) Is this phenomenon happening in “real language?”</p>
--	----------------------------	--	--

			<p>Only to later share their thoughts with the class.</p> <p>5. An explanation on affixation and word formation will be given to learners inside a PowerPoint Presentation (PPP).</p> <p>6. Learners will separate the names <i>peashooter</i>, <i>potato mine</i>, <i>sunshroom</i>, <i>puffshroom</i>, <i>iceshroom</i>, <i>chomper</i>, and <i>sunflower</i> into chunks and provide their own interpretation of the chunks. Afterwards, an explanation of the proper interpretation will be given.</p> <p>7. Learners will create a zombie on the section <i>Zombatar</i> from the game. They will create a name for it and a</p>
--	--	--	---

			<p>description, available in a blog learners will create for the rest of the sessions.</p> <p>8. Learners will reflect on the class by completing a sentence in a <i>Jamboard</i>. The sentence is <i>Today I learn that vocabulary</i></p> <p>_____</p>
--	--	--	---

The Words are Coming! Understanding word formation

Instructions: Read the following words and separate them. Give your translation or own meaning to the chunks and words.

1. Peashooter
 Pea: guisante / chícharo
 Shooter: disparador

Peashooter: Guisante tirador / disparaguisantes

2. Potato mine

3. Bucket head zombie

4. Puffshroom

5. Chomper

6. Bucket head zombie

7. Zomboni

8. Sunshroom



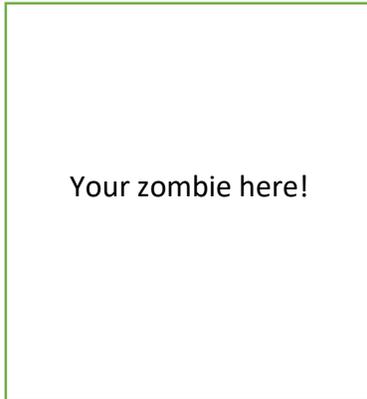
The words are coming: Creating my character

Instructions: Create a zombie of your like in *Zombatar* and create their names and a short description about them. Use the text below as an example.



Greener Hairier Funny Zombie.

This is Greener Hairier Funny Zombie. He likes eating lychee and lychee-flavored brains. He will attack your house if he sees plants or lychees or brains. He doesn't like razors and high places, so he only appears on the rooftops and has a long beard, that is the color of blueberries, his favorite fruit!



Your zombie here!

Write the name of your zombie here

Write your description here

Anexo F: Secuencia 2

Teacher	Raymundo Alcantara Alvarado
Topic	<i>This is the Place I live in</i>
Linguistic competences	General description of a house Reading and listening to a story for specific information
Session to be covered	1 session of 150 minutes
Objectives	<p>Goal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Learners will create and write a description of a house they have built in creative mode in Minecraft making sure they use compound adjectives and knowing the order of them. <p>Activities:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Students will brainstorm entities they can find inside their house by either walking or remembering their own home. (2) Students will listen to a description in a house in order to analyze how the different parts are arranged. (3) Learners will be presented with general vocabulary about a house. (4) Learners will write notes and pay attention to the process of compounding and hyphenating to create new vocabulary, only then to write some examples. (5) Students will read a sample text on a house description made by the teacher. (6) Learners will create their own small house in Minecraft along with a presentation. They will also present their crafted houses. (7) Students will make a final reflection on the intervention as a whole.

Learning product	Construction of a house in Minecraft, along with its description and presentation.
Group description	College students whose ages range from 18 to 20 years old Level: A1 Online environment
Materials	Computer with at least an Intel Celeron processor or its equivalent in Intel. The video game Minecraft. Video <i>A Tour of My House! (ESL)</i> : Sample text <i>This is My Minecraft House</i>
Possible issues	<ol style="list-style-type: none"> 1. Learners might not have the proper electronic devices to carry on the tasks ahead. 2. The Internet is unstable. Therefore, it might disconnect while in the session. 3. Learners might have enough time to finish the game or the activities. 4. Learners may not come to class with a computer. 5. A clear description of the way to conjugate materials and nouns to create a specific entity might not be clear.
Solutions	<ol style="list-style-type: none"> 1. The teacher will make sure in advance, through homework, that learners check whether their equipment can run the game or not. 2. Students will be asked to rejoin the session when it is reestablished. 3. Students will be asked to continue playing and completing the activities as homework. 4. They will be asked, from school, to bring their computer to the session so they can play.

	5. Plenty of examples coming from the game will be taken so that they can relate image-word, as well as using the CSVT to teach them.
--	---

No. of session	Time	Grouping	Sequence
1	150m 1. 10m 2. 10m 3. 20m 4. 40m 5. 20m 6. 45m 7. 5m	T-Ss Ss-T	<p>1. Students will be asked to brainstorm furniture, rooms, and materials they can find inside their house. The whole class will share their answers, as well as asking whether they know the word in English or not.</p> <p>2. Students will listen to a description of a girl talking about her neighbor's house. They will write the rooms described, as well as the activities they do there.</p> <p>3. A worksheet will be shared with students so the whole group can solve it. Then, attention will be</p>

			<p>paid to the common materials and descriptors they can use with them.</p> <p>4. Students will be taught about the process of word formation through compounding and hyphening. The professor will share a presentation on this and how adjectives alter the general idea of vocabulary through examples in the game. Then, they will write their own examples coming from a slide in a presentation.</p> <p>5. Students will pay attention to the description of a house in Minecraft while the teacher reads a description of the house he built.</p> <p>6. Students will familiarize</p>
--	--	--	--

			<p>themselves with the commands and gameplay of Minecraft. Then, they will take 15 minutes to write a short description of their house and 30 to build it, only to later share it with the rest of the class. Students will make comments on whether they liked the house of their classmates or not.</p> <p>7. Students will work on a final reflection on Jamboard where they will answer the following questions: What did I learn today? What has changed from the previous session to this one regarding vocabulary? What did I like about the session? What didn't I like</p>
--	--	--	---

			about session?	the
--	--	--	-------------------	-----

House & Furniture

There is/are; a/an; some/any;
place prepositions

1. Label the pictures with the correct names. Then match the names of the objects and furniture:







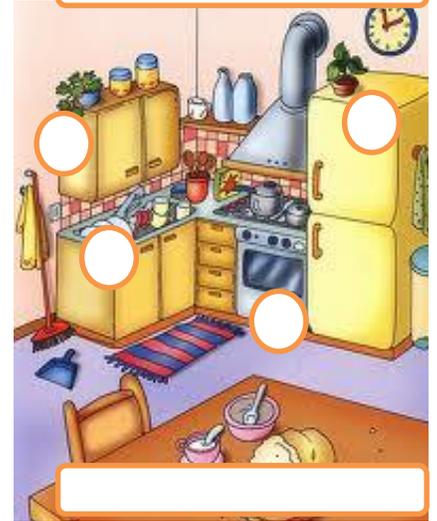
HOUSE & ROOMS

- iving room
- ouse
- athroom
- all
- edroom

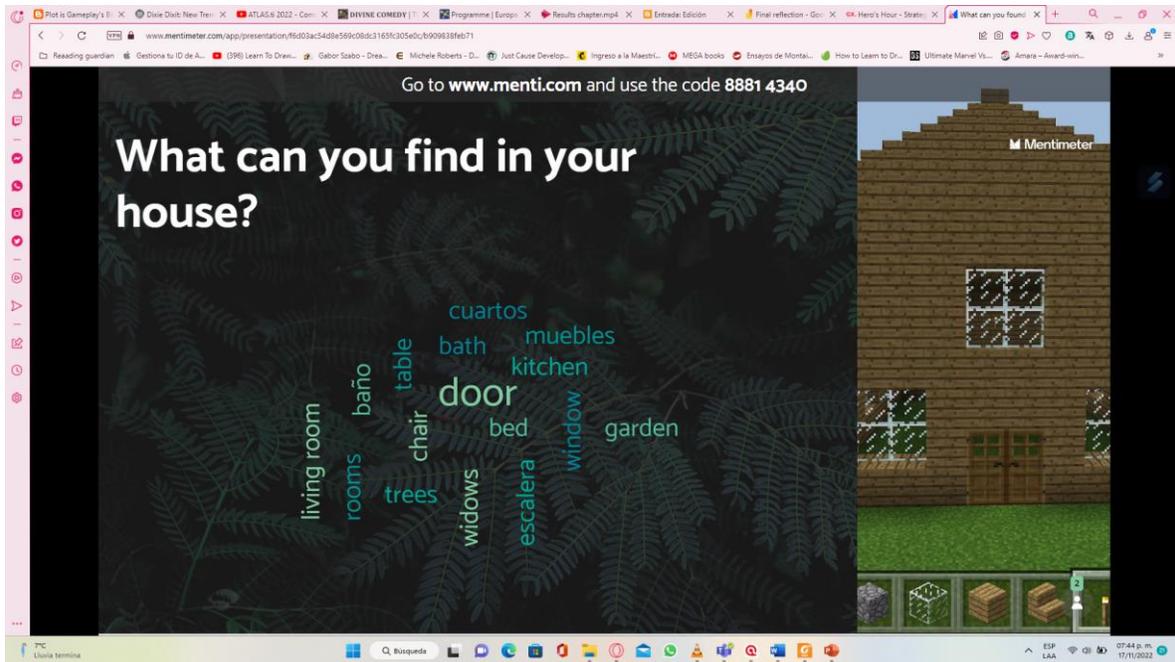
OBJECTS & FURNITURE

- itchen
- Sink
- Toilet
- Picture
- Roof
- Door
- Pillow
- Poster
- Garden
- Mirror
- Bath
- Cooker
- Hanger

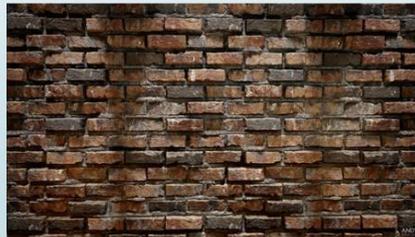








How would you name the following things?

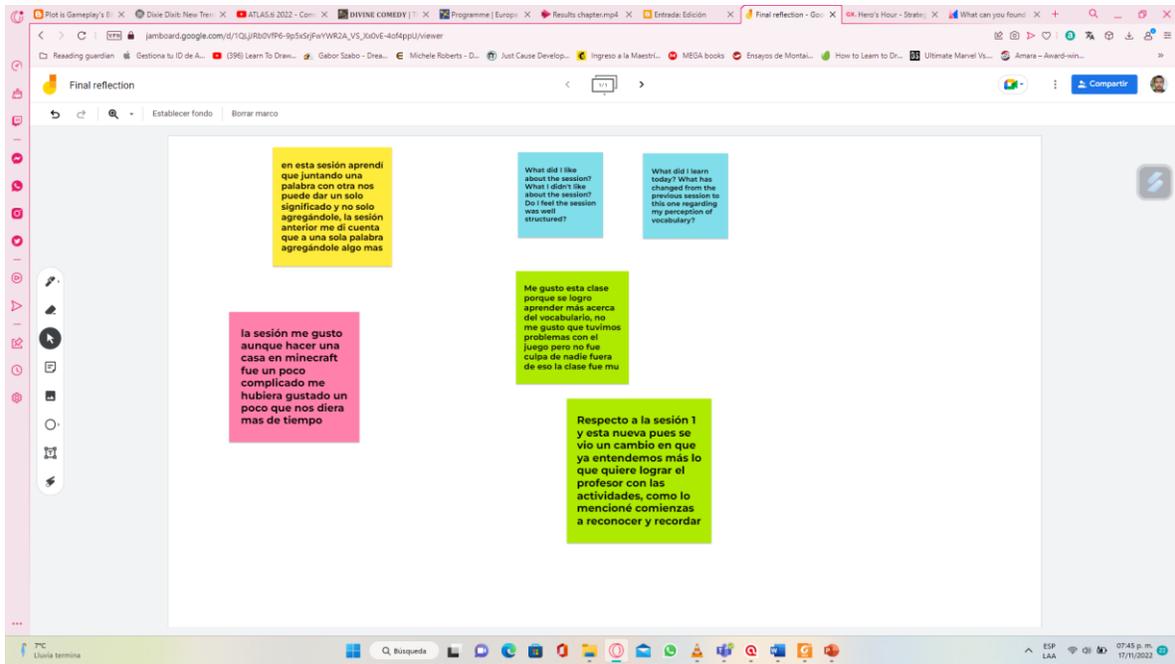


Now... Pay attention to the following description of a house and identify the compound or hyphenated vocabulary

- This is my Minecraft House. In my Minecraft house, there is a living room, two bedrooms, a kitchen. In the living room, you find a wooden sofa, some iron tables and paintings. In the bed rooms, I have two woollen-made pink beds and three wooden chests; inside the wooden chests, you will find diamond-based tools and weapons. In the kitchen, I have a cobblestone oven with coal in it, as well as raw meat such as poultry, beef and rabbit.

Now... create your own house in minecraft and describe it!





Anexo G. Secuencia 3

Teacher	Raymundo Alcantara Alvarado
Topic	Thomas was really alone?
Linguistic competences	Creation of adjectives based on derivation. Reading and listening to a story for specific information Description of an entity and myself
Session to be covered	1 session of 160 minutes
Objectives	<p>Goal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Learners will practice the creation of adjectives through affixation and hyphening by firstly describing the group of characters from <i>Thomas Was Alone</i> and later themselves. <p>Activities:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Learners will draw themselves or use a photo and brainstorm characteristics of them (2) Learners will interact with the game in order to understand how the personality of Thomas is in the first chapter. (3) Students will take notes on how Thomas perceives himself so that they can share it with the class. (4) Students will watch a video from two girls talking about their personality so that they take notes from the adjectives they use. (5) Learners will revise the process of derivation of adjectives through a presentation and drill exercises. (6) Learners will watch a second video and try to figure out the meaning of the adjectives presented on it. (7) Learners will continue playing the video game until chapter 2.5 or before to fully describe and create adjectives around the characters.

	(8) Learners will write down a description of themselves using the battery of adjectives constructed during the session.
Learning product	Description from the characters of the game and themselves.
Group description	College students whose ages range from 18 to 20 years old Level: B1 Online environment
Materials	Computer with at least an Intel Celeron processor or its equivalent in Intel. Videogames <i>Thomas Was Alone</i> . Exercises on derivation of adjectives through affixation. Video <i>Describe your Personality</i> : https://www.youtube.com/watch?v=gMU9fk7fhQI&t=16s Video <i>Everyday English. Describing your character</i> : https://www.youtube.com/watch?v=BRTqpOjsk5w
Possible issues	<ol style="list-style-type: none"> 1. Learners might not have the proper electronic devices to carry on the tasks ahead. 2. The Internet is unstable. Therefore, it might disconnect while in the session. 3. Learners might have enough time to finish the game or the activities.
Solutions	<ol style="list-style-type: none"> 1. The teacher will make sure in advance, through homework, that learners check whether their equipment can run the game or not. 2. Students will be asked to rejoin the session when it is reestablished. 3. Students will be asked to continue playing and completing the activities as homework.

No. of session	Time	Grouping	Sequence
----------------	------	----------	----------

1	110m 1. 5m 2. 30m 3. 10m 4. 40m 5. 20m 6. 30m 7. 20m 8. 5m	T-Ss Ss-T	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students will draw or paste a picture of themselves so that they write words that describe them. 2. Students will be introduced to the game <i>Thomas Was Alone</i>. The whole group will play chapter zero while taking notes on the personality of Thomas. In a common Jamboard, students will write notes on how they perceive Thomas. They will back up their answers. 3. Students will watch a video of two girls describing themselves. Learners will take notes on the adjectives they use and the whole class will discuss the forms those adjectives end in.
---	--	--------------	--

			<p>4. Learners will study and take notes on the process of adjective derivation. Then, they will choose the correct endings for words that can become adjectives in English.</p> <p>5. Learners will watch a second video. This time, it presents the adjectives speakers use; therefore, students will try to figure the meaning out by looking at the morphemes. Then, they will check together with the teacher.</p> <p>6. Learners will take 30 minutes to continue playing the game or until they reach chapter 2.5. They will do the same process as with Thomas but with Chris, John, and Claire.</p>
--	--	--	--

			<p>7. Students will recover the brainstorm they did at the beginning of the session and write down a description of themselves using the adjectives given throughout the session and new ones they can come up with.</p> <p>8. A final reflection will be made by answering the following questions: 1) What do I understand as vocabulary now? 2) What have I learnt today? 3) I felt _____ during this session because? 4) What grade do I give to my work and the class? Why?</p>
--	--	--	--

Anexo H. Secuencia 4

Teacher	Raymundo Alcántara Alvarado
Topic	<i>It puzzles me a lot</i>
Linguistic competences	Use and relation of situated vocabulary with imagery from the material. Creation of a guide for people to solve puzzles inside Machinarium. Description of the scenarios seen along their gameplays.
Session to be covered	1 session of 150 minutes
Objectives	<p>Goal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Learners will write down a guide for solving the puzzles presented in chapter 1 of Machinarium. 2. Learners will describe their favorite place from the first chapter by making use of created adjectives or lexical phrases. <p>Activities:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Learners will watch and listen to different source material from the videogame to warm the class up. (2) Learners will be reminded of the process of vocabulary construction and lexical items importance, adding verbs as another aspect to learn. (3) Learners will read the first puzzle solution from the web page in order to have an example on how to write a walkthrough. (4) Learners will follow the instructions from the guide and solve the first puzzle. (5) Learners will continue playing the second and third puzzle, taking note of the steps they made, the needed objects, and the actions they carried on.

	<p>(6) Students will work together to write a short guide on how to solve puzzles two and three so that they can present it.</p> <p>(7) Students will work together to create a description of the general atmosphere of the game simulating they are reviewing the game.</p> <p>(8) Learners will write their final reflections on the session.</p>
Learning product	<p>Guide for solving puzzles from the game <i>Machinarium</i>.</p> <p>Description from a place of the game.</p>
Group description	<p>College students whose ages range from 18 to 20 years old.</p> <p>Level: B1</p> <p>Online environment</p>
Materials	<p>Computer with at least an Intel Celeron processor or its equivalent in Intel.</p> <p>Video Games <i>Machinarium</i>.</p> <p>Walkthrough guide by Gamer Walkthroughs: http://gamerwalkthroughs.com/machinarium/</p> <p><i>Machinarium</i> Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=uwZBdWRSBRs</p> <p>Sample description from</p>
Possible issues	<ol style="list-style-type: none"> 1. Learners might not have the proper electronic devices to carry on the tasks ahead. 2. The Internet is unstable. Therefore, it might disconnect while in the session. 3. Learners might have enough time to finish the game or the activities. 4. Learners might get stuck in the puzzles that are not guided by either the teacher or the guide

Solutions	<ol style="list-style-type: none"> 1. The teacher will make sure in advance, through homework, that learners check whether their equipment can run the game or not. 2. Students will be asked to rejoin the session when it is reestablished. 3. Students will be asked to continue playing and completing the activities as homework. 4. Students can opt to click on the visual cues the game provides to solve the puzzle.
-----------	---

No. of session	Time	Grouping	Sequence
1	150 min. <ol style="list-style-type: none"> 1. 10m 2. 20m 3. 20m 4. 20m 5. 40m 6. 20m 7. 15m 8. 5m 	T-Ss Ss-T	<ol style="list-style-type: none"> 1. An art book from the game, as well as a song from the game so that they can come up with different adjectives to describe the atmosphere they perceive from it. Then, they will watch a trailer from the game itself so that they either confirm or change their perspective of the game. 2. An interactive presentation will be presented so students remember how

			<p>vocabulary works. On this occasion, commonly-referred suffixes will be presented and exercises done so that students remember the type of approach.</p> <p>3. Students will direct their attention as a part of the written walkthrough available on <i>Gamer Walkthrough</i>. Some key words will be highlighted so students see the important vocabulary in action and can guess what they mean from the context. They will also try to find created words or lexical items inside the text.</p> <p>4. Learners will read the text so that they know how to solve the first puzzle from</p>
--	--	--	--

			<p>the game. They will take notes on it and play the video game to access the next level.</p> <p>5. Students will have 40 minutes to play the second and, if possible, third puzzles from the first chapter. They will take notes, either in English or Spanish, on the steps, actions, and sequence they followed to solve the puzzle. They can help each other to do so.</p> <p>6. Students will retrieve their notes so that they start writing a short guide on how to solve puzzles two and three from the game.</p> <p>7. Learners will take 10 minutes to work on their own and write a short description from the scenario</p>
--	--	--	--

			<p>they like the most. They should include the atmosphere the feel it gives away, its description and how they feel about it. They will share it with the class.</p> <p>8. Students will answer, on a Jamboard, the following questions as an exit ticket: (1) ¿Cómo percibí la sesión de hoy: entretenida, retadora, evaluativa, etc.? (2) Tras estas clases, siento que mi vocabulario ha _____ porque _____, (3) ¿Cuál es mi opinión acerca de los juegos en clase y esta perspectiva del vocabulario? (4) Me siento _____ tras esta intervención porque _____.</p>
--	--	--	--

Anexo I. Carta de consentimiento y ética profesional



Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Lenguas
Coordinación de posgrado

Jesús Carranza, Col. Universidad C.P. 50130
Toluca de Lerdo, México

FORMATO DE CONSENTIMIENTO PARA LA INSTITUCIÓN

Estimado Lic. _____, subdirector académico

Como parte de mi trabajo terminal de grado titulado "El aprendizaje de vocabulario en inglés utilizando el enfoque *Game-Based Learning*", me encuentro investigando las características principales, tanto para los alumnos como para el profesor, que necesita una secuencia didáctica de este aplicada al contexto particular en el que nos encontramos. Por lo tanto, me gustaría obtener el permiso y su apoyo para llevar a cabo la fase de intervención en la institución, ya que sus metas y valores se alinean con los míos como profesor-investigador.

En caso de obtener el permiso, llevaría a cabo mi intervención de 12 horas clase a través de un taller los días jueves de manera remota. Para ello, los alumnos involucrados asistirán a las sesiones voluntariamente, permitiéndoles abandonar la investigación sin repercusión alguna. Las secuencias didácticas se enfocan en el aprendizaje de vocabulario a través de los videojuegos comerciales *Plantas vs Zombis*, *Minecraft*, *Thomas Was Alone* y *Dear Esther*. Los alumnos participantes no requieren comprar las licencias de los videojuegos, ya que estos serán proporcionados por el profesor-investigador. Los productos educativos que los alumnos realizarán van desde la creación y descripción de un zombi y una ciudad, hasta un final alternativo de una historia interactiva. La estrategia que se plantea es la consciencia morfológica, la cual comprende la creación y entendimiento del vocabulario como la unión de palabras o morfemas para crear nuevos significados. Mis instrumentos de recolección de datos incluyen un cuestionario inicial para conocer las creencias alrededor de la temática, observaciones de las clases grabadas y un grupo focal al final de la intervención. Garantizo una práctica docente ética a lo largo del proceso; del mismo modo, garantizo que los nombres de la institución, así como el suyo y el de los alumnos participantes se mantendrán en el anonimato, siguiendo los principios de confidencialidad y ética que la investigación demanda. Es importante denotar que mi acción investigativa no entorpecerá el cumplimiento del programa de la materia que se me ha asignado o se me asigne en caso de terminar el periodo actual.

Por último, me comprometo a compartir los resultados de la investigación con usted y los alumnos a través de un reporte u otros medios por los cuales se me solicite. En caso de existir dudas alrededor del proyecto, contácteme para esclarecerlas.

Sin más por el momento, agradezco su atención. Quedo atento a su respuesta.

Atentamente.

Raymundo Alcántara Alvarado
raymundoalcantaraalvarado@gmail.com

Yo, _____, subdirector académico, otorgo el permiso correspondiente a Raymundo Alcántara Alvarado para realizar su intervención en la institución.

Nombre y Firma de quien autoriza





Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Lenguas
Coordinación de posgrado

Jesús Carranza, Col. Universidad C.P. 50130
Toluca de Lerdo, México

FORMATO DE CONSENTIMIENTO PARA EL ALUMNO

Estimado Alumno,

Como parte de mi trabajo terminal de grado titulado "El aprendizaje de vocabulario en inglés utilizando el enfoque *Game-Based Learning*" y mi labor docente en la institución, me encuentro investigando las características principales, tanto para los alumnos como para el profesor, que una secuencia didáctica para la temática ya mencionada requiere para nuestro contexto mexicano particular. Por lo tanto, me gustaría contar con tu participación para el desarrollo de mi intervención educativa.

La intervención de 12 horas clase a través de un taller los días miércoles, de manera remota, a partir del 15 de junio hasta la última semana de septiembre. Tu participación es voluntaria y muy valiosa, siendo esta una oportunidad para entender mejor la naturaleza del vocabulario en una lengua, la cual te ayudará a mejorar como alumno y persona en general. Del mismo modo, eres libre de desistir de tu participación en caso de no sentirte cómodo o no ver progreso alguno. Tu acción no será ignorada, ya que tanto tus pensamientos y opiniones son importantes para los resultados de esta investigación, así como tu esfuerzo y constancia serán recompensados académicamente. Mis instrumentos de recolección de datos incluyen un cuestionario inicial para conocer tus creencias alrededor de la temática, observaciones de las clases grabadas y un grupo focal al final de la intervención. Garantizo una práctica docente ética a lo largo del proceso; del mismo modo, aseguro que tu nombre se mantendrá en el anonimato, siguiendo los principios de confidencialidad y ética que la investigación demanda al utilizar el pseudónimo de tu elección.

Por último, me comprometo a compartir los resultados de la investigación contigo a través de un reporte u otros medios que la tú o la institución solicite. En caso de existir dudas alrededor del proyecto, contácteme para esclarecerlas.

Sin más por el momento, agradezco tu atención. Quedo atento a tu respuesta.

Atentamente.

Raymundo Alcántara Alvarado
raymundoalcantaraalvarado@gmail.com

Yo, _____, alumno, enuncio a continuación mi decisión acerca de mi participación en la presente investigación y el pseudónimo a usar de aquí en adelante, siendo consciente de lo que esto conlleva.

Participación en la investigación Sí No
Pseudónimo: _____

Nombre y Firma del participante