



**SERVICIO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDAD FEDERAL DEL PARÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
CURSO DE LETRAS LINGUA ESPANHOLA**

MARIA IZABELA MARQUES DOS SANTOS DA SILVA
SABRINA BARBOSA PANTOJA

**GAMIFICAÇÃO Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EL 3º AÑO DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL PAPEL ESTRATÉGICO DIDÁCTICO DE LOS
JUEGOS ELECTRÓNICOS EN CLASE.**

Maria Izabela Marques dos Santos da Silva
Sabrina Barbosa Pantoja

**GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EL 3º AÑO DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL PAPEL ESTRATÉGICO DIDÁCTICO DE LOS
JUEGOS ELECTRÓNICOS EN CLASE.**

Trabajo de Conclusión de Curso presentado para
la obtención de grado de Licenciatura Plena en
Letras Lengua Española por la Facultad de
Ciencias del Lenguaje – FACL, del Campus
Universitario de Abaetetuba de la Universidad
Federal del Pará – UFPA.

Orientadora: Ma. Elenilce Reis Farias Peixoto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M357g Marques dos Santos da Silva, Maria Izabela.
Gamificación y aprendizaje del español en el 3º año de la educación secundaria: el papel estratégico didáctico de los juegos electrónicos en clase. / Maria Izabela Marques dos Santos da Silva, Sabrina Barbosa Pantoja. — 2026.
64 f. : il. color.
- Orientador(a): Profª. MSc. Elenilce Reis Farias Peixoto
Trabalho de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Língua Espanhola,
Abaetetuba, 2026.
1. gamificação. 2. ensino do espanhol. 3. jogos eletrônicos.
4. metodologias ativas. 5. motivação. I. Barbosa Pantoja,
Sabrina. II. Título.

MARIA IZABELA MARQUES DOS SANTOS DA SILVA

SABRINA BARBOSA PANTOJA

**GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EL 3º AÑO DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA; EL PAPEL ESTRATÉGICO DIDÁCTICO DE LOS
JUEGOS ELECTRÓNICOS EN CLASE.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como
requisito parcial para obtenção de grau de Licenciado em
Letras, Habilitação em Língua Espanhola, pela
Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Ma. Elenilce Reis Farias Peixoto

Data de aprovação: 20/07/2026

Conceito: *Excelente*

Banca Examinadora:

Elenilce Reis Farias Peixoto

Profa. Elenilce Reis Farias Peixoto
Universidade Federal do Pará

Carmen Regina Brito Trindade

Profa. Carmen Regina Brito Trindade
Universidade Federal do Pará

Márcio de A. Ribeiro

Prof. Márcio de Abreu Ribeiro
Secretaria de Educação do Estado do Pará

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por encima de todo y de todos, toda la honra y toda la gloria, en cada noche de estudio, en cada obstáculo superado y en cada conquista alcanzada, fue Su mano la que sostuvo y guió. Este trabajo no es fruto únicamente del esfuerzo humano, sino, sobre todo, de la gracia divina que hace posible lo que a veces parece imposible. A Él, toda la gratitud que mis palabras son incapaces de expresar.

A mi madre, Lucineide Marques, quien con amor incondicional y fe inquebrantable hizo posible lo que para mí parecía lejano. Todo lo que soy lleva un poco de ti. Esta victoria es, ante todo, tuya.

A mis hermanos, M.^a Eduarda Marques y Adriano Santos, por el apoyo y el cariño que siempre me dedicaron. En especial a mi hermana Maria Eduarda, quien estuvo presente en todas las etapas de esta carrera con su apoyo, aliento y compañerismo, los cuales fueron esenciales para que esta conquista fuera posible.

A los profesores que, con dedicación y compromiso, contribuyeron de manera decisiva a mi formación académica: Márcio Ribeiro, Elenilce Peixoto y Rosana Pascoal, gracias por los conocimientos compartidos y por la mirada crítica y reflexiva que despertaron en mí a lo largo de la carrera. Un agradecimiento especial al profesor Anderlei Vilhena, quien me reveló la belleza de la lengua española y, con su entusiasmo e incentivo, fue determinante para que ingresara en esta graduación. A ustedes, mi profunda admiración y gratitud.

A los amigos que estuvieron a mi lado a lo largo de este camino, haciendo que cada etapa fuera más llevadera y especial: Aliciane Amaral, Jandira Abreu, Maria Pereira, Sabrina Pantoja y Salomão Nascimento. Gracias por su apoyo constante, por acompañarme en los momentos difíciles y por compartir la alegría de cada logro. Su presencia ha sido un regalo que va mucho más allá de los muros de la universidad.

A todos los que, directa o indirectamente, contribuyeron a la realización de este trabajo, mi más profunda y sincera gratitud.

Hay una pregunta que solo se comprende al final del camino, que es ¿cuántos vencen cuando uno vence? Todos aquellos que, en silencio o en voz alta, eligieron quedarse. La victoria más bonita no es la que se celebra solo, es la que se comparte con quienes hicieron posible llegar hasta aquí.

Maria Izabela Marques

AGRADECIMIENTOS

Nadie camina solo cuando el horizonte exige travesía. Por eso, elevo mi corazón a Dios, el guardián de mis pasos y autor invisible de mis milagros diarios, que plantó en mí la semilla de esta oportunidad y regó mi resiliencia cuando mis fuerzas parecían escasas. Sin su gracia, esta conquista no sería posible.

A mis padres, Sara y Neto que no hubo un solo instante de esa larga jornada en el que yo no encontrara el amparo en el abrazo de ustedes, estuvieron a mi lado en el silencio y en la fatiga, ofreciendo un amor que no mide sacrificios. Si hoy florezco en esta conquista, es porque crecí a la sombra sagrada de los sacrificios. Este trabajo y esta conquista os dedico a vosotros, que, bajo mucho sol, me hicieron llegar hasta aquí, en la sombra y con agua fresca. A ustedes mi sincera gratitud.

A mi hermana, Soraya, gracias por caminar a mi lado en cada silencio, por sostener mi mano en los momentos de incertidumbre y por nunca, ni por un solo segundo dejar de apoyar mis pasos y creer que todo era posible.

Mi adorable, Annalú, mi hija tú eres el motivo más hermoso, mi fuerza y la razón de cada noche de vigilia. Fue en tus ojos que encontré el combustible para continuar cuando mis propias fuerzas fallaron. Cada página virada y cada barrera vencida fueron por ti y para ti, para mostrarte que los sueños son posibles. Tú eres mi norte y el sentido de todo este esfuerzo, te vivo hija.

A mis profesores, Marcio Ribeiro, Elenilce Peixoto y Rosana Pascoal, quienes, con maestría y afecto, sembraron el conocimiento en mi mente, les expreso mi eterno respeto y gratitud por haber sido guías e inspiración a lo largo de este viaje de descubrimiento.

Y, a mis amigas, Aliciane, Maria Izabela y Leleide, que el cotidiano del curso ha transformado en hermanas de alma, no compartimos solo espacios físicos; dividimos el pan de la ansiedad, el alivio, las risas, aventuras y la belleza de la complicidad real que nació en el corazón de la rutina. Cruzamos juntos la línea de llegada, y la presencia de ustedes queda para siempre tatuada en mi historia, vencimos chicas.

¡Muchas gracias!

Sabrina Pantoja

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
O saber se aprende com mestres e livros.
A Sabedoria, com o corriqueiro, com a vida e com os humildes.
O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada.
Caminhando e semeando, sempre se terá o que colher.”*

- Cora Carolina

RESUMEN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la educación básica brasileña enfrenta desafíos significativos relacionados a la desmotivación de los estudiantes y el uso predominante de metodologías tradicionales poco alineadas con el perfil del estudiantado contemporáneo. En ese contexto, esta investigación objetiva, de manera general, analizar los juegos electrónicos como herramientas de gamificación en las clases de español del 3° año de la educación secundaria, investigando específicamente la contribución del juego *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*, en articulación con las plataformas digitales *Kahoot* y *ClassMana*, para el desarrollo de habilidades lingüísticas, la motivación y la participación de los estudiantes. La investigación adopta un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos, y se fundamenta en la Investigación-Acción Participativa (IAP), conforme Ander-Egg (2003). La intervención pedagógica fue realizada entre abril y mayo de 2026 en la escuela pública E.E.E.F.M Esmerina Bou-Habib en la ciudad de Abaetetuba -PA, con un grupo de 34 alumnos matriculados en el 3° año de la educación secundaria, en tres etapas secuenciales. Los datos fueron recolectados mediante cuestionario mixto, registros de las plataformas digitales y observación participante de las investigadoras, siendo analizados a través de estadística descriptiva y análisis de contenido conforme Bardin (2016). Los resultados indican que el 78,6% de los estudiantes consideró las clases gamificadas más interesantes que las tradicionales, el 92,9% señaló un aumento de participación con el uso de las herramientas digitales y el 100% manifestó el deseo de continuar con ese tipo de actividad. Se concluye que la gamificación, cuando articulada a objetivos lingüísticos claros y a una mediación docente intencional, se configura como una estrategia pedagógica eficaz para tornar la enseñanza de ELE más significativa, participativa y motivadora en el contexto de la educación pública brasileña.

Palabras clave: gamificación; enseñanza del español; juegos electrónicos; metodologías activas; motivación.

RESUMO

O ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) na educação básica brasileira enfrenta desafios significativos relacionados à desmotivação discente e ao uso predominante de metodologias tradicionais pouco alinhadas ao perfil dos estudantes contemporâneos. Partindo desse contexto, a presente pesquisa objetiva, de maneira geral, analisar os jogos eletrônicos como ferramentas de gamificação nas aulas de espanhol do 3º ano do ensino médio, investigando especificamente a contribuição do jogo *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*, em articulação com as plataformas digitais *Kahoot* e *ClassMana*, para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, a motivação e a participação dos estudantes. A pesquisa adota uma abordagem mista, integrando métodos quantitativos e qualitativos, e fundamenta-se na Investigação-Ação Participativa (IAP), conforme Ander-Egg (2003). A intervenção pedagógica foi realizada entre abril e maio de 2026 na escola pública E.E.E.F.M Esmerina Bou-Habib na cidade de Abaetetuba-PA, com uma turma de 34 alunos matriculados no 3º ano do ensino médio, em três etapas sequenciais. Os dados foram coletados por meio de questionário misto, registros das plataformas digitais e observação participante das pesquisadoras, sendo analisados mediante estatística descritiva e análise de conteúdo conforme Bardin (2016). Os resultados indicam que 78,6% dos estudantes consideraram as aulas gamificadas mais interessantes do que as tradicionais, 92,9% relataram aumento na participação com o uso das ferramentas digitais e 100% manifestaram o desejo de continuar com esse tipo de atividade. Conclui-se que a gamificação, quando articulada a objetivos linguísticos claros e à mediação docente intencional, configura-se como uma estratégia pedagógica eficaz para tornar o ensino de ELE mais significativo, participativo e motivador no contexto da educação pública brasileira.

Palavras-chave: gamificação; ensino do espanhol; jogos eletrônicos; metodologias ativas; motivação.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentaje de edad de los estudiantes.....	40
Gráfico 2 - Porcentaje sobre nivel de comprensión en LE.....	40
Gráfico 3 – Porcentaje sobre el nivel de motivación de las clases de LE.....	41
Gráfico 4 – Porcentaje sobre el gusto por los juegos electrónicos.....	42
Gráfico 5 – Porcentaje sobre la preferencia de gamificación o tradicionales.....	42
Gráfico 6 – Porcentaje sobre el uso del juego <i>The Legend of Zelda: Breath of the Wild</i>	43
Gráfico 7 – Porcentaje sobre la contribución de la escritura en español.....	44
Gráfico 8 – Porcentaje sobre el uso de herramientas como <i>Kahoot</i> y <i>ClassMana</i>	45
Gráfico 9 – Porcentaje sobre aplicar continuamente este tipo de actividad.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas a la pregunta 9.....	46
Quadro 2 - Respostas a la pregunta 10.....	47
Quadro 3 – Respostas a la pregunta 11.....	47
Quadro 4 – Respostas a la pregunta 12.....	48
Quadro 5 – Equipos y niveles alcanzados, turma 301.....	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema de recompensas <i>Classmana</i>	49
Figura 2 - Sistema de recompensas <i>Kahoot</i>	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BotW	<i>The Legend of Zelda: Breath of the Wild.</i>
ELE	Español como Lengua Extranjera.
IAP	Investigação - Ação Participativa.
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

SUMÁRIO

1	INTRODUCCIÓN	14
2	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
2.1	Transformaciones en la educación contemporánea	16
2.1.1	El estudiante digital	19
2.2	Gamificación y enseñanza de ELE	21
2.3	El potencial estratégico-didáctico de los juegos electrónicos	24
2.4	The legend of zelda	27
2.4.1	La narrativa y el diálogo: como práctica comunicativa auténtica.....	28
2.5	Los elementos estructurales del juego y sus aplicaciones didácticas	29
2.5.1	Las misiones secundarias: comprensión e interacción oral	29
2.5.2	La exploración del mapa: descripción, geografía y competencia interculturalidad ..	30
2.6	Mediación docente y evaluación: el proceso de cierre en el ciclo pedagógico	30
3	METODOLOGÍA	33
3.1	Contexto y Participantes	34
3.2	Instrumentos de Recolección de Datos	34
3.2.1	El cuestionario mixto	35
3.2.2	Las plataformas digitales: Kahoot y Classmana	35
3.2.3	La observación participante	36
3.3	Procedimientos y etapas de aplicación	37
4	ANÁLISIS DE DATOS.....	39
4.1	Análisis del Cuestionario	39
4.2	Análisis del desarrollo de la turma por las plataformas Classmana y Kahoot	48
5	CONSIDERACIONES FINALES	52
	REFERENCIAS	54
	APÊNDICE	57
	ANEXOS	61

1 INTRODUCCIÓN

En las primeras décadas del siglo XXI, los sistemas educativos han experimentado profundas transformaciones impulsadas por el avance de las tecnologías digitales, la expansión del acceso a internet y la evolución de las formas de comunicación e interacción social. Este escenario ha redefinido las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, exigiendo nuevas metodologías que respondan a las características de los estudiantes contemporáneos. En particular, la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria, como el español, se posiciona como un elemento fundamental en la formación integral de los estudiantes, al favorecer el desarrollo de competencias comunicativas, interculturales y cognitivas necesarias en una sociedad globalizada.

Sin embargo, a pesar de su relevancia, el proceso de enseñanza-aprendizaje del español enfrenta desafíos significativos. Entre ellos, destaca la desmotivación de los estudiantes, muchas veces relacionada con el uso de metodologías tradicionales, centradas en la memorización y la repetición, que poco dialogan con las experiencias digitales y dinámicas propias de los jóvenes. Los estudiantes del 3º año de la educación secundaria pertenecen a una generación que interactúa constantemente con tecnologías, videojuegos y plataformas digitales, lo que genera una brecha entre sus expectativas y las prácticas pedagógicas aún vigentes en diversos contextos escolares.

En este sentido, surge la necesidad de incorporar estrategias innovadoras que promuevan una mayor participación y compromiso por parte de los estudiantes. Así, la gamificación se presenta como una alternativa eficaz para dinamizar el aprendizaje, favorecer la motivación y potenciar el desarrollo de habilidades lingüísticas de manera significativa.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se justifica en diferentes esferas. En el ámbito personal, surge del interés por explorar nuevas formas de enseñanza que respondan a las necesidades reales de los estudiantes, así como por la búsqueda de prácticas pedagógicas más significativas y motivadoras durante la formación docente. En la esfera académica, la investigación contribuye al fortalecimiento del conocimiento sobre metodologías activas y el uso pedagógico de tecnologías digitales en la enseñanza del español, ampliando el debate sobre la gamificación en la educación secundaria y su impacto en el desarrollo de competencias lingüísticas. En el ámbito social, la relevancia radica en la formación de estudiantes más críticos, autónomos y participativos, capaces de comunicarse en diferentes contextos culturales y lingüísticos, favoreciendo la inclusión y la interacción en una sociedad cada vez más interconectada.

En este marco, se plantea la siguiente problemática de investigación ¿Cómo influye la gamificación mediante el uso de juegos electrónicos en el aprendizaje del español en la educación secundaria?

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es analizar cómo los juegos electrónicos pueden ser utilizados como herramientas de gamificación en las clases de español. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos: Analizar la contribución de la gamificación, a partir del uso del juego *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* y del apoyo de *Kahoot* y *ClassMana*, al desarrollo de habilidades lingüísticas; Evaluar el impacto del uso integrado de estos recursos en la motivación y participación de los estudiantes; Proponer estrategias didácticas basadas en la gamificación que fortalezcan el aprendizaje en el contexto escolar.

De esa manera, la investigación se divide en cinco secciones: 1. Introducción; 2. Fundamentación teórica en dónde se abordarán los principales conceptos que sustentan la investigación, tales como la gamificación, el uso de juegos electrónicos en el contexto educativo y la enseñanza del español como lengua extranjera, estableciendo el marco conceptual que orienta el análisis; 3. Metodología, sección que describe el enfoque y tipo de investigación adoptado, caracterizado por un abordaje cualitativo con elementos descriptivos, así como el contexto de estudio, los participantes involucrados y los instrumentos de recolección de datos, entre los que se incluyen observaciones, actividades gamificadas y registros de desempeño. En esta misma sección también se presenta la propuesta didáctica, en la que se integra el uso del juego *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* junto con la aplicación de herramientas digitales como *Kahoot* y *ClassMana*, orientadas al desarrollo de habilidades lingüísticas; 4. Análisis de datos, que expone la presentación de los resultados obtenidos, seguida de su respectivo análisis e interpretación, lo que permite discutir los hallazgos a la luz del marco teórico y de los objetivos propuestos, evidenciando los aportes de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español; y 5. Consideraciones finales que trae una retoma de las ideas centrales, así como los objetivos alcanzados en esta investigación.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Esta sección tiene como objetivo presentar una compilación por bases conceptuales y científicas que sustentan el estudio, estableciendo un diálogo consistente entre las contribuciones teóricas de autores que han investigado la temática abordada. De este modo, se busca contextualizar el problema de investigación y orientar el análisis de los resultados.

En este sentido, la fundamentación se organiza en torno a seis grandes núcleos temáticos. En primer lugar, se abordan las transformaciones de la educación contemporánea, con énfasis en sus desafíos, las tecnologías y las nuevas demandas pedagógicas. A continuación, se analiza la gamificación en la enseñanza de ELE, desde su conceptualización hasta su aplicación como metodología activa. En tercer lugar, se examina el potencial estratégico y didáctico de los juegos electrónicos para la enseñanza de ELE. En cuarto lugar, se estudia el juego *The legend of zelda: breath of the wild* como recurso educativo para la enseñanza de ELE. Seguidamente, se presentan los elementos estructurales del juego y sus posibles aplicaciones didácticas y, finalmente se aborda la mediación docente y evaluación como componentes fundamentales para el cierre del ciclo pedagógico propuesto.

2.1 Transformaciones en la educación contemporánea: desafíos, tecnologías y demandas pedagógicas

Las primeras décadas del siglo XXI han sido marcadas por transformaciones profundas en los sistemas educativos de todo el mundo. La expansión acelerada de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs), la consolidación de internet como infraestructura social y la proliferación de dispositivos móviles han reconfigurado las formas de comunicación, de acceso al conocimiento y de interacción entre los individuos. Factores que piden una nueva mirada sobre como enseñar, principalmente lenguas extranjeras, a ejemplo del español.

En este contexto, la educación se ve desafiada a repensar sus fundamentos, metodologías y objetivos, bajo pena de tornarse cada vez más distante de la realidad vivida por los estudiantes contemporáneos. La integración de las TDICs en las escuelas surgió con la promesa de optimizar la enseñanza y comprometer a los alumnos con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la práctica evidencia una brecha entre la teoría y la realidad escolar. Esta distancia se explica, en gran medida, por la falta de formación continua para docentes y gestores, lo que impide el uso pedagógico eficiente de esas herramientas.

Partiendo de esa percepción, Machado (2000) ya advertía sobre la centralidad de la formación permanente en el escenario educativo:

La formación continua en la gestión escolar se vuelve cada vez más importante debido a los cambios acelerados y complejos en el escenario educativo. La formación se ve como un instrumento para el desarrollo de competencias, que involucra valores, conocimientos y habilidades para hacer frente al contexto diverso y desigual, promoviendo la adaptación a nuevas demandas y la participación en la toma de decisiones. (Machado, 2000, n.p, traducción propia)¹

Se percibe del pensamiento de Machado (2000) que la incorporación tecnológica en la escuela no puede reducirse a la mera adquisición de equipos o plataformas digitales. Su efectividad depende, en primer lugar, de la preparación de los actores educativos para utilizarlas con intencionalidad pedagógica. En esa misma línea de raciocinio, Kenski (2012) refuerza esta visión al argumentar que las tecnologías digitales no son simplemente instrumentos auxiliares del proceso educativo, sino que constituyen un nuevo entorno cultural que transforma las relaciones humanas y, en consecuencia, las formas de aprender y enseñar. La autora subraya que la escuela necesita integrar estas tecnologías de manera crítica y creativa, superando su uso meramente instrumental para explorar sus potencialidades pedagógicas.

De manera complementaria, Kenski (2012) señala que el tiempo docente es profundamente afectado por la aceleración tecnológica, lo que exige del profesor no solo dominio de los recursos digitales, como también su incorporación de forma planificada a su práctica cotidiana. Para la autora, el gran desafío de la educación contemporánea no es la ausencia de tecnología en las escuelas, sino la falta de orientación pedagógica sobre cómo utilizarlas en favor del aprendizaje significativo de los estudiantes. Dicho de otro modo, la presencia física de los dispositivos no garantiza transformaciones en la práctica docente si no va acompañada de reflexión teórica y de una formación continuada.

En este mismo sentido, Moran (2012) señala la creciente incompatibilidad entre los modelos tradicionales de enseñanza y las nuevas posibilidades de aprender con tecnologías digitales. Para el autor,

Existe un desajuste creciente entre los modelos tradicionales de enseñanza y las nuevas posibilidades de aprendizaje con las tecnologías digitales. La educación necesita ser más flexible, integrada y centrada en el alumno, incorporando metodologías que promuevan una mayor participación, autonomía y significado en el proceso de aprendizaje. (Moran, 2012, p. 2, traducción propia).²

¹ A formação continuada na gestão escolar, se torna cada vez mais importante devido as mudanças aceleradas e complexas no cenário educacional. A formação é vista como um instrumento para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimento e habilidades para lidar com o contexto diversos e desiguais, promovendo a adaptação a novas demandas e a participação na tomada de decisões. (Machado, 2000, n.p, traducción propia)

² Há um descompasso crescente entre os modelos tradicionais de ensino e as novas possibilidades de aprender com tecnologias digitais. A educação precisa ser mais flexível, integrada e centrada no aluno, incorporando metodologias que promovam maior participação, autonomia e significado no processo de aprendizagem. (Moran, 2012, p. 2).

Este descompás, según la concepción de Moran (2012), se hace especialmente visible cuando se considera que la gestión escolar en la educación pública aún opera, en muchos contextos, con una visión de resistencia frente a las nuevas tecnologías. Tal paradigma necesita, urgentemente, ser superado y la tecnología debe ser percibida como aliada en la preparación de los estudiantes para el mundo contemporáneo, ya que forma parte de su realidad y de los desafíos que enfrentarán a lo largo de su vida.

Corrêa (2025) refuerza esta perspectiva al señalar que, en el paradigma económico vigente, la tecnología "se asume como un bien social y, junto con la ciencia, se constituye en el medio para agregar valor a los más diversos productos, convirtiéndose en pieza clave para la competitividad estratégica y para el desarrollo social y económico de una región" (Corrêa, 2025, p. 11, traducción propia).³ Partiendo del pensamiento de Corrêa (2025), se percibe que esta dimensión social y económica del conocimiento tecnológico refuerza la urgencia de que la escuela asuma un rol activo en la formación digital de sus estudiantes.

Cabe subrayar, además, que los cambios tecnológicos no afectan únicamente las herramientas disponibles en el aula, sino que transforman la naturaleza misma del conocimiento y los procesos cognitivos asociados a su construcción. Lévy (1999) ya anticipaba que el ciberespacio inaugura un nuevo régimen de inteligencia colectiva, en el que el conocimiento se produce, circula y actualiza de forma colaborativa y dinámica. En este escenario, la educación necesita preparar a los estudiantes no solo para memorizar contenidos, sino para seleccionar, evaluar, crear y compartir información de manera crítica y ética, desarrollando lo que Rezende (2016) denomina como letramento digital, es decir, la capacidad de leer, producir e interactuar con textos y lenguajes digitales de forma reflexiva y situada.

De esa manera, en el campo específico de la enseñanza de lenguas, Leffa (2007) destaca que la internet permitió al alumno usar la lengua meta para integrarse en comunidades auténticas de usuarios y compartir experiencias con personas de todo el mundo. Según el autor, la informática pasa a ser utilizada en la enseñanza de lenguas como una fuente dinámica, que posibilita la integración de todas las tecnologías hasta entonces desarrolladas solamente en escrituras, audio, vídeo, radio, televisión, teléfono en un único recurso: el computador. Esta convergencia tecnológica amplía significativamente las posibilidades de exposición a la lengua meta y de práctica comunicativa auténtica, aspectos fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera como el español.

³ "Assume-se como um bem social e, junto com a ciência, constitui-se no meio para agregar valor aos mais diversos produtos, tornando-se peça-chave para a competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico de uma região"(Corrêa, 2025, p. 11)

2.1.1 El estudiante digital: características, autonomía y el nuevo papel del docente como mediador

Los estudiantes que actualmente cursan la educación secundaria forman parte de una generación que creció inmersa en un ambiente digitalizado. Conocidos popularmente como nativos digitales, término acuñado por Prensky (2001), estos jóvenes se caracterizan por su facilidad para interactuar con interfaces digitales, su tendencia a la multitarea, su preferencia por procesos de aprendizaje dinámicos e interactivos y su familiaridad con plataformas de entretenimiento, comunicación y producción de contenidos. Para esta nueva generación, los métodos centrados exclusivamente en la pizarra y el cuaderno son percibidos como descontextualizados de su realidad cotidiana.

Es importante saber que, conforme postula Prensky (2001) hay una distinción entre nativos e inmigrantes digitales, señalando que los primeros piensan y procesan la información de manera fundamentalmente diferente a las generaciones anteriores. Para el autor, los nativos digitales están acostumbrados a recibir informaciones rápidamente, a trabajar en paralelo con múltiples tareas y a preferir los recursos visuales e interactivos al texto lineal. Por otro lado, tenemos a los "inmigrantes digitales", aquellos que nacieron mucho antes de la era tecnológica y necesitan adaptarse a este nuevo entorno tecnológico.

A diferencia de los jóvenes, los inmigrantes digitales todavía poseen fragmentos de su época analógica y, por eso, su preferencia de enseñanza sigue enfocada en un aprendizaje más lineal, en la lectura en soporte físico y de una forma más alejada del uso de la tecnología. Esta divergencia genera frecuentes tensiones con metodologías centradas en la transmisión unidireccional de contenidos, lo que configura una brecha generacional que la escuela no puede ignorar.

Frente a toda la tensión y los conflictos metodológicos en el cotidiano escolar durante el período de prácticas supervisadas, era notable que el modelo de clase tradicional, enfocado mayoritariamente en la exposición oral de los contenidos y en el uso del cuadro resultaba en la falta de concentración, en constantes dispersiones y, por consiguiente, en un desarrollo académico inferior al esperado. La forma como los alumnos se manifestaban directa o indirectamente, el deseo por un abordaje pedagógico diferenciado y por la utilización de actividades más dinámicas y gamificadas.

Se percibe de ese contexto que las demandas de los estudiantes reflejan la necesidad de utilización de metodologías que estén de acuerdo con su realidad fuera de la escuela. Después de todo, mientras el profesor actúa como un "inmigrante digital" y encuentra varias barreras para integrar herramientas virtuales y juegos a los currículos, los estudiantes anhelan

un ambiente donde haya interacción, competencia de manera saludable y la construcción activa del propio conocimiento, demostrando que la motivación y la atención de esta generación están directamente vinculadas a la interactividad digital.

Santos, Alves y Porto (2018) profundizan esta discusión al señalar que los estudiantes de hoy, inmersos en la cultura digital, desarrollan nuevas relaciones con el saber y nuevas formas de aprender, muchas veces en descompás con la cultura escolar tradicional, que aún opera, en gran parte, bajo la lógica de la transmisión. Habitados a investigar, seleccionar y producir, los alumnos de la era digital dejan de ser meros receptores y se tornan agentes del conocimiento. Este protagonismo discente, sin embargo, no elimina la necesidad del docente, por el contrario, resignifica su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estudios recientes apuntan que el uso de medios y herramientas tecnológicas garantiza a los educandos el acceso a diversos recursos mediáticos, ampliando las posibilidades de expresión y de autonomía, ya que estos estudiantes pueden realizar actividades más allá del aula (Almeida, 2018; Freitas, 2007; Camillo y Medeiros, 2018). Este proceso hace que la búsqueda por el conocimiento sea algo frecuente y motivador, despertando la curiosidad e incluso promoviendo la aproximación entre familias y escuela. Tabletas, smartphones, notebooks, computadoras, cámaras digitales y redes sociales dejan de ser meros instrumentos de entretenimiento para convertirse en recursos de aprendizaje y de producción cultural (Peixoto y Araújo, 2012; Pinto, 2005).

No obstante, es importante señalar que la noción de nativo digital ha sido sometida a críticas por parte de investigadores como Selwyn (2017) y Buckingham (2020), quienes advierten que la mera exposición a las tecnologías no garantiza competencias digitales críticas. Según estos autores, muchos jóvenes son hábiles consumidores de tecnología, pero presentan dificultades para utilizarla de forma reflexiva y creativa en contextos de aprendizaje formal. Esta distinción es fundamental para la práctica docente, ya que implica que el uso pedagógico de las tecnologías no puede darse por sentado, sino que necesita ser planificado, orientado y acompañado por el profesor.

Es precisamente aquí donde el rol del docente cobra una nueva centralidad. En vez de ser visto como un obstáculo o una figura desactualizada frente a la rapidez del cambio tecnológico, el profesor debe ser comprendido como mediador entre la tecnología y el alumno. Al utilizar las herramientas digitales de forma pedagógica, el docente amplía tanto el saber del estudiante como el suyo propio, promoviendo una interacción más activa, reflexiva y colaborativa en el aula. Esta mediación, sustentada en una formación continuada y en una

actitud de apertura crítica frente a las innovaciones, es lo que distingue el uso educativo de la tecnología de su uso meramente recreativo.

Así, la formación continuada, en el ámbito específico de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), es necesaria porque las características del estudiante digital, o mejor, del estudiante actual, cobran particular relevancia para el proceso de aprendizaje de lenguas. Eso ocurre porque los jóvenes contemporáneos tienen acceso a múltiples recursos en idiomas extranjeros, a ejemplo de los videojuegos, series, redes sociales, música, y películas, herramientas que generan contacto informal y frecuente con la lengua meta. Sin embargo, como señala Leffa (2007), este contacto no siempre se traduce en aprendizaje sistemático de la lengua. Es aquí que surge la oportunidad perfecta para que el docente pueda actuar como mediador, articulando las experiencias culturales y digitales de los estudiantes con los objetivos lingüísticos establecidos en el currículo escolar, promoviendo así un aprendizaje más significativo, contextualizado y alineado con el perfil del estudiante digital.

Por lo tanto, frente a la necesidad de integrar la gamificación en el contexto escolar, el papel del docente pasa por una reconfiguración, donde él deja de ser un mero transmisor de información para asumir la función de mediador, actuando como un puente que conecta el universo de los nativos digitales a los objetivos curriculares de enseñanza-aprendizaje del ELE. En este escenario, basado en métodos pedagógicos que valoran la autonomía del estudiante, el profesor se hace responsable por diseñar estrategias, proponer desafíos y guiar al alumno a lo largo de su recorrido en entornos gamificados. En esta nueva dinámica de aprendizaje, la mediación es fundamental, una vez que las herramientas lúdicas, por sí solas, no garantizan el aprendizaje.

Se afirma de manera enfática que la actuación del educador es crucial para asegurar que los elementos de los juegos y los recursos de compromiso trasciendan el entretenimiento vacío, consolidándose como prácticas pedagógicas activas y prometedoras. Con una actuación estratégica, se instiga la reflexión crítica, la cual ayuda en la gestión de frustraciones derivadas de los errores que pueden ocurrir a lo largo del camino, redefiniendo conceptos como: el fin del juego no es un fracaso, sino una etapa natural del aprendizaje. Esa mirada es capaz de transformar el dinamismo tecnológico en conocimiento significativo para los estudiantes.

2.2 Gamificación y enseñanza de ELE: del concepto a la práctica como metodología activa.

Los avances tecnológicos que impulsan la ciencia también alcanzan la educación, trayendo métodos que apoyan tanto al maestro como al estudiante. En la utilización de la

tecnología en la educación a través de la gamificación, su aplicación no ocurre de forma libre y descontextualizada, por el contrario, las dinámicas con la gamificación se producen de acuerdo con los objetivos educativos establecidos por la escuela, dirigidos al desarrollo y a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. De esa manera, Fadel (2014) apuntan que,

La gamificación se constituye en la utilización de la mecánica de los juegos en escenarios *no juegos*, creando espacios de aprendizaje mediados por el desafío, por el placer y el entretenimiento. Comprendemos espacios de aprendizaje como distintos escenarios escolares y no escolares que potencializan el desarrollo de habilidades cognitivas (planificación, memoria, atención, entre otros), habilidades sociales (comunicación asertividad, resolución de conflictos interpersonales, entre otros) y habilidad motora. (Fadel, 2014, p.76, traducción propia).⁴

Como se percibe del pensamiento de Fadel (2014), ese proceso es fundamental en el escenario actual, pues su versatilidad contribuye para la adquisición de competencias lingüísticas con mayor facilidad, a la vez que une el placer con el aprender. Así, sabiendo que la Generación Z está profundamente inmersa en la tecnología, el comportamiento en clase no sería diferente. Por lo tanto, para potenciar el aprendizaje de ELE, las metodologías activas, principalmente aquellas que parten de los juegos, surgen con el papel de favorecer el desarrollo y la evolución de los estudiantes y profesores. Barbosa y Moura (2013), a dialogaren las ventajas que aportan las tecnologías en la enseñanza de ELE, apuntan que,

Incluso sin tener ninguna noción sobre qué movimientos pueden ocurrir en el escenario de la educación, estas expectativas generadas vienen rodeadas con una esperanza de que esas modificaciones que ocurran sean acompañadas por alguna diferencia dentro del mundo de los saberes. (Barbosa y Moura, 2013, p. 55, traducción propia).⁵

De lo que proponen los autores, y por el contexto de constante evolución que nos encontramos, es natural que haya el surgimiento de nuevos métodos y formas de enseñar y comprender. Pero, junto a esta transformación, viene el desafío que será responsable por crear la atmosfera más adecuada para ese proceso: primero, es necesario que el profesor aprenda y luego implemente en sus clases esas tecnologías. Eso es fundamental, porque, aunque sean 'inmigrantes digitales', los docentes deben buscar conocimiento para que los 'nativos digitales' puedan participar activamente en las clases. Como la evolución en la educación es constante,

⁴“A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras.” (Fadel, 2014, p.76).

⁵ “Mesmo sem ter nenhuma noção sobre quais movimentos possam ocorrer no cenário da educação, essas expectativas geradas vêm cercadas com uma esperança de que essas modificações que ocorram sejam acompanhadas de alguma diferença dentro do mundo dos saberes.” (Barbosa y Moura, 2013).

corresponde a los profesores, a la gestión y a la comunidad escolar adoptar las metodologías activas para mejorar la enseñanza de acuerdo con la realidad en la que el alumno está insertado, ya que, según Prensky (2001), esos cambios vinieron para quedarse, y

Por lo tanto, de una forma general, todo aprendizaje es activo en alguna fase, ya que queriéndose o no va a exigir esfuerzo tanto del educando como del educador en comportamientos y actitudes diferentes de procedencia, evaluación, análisis, comparación, interpretación y aplicabilidad (Moran, 2015, n.p, traducción propia).⁶

Partiendo del pensamiento de Prensky (2001), se percibe que toda metodología necesita un objetivo para ser alcanzado durante la clase. Cuando hablamos de la metodología activa, es perceptible que ella pone al alumno como el protagonista de su propia enseñanza, capacitándolo para tomar decisiones, hacer análisis y utilizar su sentido crítico para alcanzar a los objetivos de aprendizaje diseñados para su formación educacional. De esta forma, el profesor actúa como mediador, para que el alumno se convierta en agente activo de su enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de las metodologías activas, específicamente en la gamificación, el docente es la pieza clave para que ese método ocurra de manera efectiva. Para actuar como mediador entre el alumno y la gamificación, el profesor necesita saber cómo la utilización de las TDICs será su aliada en el proceso. Según afirma (Boller; Kapp, 2018, p.12), "la gamificación es una herramienta metodológica positiva en la adquisición de conocimientos, siempre que haya conocimiento para su utilización con fines educativos". Luego, el uso de la gamificación como recurso pedagógico, presenta muchas potencialidades, principalmente en la enseñanza de ELE.

Para la efectiva aplicación de esas metodologías, existen plataformas digitales desarrolladas específicamente para ser utilizadas en el área de la educación, las cuales se alinean a la enseñanza-aprendizaje del alumno de manera efectiva y sencilla. Un ejemplo es el *Kahoot* que, según Pereira y Lúcio (2022), es una plataforma basada en juegos que permite la creación de **quizzes** y cuestionarios interactivos. Su dinámica competitiva y lúdica transforma momentos de revisión y evaluación en actividades altamente participativas. A través de herramientas como esa, el profesor tiene el poder de transformar una actividad simple en una clase atractiva y fácil de entender.

Eso es importante porque en la enseñanza del ELE, principalmente en el escenario actual que el idioma se encuentra en las escuelas brasileiras, existen muchos obstáculos, entre

⁶ "Portanto, de uma forma geral, toda aprendizagem é ativa em alguma fase, pois querendo ou não vai exigir esforço tanto do educando quanto do educador em comportamentos e atitudes diferentes de proveniência, apuração, análise, comparação, interpretação e aplicabilidade." (Moran, 2015).

los cuales podemos citar el miedo a hablar como el principal villano. Los alumnos tienen el temor recurrente de, por ejemplo, conjugar un verbo equivocado en una frase, incluso si es simple. Frente a situaciones como esta, entra la gamificación con el papel de auxiliar y motivar al estudiante, según afirma Hoffmann (2023, p. 49, traducción propia) "La gamificación consiste en el uso de las mecánicas basadas en juegos, su estrategia y lógica para comprometer a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas"⁷, que es justamente la mirada que la enseñanza de ELE necesita.

A partir de esta definición, resulta evidente que la gamificación lleva a la escuela elementos como reglas claras, desafíos, progreso y retornos inmediatos. Con la utilización de los métodos gamificados, el profesor consigue despertar el interés y la motivación del alumno, reconfigurando su papel de espectador pasivo para protagonista activo de su propio aprendizaje. De forma positiva, la resolución de problemas cambia la manera en que la estudiante lidia con el error, pues sabemos que, en el ambiente gamificado, errar no significa fracaso, por el contrario, es visto como un ciclo natural del recorrido trazado, una oportunidad para que el estudiante revise la estrategia utilizada e intente de nuevo superar el desafío. Así, los contenidos adquieren un nuevo significado y propósito, haciendo la enseñanza más ligera y objetiva.

Cuando el alumno comprende que, a través de las actividades adaptadas con la gamificación, los errores que antes eran considerados 'vergonzosos' se convierten en motivación para seguir aprendiendo, pasa a trazar objetivos claros, dado que fallar y volver a empezar es una práctica común en los videojuegos, el estudiante encuentra en esta lógica el incentivo necesario para persistir, convirtiéndose así en el agente activo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3 El potencial estratégico-didáctico de los juegos electrónicos para la enseñanza de ELE

La Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada en 2018, representa el principal documento normativo de la educación básica brasileña y establece un paradigma curricular orientado hacia las prácticas sociales del lenguaje, la formación crítica del sujeto y la incorporación reflexiva de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza de lenguas adicionales, ese paradigma cobra especial relevancia, pues propone un desplazamiento decisivo que es el eje de la enseñanza deja de ser la gramática

⁷ "A gamificação consiste no uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estratégia e lógica para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizagem e resolver problemas." Hoffmann (2023, p. 49)

como sistema abstracto y pasa a ser la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de actuar lingüísticamente en contextos reales, con propósitos definidos y en interacción con otros sujetos.

Entre las diez Competencias Generales de la Educación Básica, la Competencia 4 establece que el estudiante debe ser capaz de "utilizar diferentes lenguajes; verbal, corporal, visual, sonoro y digital para expresarse y compartir informaciones, experiencias, ideas y sentimientos en diferentes contextos" (Brasil, 2018, p. 9, traducción propia).⁸ La inclusión explícita del lenguaje digital en ese enunciado no es casual, ya que refleja el reconocimiento de que los textos contemporáneos son constitutivamente multimodales y de que el estudiante necesita desenvolverse con competencia en esos entornos.

De esa manera, los juegos electrónicos, que articulan imagen, texto escrito, sonido, movimiento e interacción en una experiencia integrada, son artefactos multimodales por excelencia, y su uso en el aula de ELE responde precisamente a esa demanda curricular. La Competencia 5, por su parte, profundiza esta perspectiva al exigir que el estudiante "comprenda, utilice y cree tecnologías digitales de forma crítica, significativa, reflexiva y ética" (Brasil, 2018, p. 9, traducción propia)⁹, lo que implica que la incorporación de los juegos al currículo no puede ser meramente recreativa, sino que debe estar articulada a objetivos lingüísticos claros y a una mediación docente consistente.

En el plano de la organización curricular, la BNCC estructura las prácticas de lenguaje en el componente de Lengua española¹⁰ en cuatro ejes que son: oralidad, lectura/escucha, producción escrita y multiletramentos/multissemiose. Este último eje es particularmente significativo para el presente análisis, pues reconoce que el estudiante debe ser capaz de "utilizar nuevas tecnologías, con nuevos lenguajes y modos de interacción, para investigar, seleccionar, compartir, posicionarse y producir sentidos en prácticas de letramiento en lengua española, de forma ética, crítica y responsable." (Brasil, 2018, p. 244, traducción propia).

Esa formulación confiere legitimidad curricular explícita al uso de juegos electrónicos en ELE, desde que mediados con intencionalidad pedagógica, y establece el horizonte dentro

⁸ "Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo." (Brasil, 2018, p. 9).

⁹ "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)."

¹⁰ "Aunque la BNCC menciona lengua inglesa, las directrices pueden ser operacionalizadas para la lengua española pues se trata también de lengua adicional."

del cual la propuesta que se desarrolla en este artículo se inscribe. La legitimidad curricular está relacionada con el proceso de selección y validación de los conocimientos considerados socialmente relevantes para la formación de los estudiantes, siendo influenciada por factores culturales, sociales y políticos (Moreira y Candau, 2007)

Ahora bien, la legitimidad curricular, por sí sola, no es suficiente para justificar el uso de los juegos en la enseñanza de lenguas: es necesario, además, una fundamentación teórica que explique por qué los juegos electrónicos son entornos de aprendizaje eficaces. Esa fundamentación la ofrece, de manera sistemática y rigurosa, James Paul Gee en su obra " Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo " (2004). Para Gee, los buenos juegos electrónicos no se limitan a entretener incorporan, de forma intuitiva, los mismos principios que la psicología cognitiva y las ciencias de la educación identifican como condiciones para el aprendizaje significativo. El autor identifica 36 principios presentes en los juegos que favorecen el aprendizaje de ellos, cuatro tienen especial relevancia para el contexto de la enseñanza del ELE.¹¹

El primero de ese conjunto es el principio del input comprensible y situado, que dialoga directamente con la hipótesis del input de Krashen (1982), según la cual la adquisición de una lengua extranjera es más eficaz cuando el aprendiz está expuesto a enunciados ligeramente superiores a su nivel, presentados en contextos significativos que permiten la inferencia del sentido. Los juegos electrónicos crean exactamente ese tipo de entorno el jugador-aprendiz interactúa con la lengua meta en situaciones narrativas concretas, en las que el contexto visual y sonoro facilita la comprensión sin necesidad de traducción inmediata.

El segundo principio es el de la identidad comprometida cuando el jugador asume el control de un avatar y se implica emocionalmente en su historia, se genera una inversión afectiva que potencia el esfuerzo lingüístico y cognitivo, reduciendo la inhibición comunicativa que, como señala Hoffmann (2023), constituye uno de los principales obstáculos en el aula de ELE. El tercero es el principio de la práctica con bajo costo de fracaso en el juego, el error es una etapa natural de la progresión, y no un dato negativo que amenace la autoestima del estudiante el jugador fracasa, aprende y reintenta, en un ciclo que Gee (2004) denomina "probing" (explotación/acción) y que corresponde, en el aprendizaje de lenguas, a la formulación y verificación de hipótesis sobre el funcionamiento del sistema lingüístico.

¹¹“Gee (2004) identificou 36 princípios presentes nos videogames que favorecem o aprendizado. Para um aprofundamento desses princípios, ver também: GEE, James Paul. *Bons vídeo games e boa aprendizagem. Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009. DOI: 10.5007/2175-795X.2009v27n1p167.”

El cuarto, finalmente, es el principio del aprendizaje como resolución de problemas, los juegos presentan desafíos que demandan del jugador estrategias, decisiones y conocimientos específicos, lo que genera un aprendizaje funcional y transferible exactamente el tipo de aprendizaje que la BNCC (Brasil, 2018) propone como horizonte para la formación en ELE.

La articulación entre las competencias de la BNCC y los principios de Gee revela, así, que el potencial didáctico de los juegos electrónicos para la enseñanza del español no es una hipótesis especulativa, sino una convergencia sustentada tanto por el marco normativo como por la investigación teórica. Lo que se requiere, para que esa convergencia se concrete en práctica pedagógica eficaz, es la mediación intencional del docente quien selecciona el juego con criterios didácticos, quien articula la experiencia lúdica con los objetivos lingüísticos del currículo y quien garantiza que el estudiante no solo juegue en español, sino que aprenda a través del juego. Según Gee (2004) sostiene que los buenos videojuegos son 'máquinas para aprender' puesto que incorporan algunos de los principios de aprendizaje más importantes postulados por la ciencia cognitiva. Es sobre esa base que se desarrolla, en el apartado siguiente, la propuesta de uso de *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* como recurso pedagógico en ELE.

2.4 The legend of zelda: breath of the wild como aplicación educativa en la enseñanza de ELE

Lanzado en 2017 por Nintendo para las plataformas Nintendo Switch y Wii U, *The Legend of Zelda: Breath of the Wild – BotW* (cuya traducción literal al español sería *La leyenda de Zelda: El aliento de lo salvaje*) figura, en el debate contemporáneo sobre juegos y educación, como uno de los títulos que más fielmente encarna lo que Prensky (2001) denominó "digital game-based learning" el aprendizaje mediado por juegos digitales diseñados o seleccionados con intencionalidad pedagógica. Para Prensky, la eficacia de esa modalidad de aprendizaje reside en la capacidad del juego de generar compromiso genuino a diferencia de los materiales didácticos tradicionales, los juegos digitales sostienen la atención del estudiante porque lo colocan permanentemente en situación de agencia.

Según Murray (2003, p. 127), la agencia corresponde a la "capacidad gratificante de realizar acciones significativas y ver los resultados de nuestras decisiones y elecciones".¹² Tal concepto evidencia la importancia de la participación activa del sujeto en ambientes digitales,

¹² "Agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas" (MURRAY, 2003, p. 127).

es decir, de acción con consecuencias reales dentro del mundo virtual, donde cada decisión importa y cada error enseña. BotW lleva ese principio a su máxima expresión su estructura de mundo abierto, habitado por centenares de personajes, misiones, enigmas y paisajes, convierte la exploración en la forma misma del aprendizaje. El jugador no espera instrucciones para avanzar; observa, infiere, experimenta y decide, en un ciclo de autonomía que, trasladado al aula de ELE, representa exactamente el tipo de protagonismo estudiantil que la BNCC (Brasil, 2018) propone como horizonte para la formación en lenguas adicionales. Analizados a la luz de los principios de Gee (2004) y del marco curricular vigente, los elementos constitutivos de BotW su narrativa, sus sistemas de misiones, su geografía simbólica y su lógica de progresión revelan un potencial pedagógico que se examina en detalle en los apartados que siguen.

2.4.1 La narrativa y el diálogo: como práctica comunicativa auténtica

El universo narrativo de BotW es, ante todo, un corpus lingüístico vivo. A lo largo del juego, disponible con doblaje completo y subtítulos en español, el jugador interactúa con centenares de personajes aldeanos, guerreros, mercaderes, sabios y figuras de autoridad en situaciones comunicativas que abarcan registros que van desde la formalidad elevada de los discursos reales hasta la informalidad coloquial de las conversaciones en mercados y tabernas. Esa variación de registros constituye, en sí misma, un material auténtico de gran valor para el ELE, pues permite que el estudiante entre en contacto con el español tal como funciona en contextos reales de comunicación, y no apenas con la versión esterilizada y descontextualizada que caracteriza muchos libros de texto. En consonancia con el principio del input situado de Gee (2004), cada diálogo tiene un propósito narrativo concreto dentro del juego el jugador necesita comprenderlo para avanzar en la misión, lo que convierte la comprensión en lengua meta en una necesidad funcional y no en una obligación académica abstracta.

En el plano lexical, los diálogos de BotW movilizan campos semánticos de alta relevancia para el aprendizaje del español la naturaleza y la geografía, los objetos y utensilios cotidianos, las emociones y los estados psicológicos, las relaciones sociales, y los conceptos abstractos relativos al tiempo, la memoria y el destino. Dado que ese vocabulario aparece siempre acompañado de referentes visuales en la pantalla, el estudiante puede inferir su significado a partir del contexto sin necesidad de interrumpir el flujo de la experiencia con consultas al diccionario lo que favorece, según Krashen (1982), la adquisición de unidades léxicas y reduce la dependencia de la memorización descontextualizada. Esta dinámica se

alinea con la habilidad de inferir el significado de palabras y expresiones desconocidas a partir del contexto prevista por la BNCC (Brasil, 2018, p. 247) para el componente de Lengua Española.

2.5 Los elementos estructurales del juego y sus aplicaciones didácticas

Los elementos estructurales de BotW sus sistemas de misiones, su geografía simbólica y su lógica de progresión, no son recursos ornamentales del entretenimiento que constituyen, desde una perspectiva pedagógica, son movimientos naturales para el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales en español. Cada componente del juego puede ser articulado, con la mediación adecuada del docente, a habilidades específicas previstas por la BNCC (Brasil, 2018) y a principios de aprendizaje identificados por Gee (2004). En los subapartados que siguen, se examinan dos elementos de particular relevancia didáctica, tal como las misiones secundarias, como también instancias de comprensión e interacción oral, y la exploración del mapa de Hyrule, visto como recurso para el trabajo con descripción espacial y competencia intercultural.

2.5.1 Las misiones secundarias: comprensión e interacción oral

BotW cuenta con más de noventa misiones secundarias distribuidas por todo el mapa de Hyrule. Cada una de ellas se inicia con un diálogo en el que un personaje expone su problema, contextualiza su solicitud y ofrece instrucciones al protagonista configurando, en esencia, un texto instruccional-narrativo en español que demanda del estudiante competencias de comprensión lectora y auditiva, de inferencia contextual y de articulación entre información verbal e información visual.

Desde el punto de vista didáctico, las misiones secundarias ofrecen al docente un material de trabajo privilegiado después de completar cada misión, el estudiante puede ser invitado a relatar oralmente, en español y para sus compañeros, el camino recorrido, las decisiones tomadas y los obstáculos superados. Esa actividad de narración oral, anclada en una experiencia compartida y emocionalmente significativa, articula directamente con las habilidades del eje de oralidad previstas por la BNCC (Brasil, 2018, p. 247, traducción propia) "aplicar los conocimientos de la lengua española para hablar de sí mismo y de otras personas, explicitando información personal y características relacionadas con gustos, preferencias".¹³

¹³ "Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas "(Brasil, 2018, p. 247)

2.5.2 La exploración del mapa: descripción, geografía y competencia interculturalidad.

El mapa de Hyrule en BotW es un espacio geográfico de gran riqueza simbólica, organizado en regiones con características físicas, climáticas y culturales distintas, como llanuras, montañas nevadas, desiertos, volcanes, bosques y costas que evocan, de manera ficcional, la diversidad de paisajes del mundo hispanohablante. Cada región está habitada por grupos con culturas, indumentarias y arquitecturas propias, lo que ofrece al docente un punto de partida para actividades de descripción espacial en español, vocabulario geográfico, puntos cardinales, preposiciones de lugar y para reflexiones interculturales que, partiendo del universo ficcional, se proyecten hacia la diversidad real de los países de lengua española.

Esa dimensión intercultural del aprendizaje de ELE está expresamente contemplada en la BNCC (Brasil, 2018), que establece la valorización de la diversidad cultural como principio transversal del currículo, y en Gee (2004), que destaca que los buenos juegos crean ‘mundos semióticos’ entornos ricos en signos y sistemas de significación cuya lectura y comprensión desarrolla competencias que el estudiante puede transferir a otros contextos comunicativos y culturales.

2.6 Mediación docente y evaluación: el proceso de cierre en el ciclo pedagógico

Los elementos pedagógicos de BotW identificados en los apartados anteriores no operan de forma automática, su potencial didáctico solo se actualiza plenamente cuando el docente actúa como mediador activo entre la experiencia lúdica y los objetivos lingüísticos del currículo. Esa mediación, coherente con el rol que la BNCC (Brasil, 2018) atribuye al profesor de lenguas extranjeras no como transmisor de contenidos, sino como orientador de prácticas comunicativas significativas que debe manifestarse en tres momentos articulados antes del juego, con la contextualización de los objetivos lingüísticos y la activación del vocabulario necesario para la comprensión de los diálogos durante el juego, con la observación sistemática del desempeño de los estudiantes y la intervención puntual en momentos de bloqueo lingüístico y después del juego, con actividades de sistematización gramatical, producción oral, escrita, y reflexión metalingüística a partir de los enunciados auténticos extraídos de la experiencia de juego.

Esa estructura tripartita anticipación, inmersión y reflexión organiza el proceso de aprendizaje de manera progresiva y significativa. En primer lugar, la anticipación activa los conocimientos previos y despierta el interés de los estudiantes. A continuación, la inmersión favorece la participación activa y la construcción de nuevos conocimientos mediante la interacción con las actividades propuestas. Finalmente, la reflexión permite analizar las

experiencias vividas, consolidar los aprendizajes y evaluar los resultados obtenidos. De este modo, esta estructura contribuye a un aprendizaje más contextualizado y efectivo que es coherente con el modelo de secuencia didáctica propuesto por Zabala (1998) y con los presupuestos pedagógicos que fundamentan las metodologías activas (Moran, 2012; Barbosa y Moura, 2013).

En cuanto a la evaluación, el uso de BotW en ELE demanda una concepción formativa y procesual, alineada con los principios de la BNCC (Brasil, 2018). Así registros para la producción por los estudiantes a lo largo de la secuencia, glosarios temáticos, guías de misiones, relatos orales constituyen evidencias de aprendizaje que el docente puede utilizar para diagnosticar avances, identificar dificultades y reorientar su práctica. Esa perspectiva evaluativa se articula con la afirmación de Gee (2010) de que los buenos juegos son un tipo de sistemas de feedback perfectos en todo momento, el jugador sabe exactamente dónde se encuentra en su proceso de progresión. Transpuesta al aula, esa lógica implica compartir los criterios de evaluación con los estudiantes y ofrecer retroalimentación frecuente sobre las producciones en español transformando el proceso evaluativo en una experiencia de aprendizaje continuo, y no en un momento puntual de verificación de contenidos.

En síntesis, *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* no es apenas un juego de entretenimiento de alta calidad es un artefacto cultural complejo que, cuando articulado con las competencias previstas en la BNCC (Brasil, 2018) y con los principios de aprendizaje situado identificados por Gee (2004; 2010), se convierte en un recurso pedagógico de elevado potencial para la enseñanza del ELE en la educación básica. Su narrativa inmersiva, sus sistemas de misiones, su universo geográfico y cultural y su lógica de resolución de problemas crean condiciones excepcionalmente favorables para el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales en español. Lo que esas condiciones requieren para tornarse aprendizaje de hecho es, siempre, la presencia de un docente que comprenda el potencial del juego, que lo articule con el currículo y que transforme cada sesión de exploración de Hyrule en una experiencia pedagógica reflexiva, intencional y significativa porque es precisamente esa intencionalidad, como advierte Kenski (2012), lo que distingue el uso educativo de la tecnología de su uso meramente recreativo.

Con base en eso, en la sección siguiente se presenta la metodología de esta investigación, en la que se describe el enfoque mixto adoptado, articulando métodos cuantitativos y cualitativos, así como los instrumentos de recolección de datos utilizados que son el cuestionario mixto, las plataformas digitales *Kahoot* y *ClassMana* y la observación

participante, el contexto escolar en que se desarrolló la intervención y las etapas de aplicación de la propuesta pedagógica gamificada con el grupo del 3° año de la educación secundaria.

3 METODOLOGÍA

La presente investigación se caracteriza como un estudio de enfoque mixto, que integra, de manera articulada y complementaria, los métodos cuantitativo y cualitativo. Conforme señala Bardin (2016), el método cuantitativo obtiene datos descriptivos por medio de procedimientos estadísticos, al paso que el cualitativo corresponde a un proceso más intuitivo, igualmente riguroso, más maleable y adaptable a índices no previstos o a la evolución de las hipótesis en el transcurso de la pesquisa. La opción por la integración de ambos enfoques se justifica por la complejidad del fenómeno investigado la gamificación como metodología activa en la enseñanza de ELE involucra tanto dimensiones cuantificables como el rendimiento en plataformas digitales y los porcentajes de respuesta en el cuestionario como dimensiones subjetivas e interpretativas, relacionadas con las percepciones, motivaciones y significados atribuidos por los estudiantes a la experiencia gamificada.

En el plano cuantitativo, la investigación se apoya en los datos estadísticos de desempeño individual generados por las plataformas *Kahoot* y *Classmana*, así como en las respuestas cerradas del cuestionario aplicado, que permiten identificar tendencias y proporciones en las percepciones de los participantes. En el plano cualitativo, la investigación se orienta a la comprensión de los significados, motivaciones y percepciones de los estudiantes frente a las clases de español gamificadas, especialmente a través del análisis de las respuestas abiertas del cuestionario. Este doble abordaje metodológico permite superar las limitaciones inherentes a cada enfoque aislado, ofreciendo una visión más amplia del fenómeno estudiado.

Desde el punto de vista tipológico, el trabajo se fundamenta en la Investigación-Acción Participativa (IAP), que, según Ander-Egg (2003), tiene como propósito transformar una situación-problema, posicionando la investigación participativa como herramienta intelectual al servicio del colectivo y posibilitando un conocimiento más completo de la realidad que se pretende transformar. En el contexto de esta investigación, esa transformación se refiere al desencajamiento y a la baja motivación observados en la enseñanza de ELE, fenómenos que, como advierte Hoffmann (2023), pueden ser abordados mediante la gamificación, entendida como el uso de mecánicas basadas en juegos para comprometer a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas. La IAP confiere a este estudio una dimensión ética y política que va más allá de la simple descripción los sujetos de la pesquisa no son objetos pasivos de observación, sino coparticipantes activos del proceso de transformación pedagógica.

3.1 Contexto y Participantes

La recolección de datos y la intervención pedagógica fueron realizadas en la escuela pública Esmerina Bou-Habib en la ciudad de Abaetetuba-PA, teniendo como locus un grupo del 3° año de la educación secundaria (turma 301), compuesta por 34 (treinta y cuatro) alumnos matriculados. La elección de ese grupo se debió a su adecuación a los objetivos de la pesquisa, la turma ya poseía contacto previo con contenidos de la lengua española, lo que posibilitó una intervención gamificada de carácter diagnóstico y formativo, sin necesidad de partir de cero en la construcción del conocimiento lingüístico.

Un dato contextual relevante es que las clases de lengua española ocurren los viernes, día que históricamente registra el mayor índice de ausencias en la institución. Durante el periodo de la pesquisa, la presencia efectiva en el aula osciló entre 14 y 19 alumnos por clase. Este escenario de baja frecuencia constituye, en sí mismo, un indicador de desencajamiento que la intervención gamificada buscó enfrentar. En ese sentido, las plataformas digitales *Kahoot* y *Classmana* fueron movilizadas como instrumentos de intervención pedagógica, con vistas a superar el modelo en que los alumnos figuran como meros receptores del conocimiento, lo que Leffa (2007) critica al señalar que la enseñanza tradicional de lenguas frecuentemente ignora las posibilidades auténticas de interacción que los recursos digitales ofrecen, confiriéndoles el papel de coparticipantes activos de la pesquisa y de la evaluación del impacto de la gamificación en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cuestionario fue puesto a disposición a los 34 alumnos matriculados y se obtuvieron 14 (catorce) respuestas, lo que corresponde a la franja de presencia efectiva registrada durante las clases. El instrumento estuvo disponible por tres semanas, desde el 22 de mayo hasta el 05 de junio de 2026, garantizando tiempo suficiente para que todos los participantes presentes pudieran responder de forma reflexiva.

3.2 Instrumentos de Recolección de Datos

Los instrumentos de recolección de datos adoptados en esta investigación fueron seleccionados de forma a responder a las exigencias del enfoque mixto y a los objetivos de la Investigación -Acción Participativa. Son ellos: el cuestionario mixto, las plataformas digitales *Kahoot* y *Classmana*, y la observación participante de las investigadoras a lo largo de las etapas de intervención.

3.2.1 *El cuestionario mixto*

El cuestionario mixto, compuesto por preguntas abiertas y cerradas, constituyó el principal instrumento de recolección de datos subjetivos de la investigación. Su estructura fue organizada en tres secciones: la primera dedicada a la identificación del perfil de los participantes; la segunda orientada a captar la perspectiva de los alumnos sobre la gamificación en comparación con las clases tradicionales, y la tercera centrada en el desarrollo individual percibido después de la actividad gamificada.

Las preguntas cerradas adoptaron escalas tipo Likert que según Gil (2008, p. 143, traducción propia), la escala Likert consiste en un conjunto de afirmaciones frente a las cuales los participantes expresan su grado de concordancia o discordancia, posibilitando la medición de opiniones, actitudes y percepciones sobre determinado fenómeno. Y opciones de selección múltiple, permitiendo la cuantificación y comparación estadística de las respuestas. Las preguntas abiertas, por su parte, posibilitaron la expresión libre de las percepciones y sugerencias de los estudiantes, constituyendo el material primario para el análisis cualitativo. Esta combinación metodológica es coherente con la postura de Bardin (2016), para quien el análisis de contenido tanto de datos numéricos como de textos debe articularse a los significados producidos por los sujetos en contexto.

3.2.2 Las plataformas digitales: *Kahoot* y *Classmana*

Las plataformas *Kahoot* y *Classmana* funcionaron como instrumentos de intervención pedagógica y, simultáneamente, como fuentes de datos cuantitativos sobre el desempeño y el encajamiento de los estudiantes. El *Kahoot*, según Pereira y Lucio (2022), es una plataforma basada en juegos que permite la creación de quizzes y cuestionarios interactivos, cuya dinámica competitiva y lúdica transforma los momentos de revisión y evaluación en actividades altamente participativas. El *Classmana*, a su vez, fue utilizado para el acompañamiento continuo de la participación de los alumnos a lo largo de las sesiones gamificadas.

El uso de esas herramientas como instrumentos de recolección se fundamenta en la concepción de Gee (2010) de que los buenos juegos son sistemas de feedback perfectos en todo momento, el jugador sabe exactamente donde se encuentra en su proceso de progresión. Trasladada al aula, esa lógica implica que los datos generados por las plataformas, tasas de acierto, tiempos de respuesta, puntuaciones por grupo constituyen evidencias inmediatas y participativas del aprendizaje en curso, ofreciendo al docente insumos para la toma de decisiones pedagógicas en tiempo real.

3.2.3 La observación participante

La observación participante fue adoptada como tercer instrumento de recolección de datos en esta investigación, actuando de manera articulada con el cuestionario mixto y con los datos generados por las plataformas digitales. Según Gil (2008), la observación participante consiste en una modalidad de recolección en la que el investigador se inserta en el contexto investigado y pasa a compartir, en mayor o menor grado, las condiciones de vida y las experiencias de los sujetos observados, registrando sistemáticamente los fenómenos que emergen en ese campo. Para el autor, ese tipo de observación permite captar dimensiones de la realidad que los instrumentos cuantitativos o las respuestas escritas no logran revelar, especialmente aquellas relacionadas con los afectos, las interacciones espontáneas y los significados construidos en la práctica.

A partir de la observación participante, fue posible recoger datos cualitativos de naturaleza subjetiva e interactuaban en diferentes momentos de la intervención. Inicialmente durante la presentación de las diapositivas mencionadas en la segunda etapa, con el tema **"Hyrule: el pasado y el pasado del pasado"**, y la explicación sobre los verbos trabajados, así como en el momento en que los alumnos miraban el vídeo disponible en YouTube que reúne los recuerdos más importantes del juego, (FRAN SAGA, 2020)¹⁴, utilizado en la primera etapa, conteniendo los principales fragmentos, la historia, los diálogos y las cuestiones geográficas y temporales del juego, la postura adoptada fue de observadoras. En este primer momento, el objetivo fue captar los matices, las reacciones espontáneas y la forma como los alumnos interactuaban con el contenido y entre sí, de manera sutil, sin que nuestra presencia en clase afectara su comportamiento natural.

Sin embargo, después de esta etapa inicial, ocurrió un cambio, adoptamos el papel de observadoras participantes activas durante la realización de la actividad dinámica con el *Kahoot*. En ese momento, la inmersión en el campo fue completa, ya que, además de analizar las jugadas de los alumnos en tiempo real y seguir el uso práctico del idioma, fue necesario, en algunos momentos, realizar intervenciones pedagógicas directas para resolver dudas, mediar el progreso del juego y conducir las competiciones saludables que ocurrieron en el espacio. Esta actuación activa y la proximidad con los alumnos han permitido vivir la experiencia gamificada desde dentro, registrando aspectos profundos que las plataformas digitales no captan, como la persistencia y la determinación de los estudiantes, transformando estos registros en insumos fundamentales para la triangulación de los datos.

¹⁴ FRAN SAGA. The Legend of Zelda: Breath of the Wild | LA PELÍCULA | Español Castellano. YouTube, 15 nov. 2020. Disponible em: <https://youtu.be/5iBBQDI8KFw>. Acesso em: 26 mar. 2026.

A lo largo de las sesiones, fueron registrados aspectos que escapan a la medición estadística. Conforme señala Bardin (2016), ese tipo de registro permite que el análisis posterior no se restrinja a lo que los sujetos declaran, sino que contemple también lo que hacen, lo que sienten y cómo interactúan, enriqueciendo así la interpretación del material recolectado.

3.3 Procedimientos y etapas de aplicación

La investigación fue operacionalizada en tres etapas secuenciales, desarrolladas entre abril y mayo de 2026, como se describe a siguiente:

Etapas 1 - Presentación y contextualización de la investigación (24 de abril de 2026)

En la primera etapa, se realizó la presentación formal de la temática “Gamificación en la enseñanza de español” a la clase, estructurada en tres momentos distintos. En el primer momento, se llevó a cabo la presentación de la investigación mediante una exposición en diapositivas, seguida de la introducción del objeto de aplicación, que es el videojuego *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*. La presentación del juego abarcó su narrativa e historia, ilustrada con imágenes de los personajes, la configuración de jugabilidad y la interfaz del juego. Dado que la aplicación directa del videojuego en el aula resultaba inviable, puesto que requiere un soporte tecnológico e infraestructura de internet de mayor capacidad con los que la escuela no contaba, se optó por la exhibición de un vídeo disponible en YouTube que reúne los recuerdos y cinemáticas más importantes del juego, (FRAN SAGA, 2020)¹⁵, permitiendo así que los estudiantes tuviesen contacto con el universo narrativo del juego de manera accesible y adaptada al contexto escolar disponible.

En el segundo momento, se presentaron a los estudiantes las dos plataformas digitales que estructurarían la intervención, el *ClassMana*, destinado al seguimiento continuo de la participación de los alumnos, y el *Kahoot*, utilizado como herramienta de evaluación del rendimiento educativo. Y, por fin, en el tercer momento, los alumnos se organizaron en tres grupos de trabajo, estableciendo los nombres de sus grupos y de los participantes, para las evaluaciones de las clases siguientes y la dinámica gamificada final.

Etapas 2 - Intervención pedagógica gamificada (8 de mayo de 2026)

¹⁵ FRAN SAGA. The Legend of Zelda: Breath of the Wild | LA PELÍCULA | Español Castellano. YouTube, 15 nov. 2020. Disponible em: <https://youtu.be/5iBBQDI8KFw>. Acesso em: 26 mar. 2026.

La segunda etapa consistió en la aplicación de la intervención pedagógica propiamente dicho, con el desarrollo del contenido "Hyrule: El pasado y el pasado del pasado", centrado en las estructuras gramaticales del pretérito imperfecto y del pluscuamperfecto de la lengua española. La selección de este contenido no fue arbitraria resultó de un diagnóstico previo realizado juntamente con la profesora regente y los propios alumnos, a partir del cual fueron identificadas las mayores dificultades de la clase en relación a los contenidos ya trabajados. Tal procedimiento está en consonancia con los principios de la Investigación-Acción Participativa, en la medida en que los sujetos de la investigación contribuyeron activamente a la definición de los objetos de intervención.

Etapas 3 - Evaluación, recopilación de datos y cierre (22 de mayo de 2026)

En la tercera y última etapa, se realizó la actividad gamificada vía *Kahoot* entre los tres grupos previamente constituidos. Al final de la competencia, fue ha identificado el grupo ganador sobre la base de los criterios de rendimiento combinados en las cuestiones y el compromiso a lo largo de las clases. Inmediatamente después de la actividad, el enlace del cuestionario mixto fue enviado a la clase por medio de un grupo de comunicación creada específicamente para el envío de contenidos y materiales de clases, garantizando que el registro de las percepciones de los estudiantes se realizara de forma inmediata, aún bajo el efecto directo de la experiencia gamificada vivida. Esta simultaneidad entre la intervención y la recogida de datos constituye un aspecto metodológico relevante, ya que asegura una mayor fiabilidad y espontaneidad en respuestas obtenidas.

4 ANÁLISIS DE DATOS

La presente sección tiene como propósito presentar, describir e interpretar los datos producidos a lo largo de la intervención pedagógica realizada con la turma 301 de la escuela pública Esmerina Bou-Habib, participante de esta investigación. El análisis está organizado en dos ejes complementarios, en consonancia con el enfoque mixto adoptado y con los procedimientos metodológicos descritos en la sección anterior.

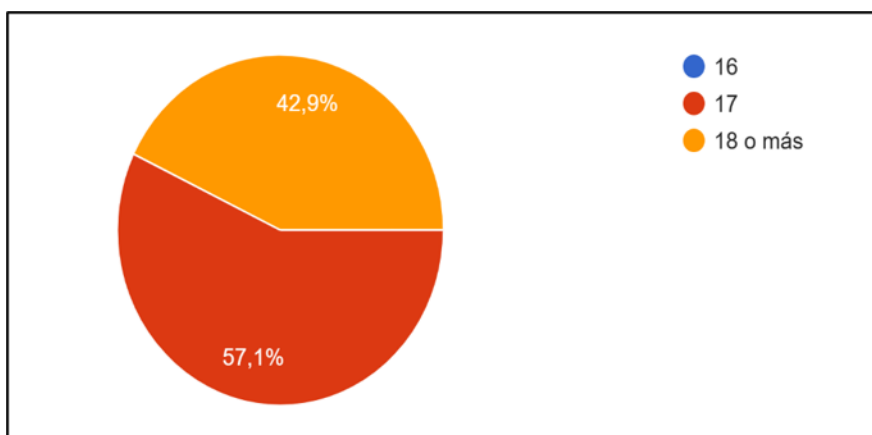
En el primer eje de la sección 4.1, se presentan los resultados del cuestionario mixto aplicado a los estudiantes al término de la intervención gamificada. Las respuestas cerradas son tratadas mediante estadísticas descriptivas, mientras que las respuestas abiertas son analizadas a partir del método de análisis de contenido propuesto por Bardin (2016), con énfasis en las categorías emergentes relacionadas con la motivación, el encajamiento y la percepción de aprendizaje. En el segundo eje de la sección 4.2, se examinan los datos cuantitativos generados por las plataformas digitales *Classmana* y *Kahoot*, con atención a los indicadores de participación, rendimiento y progresión de los equipos a lo largo de las sesiones.

Al final de la sección, ambos ejes son articulados mediante triangulación, procedimiento que, conforme señala Bardin (2016), permite construir una interpretación más completa, contextualizada y pedagógicamente fundamentada del fenómeno investigado. El objetivo central no es apenas medir resultados, sino comprender el proceso en su integralidad, tal como establece la Investigación-Acción Participativa.

4.1 Análisis del cuestionario

El análisis del cuestionario se realizó de forma integrada, articulando las respuestas de cada sección con las siguientes, de modo a construir una interpretación progresiva y coherente de la experiencia gamificada. Los datos cuantitativos fueron tratados mediante estadísticas descriptivas, y los cualitativos, mediante el análisis de contenido conforme Bardin (2016).

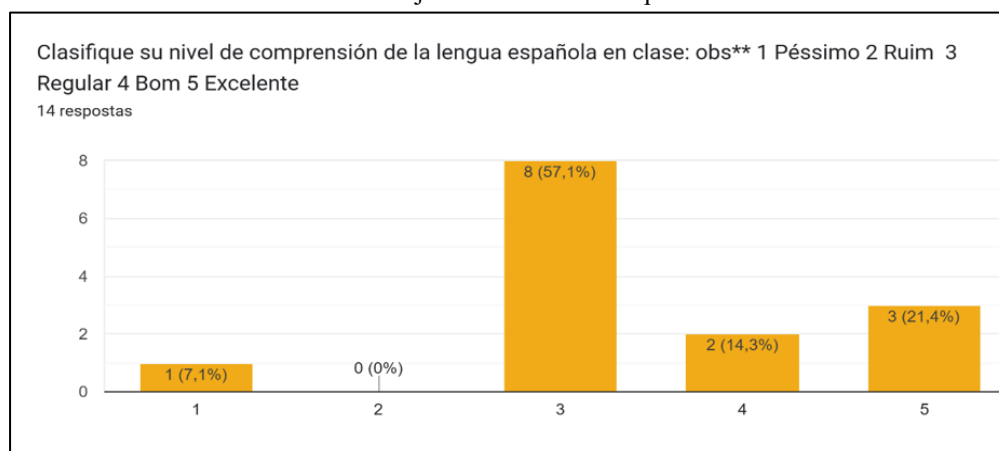
Gráfico 1 - Porcentaje de edad de los estudiantes.



Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

La mayoría de los respondientes tiene 17 años (57,1%), seguido por alumnos de 18 años o más (42,9%), sin registro de alumnos con 16 años. Se trata, por tanto, de un público adolescente en plena fase de formación identitaria, franja etaria reconocidamente receptiva a metodologías activas y recursos digitales. Este dato es fundamental para contextualizar las respuestas siguientes, alumnos de esa edad tienen mayor familiaridad con juegos electrónicos y ambientes digitales interactivos, lo que crea una base favorable para la adopción de la gamificación. Como señala Prensky (2001), estos jóvenes denominados 'nativos digitales' piensan y procesan la información de manera fundamentalmente diferente a las generaciones anteriores, siendo más receptivos a procesos de aprendizaje dinámicos e interactivos

Gráfico 2 - Porcentaje sobre nivel de comprensión en LE.

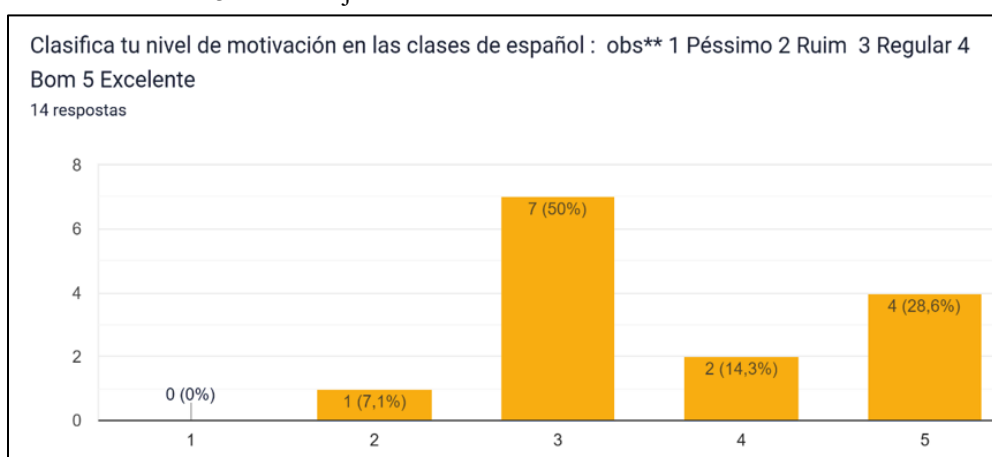


Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

La mayor parte de los alumnos (57,1%) evaluó su nivel de comprensión de la lengua española como Regular (nivel 3 en una escala de 1 a 5). Solo el 21,4% se clasificó como

Excelente y el 14,3% como Bueno, mientras que el 7,1% se consideró en el nivel pésimo. Este panorama revela que la turma presenta una comprensión aún emergente del español, lo que dialoga directamente con la pregunta siguiente sobre motivación. Desde la perspectiva de Leffa (2007), esa comprensión limitada se relaciona con el hecho de que la enseñanza tradicional de lenguas raramente crea condiciones para la exposición auténtica y contextualizada a la lengua meta, condición esencial para el avance lingüístico.

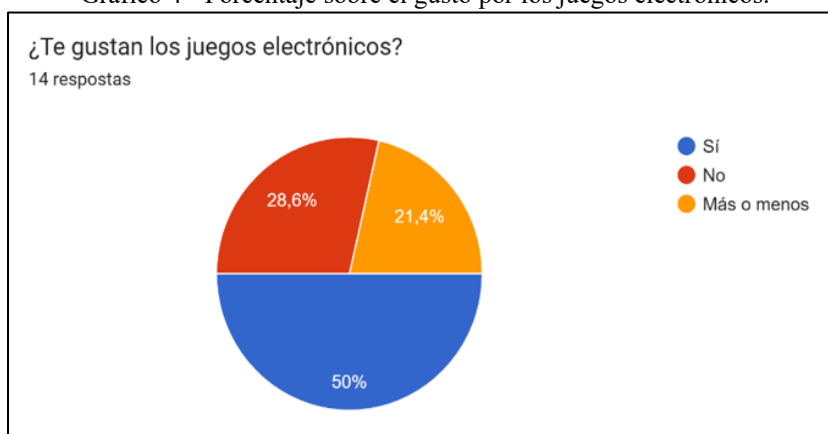
Gráfico 3 - Porcentaje sobre el nivel de motivación de las clases de LE.



Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

Cuando cuestionados sobre el nivel de motivación en las clases de español, la mitad de los alumnos (50%) marcó nivel Regular (3), y el 28,6% indicó nivel Excelente (5). La distribución es semejante a la de la comprensión, lo que sugiere una correlación, alumnos con dificultades en la lengua tienden a sentir motivación moderada. Ningún alumno marcó el nivel pésimo, lo que indica que, aun sin pleno dominio del idioma, el interés por la disciplina no estaba completamente comprometido. Eso abre espacio para intervenciones que potencien esa motivación ya existente, y es exactamente donde la gamificación se inserta. Como afirma Hoffmann (2023), la gamificación tiene el poder de transformar los errores que antes eran considerados 'vergonzosos' en motivación para seguir aprendiendo.

Gráfico 4 - Porcentaje sobre el gusto por los juegos electrónicos.



Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

La pregunta sobre el gusto por los juegos electrónicos reveló que el 50% de los alumnos afirmaron gustar, el 28,6% dijeron no gustar y el 21,4% respondieron 'más o menos'. Este dato es estratégico, la mayoría de la turma tiene afinidad con el universo de los Games, lo que valida la elección metodológica de utilizar el juego *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* como recurso pedagógico. Incluso el grupo que respondió 'más o menos' no presenta rechazo al formato, lo que torna el abordaje inclusivo para la mayor parte de la turma. Esta receptividad al universo digital confirma la caracterización de Prensky (2001) sobre los nativos digitales, cuya forma de relacionarse con la información impacta directamente en sus expectativas frente al aprendizaje escolar.

Gráfico 5 - Porcentaje sobre la preferencia de gamificación o tradicionales.

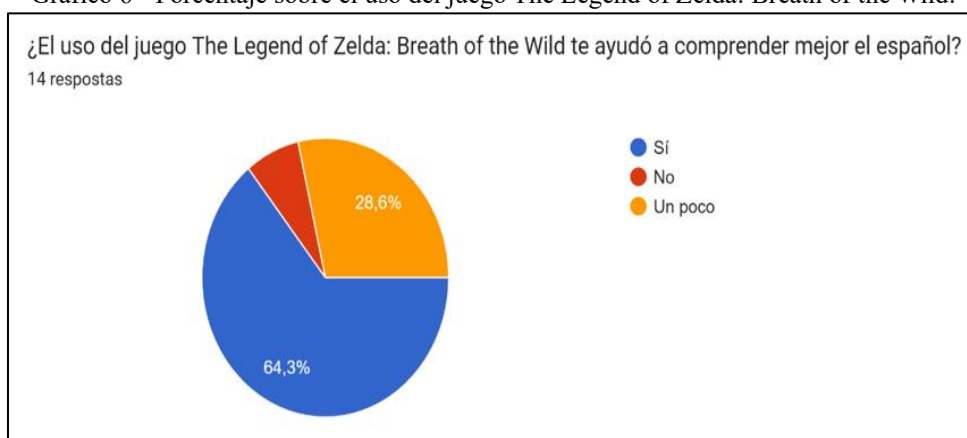


Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

Con base en el encajamiento previo con los juegos, la pregunta siguiente verificó si las clases gamificadas fueron percibidas como más interesantes que las tradicionales. El resultado fue expresivo, el 78,6% respondió que sí, y el 21,4% respondió 'más o menos'.

Ningún alumno consideró las clases tradicionales más interesantes. Este resultado establece una conexión directa con el perfil de la turma, jóvenes de 16 y 17 años, con motivación moderada en las clases convencionales, respondieron positivamente cuando el ambiente de aprendizaje fue transformado por elementos lúdicos e interactivos. Esa transformación es exactamente lo que Moran (2012) defiende al señalar la incompatibilidad creciente entre los modelos tradicionales de enseñanza y las nuevas posibilidades de aprender con tecnologías digitales.

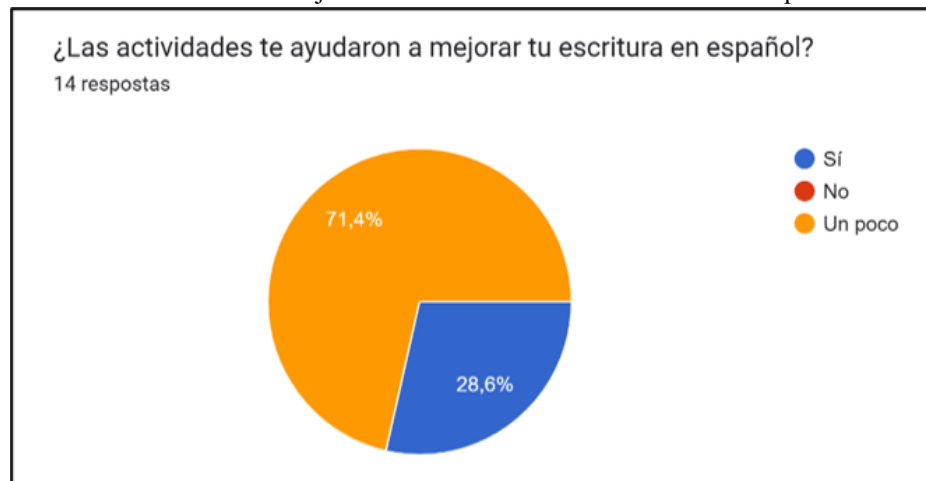
Gráfico 6 - Porcentaje sobre el uso del juego The Legend of Zelda: Breath of the Wild.



Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

La pregunta sobre si el juego *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* ayudó en la comprensión del español refuerza los datos anteriores, el 64,3% de los alumnos afirmaron que sí, y el 28,6% respondieron 'un poco'. Solo una pequeña fracción indicó no haberse beneficiado. Esa progresión “gustar de juegos”, encontrar las clases más interesantes, sentir mejora en la comprensión, demuestra una cadena de impacto positivo de la gamificación sobre el aprendizaje. El juego actuó como mediador entre el interés natural de los alumnos por los Games y el contenido lingüístico a ser desarrollado.

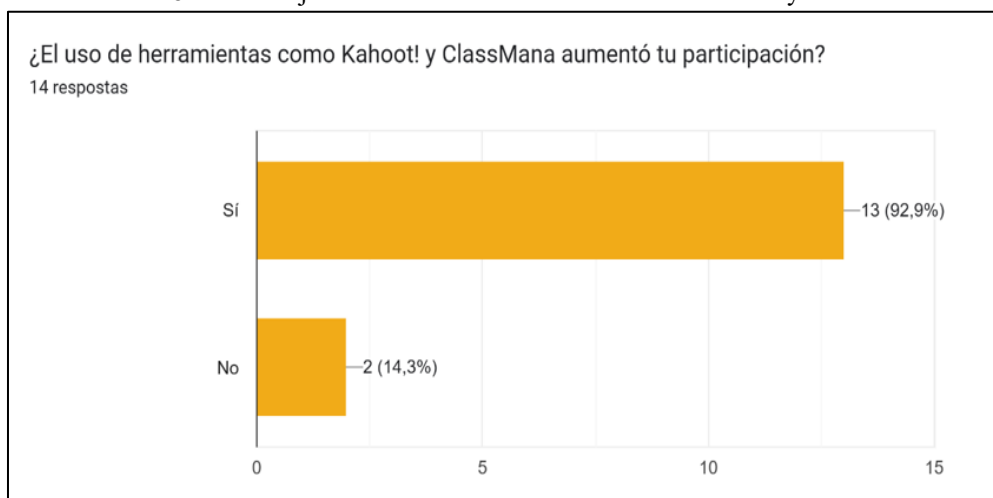
Gráfico 7 - Porcentaje sobre la contribución de la escritura en español.



Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

En continuidad, cuando cuestionados si las actividades ayudaron a mejorar la escritura en español, el 71,4% respondió 'un poco' y el 28,6% respondió que sí. La ausencia total de respuestas negativas es significativa, ningún alumno sintió que la actividad fue indiferente o perjudicial al desarrollo de la escritura. Eso indica que la gamificación no solo torno las clases más atractivas, sino que también produjo percepciones concretas de aprendizaje, conectando motivación a la adquisición efectiva de habilidades lingüísticas. Este resultado es coherente con el argumento de Hoffmann (2023) de que la gamificación promueve el aprendizaje y resuelve problemas, en la medida en que transforma la práctica de la escritura en un desafío con propósito y retroalimentación inmediata.

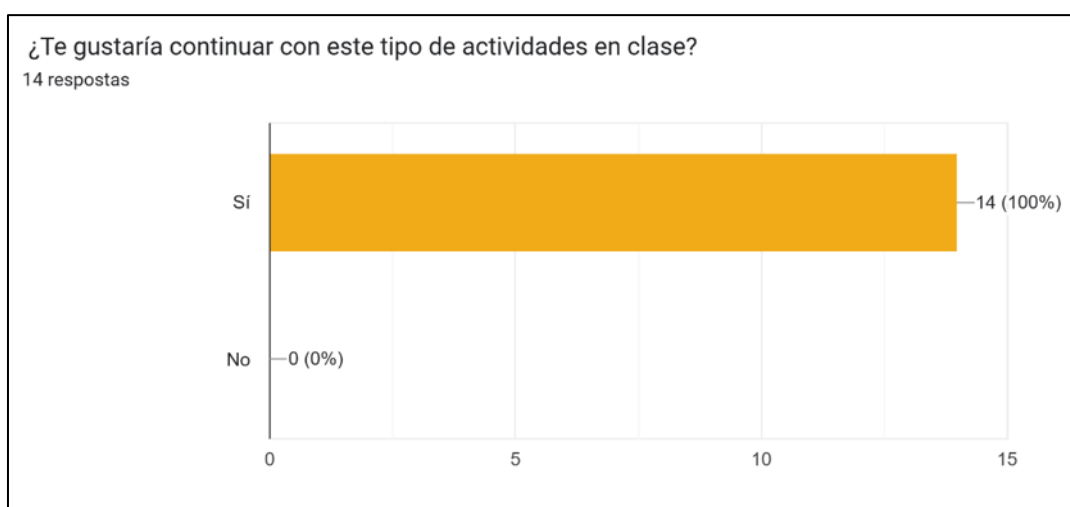
Gráfico 8 - Porcentaje sobre el uso de herramientas como Kahoot y ClassMana.



Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

La pregunta sobre las herramientas digitales Kahoot y ClassMana reveló que el 92,9% de los alumnos afirmaron que su uso aumentó la participación en clase. Solo el 14,3% respondió que no. Este dato se articula directamente con el contexto inicial de la pesquisa, la turma presentaba índice constante de ausencias y desencajamiento los viernes. El uso de esas herramientas parece haber sido un catalizador de presencia activa, no solo física, sino cognitiva y participativa. Herramientas que gamifican la interacción en tiempo real, como el Kahoot, crean un sentido de urgencia y pertenencia que las clases expositivas tradicionales raramente consiguen replicar, transformando el proceso evaluativo en una experiencia de aprendizaje continuo, como preconiza Gee (2010).

Gráfico 9 - Porcentaje sobre aplicar continuamente este tipo de actividad.



Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

La última pregunta cerrada de la sección 2 es la más contundente de todo el cuestionario, el 100% de los alumnos quisieran continuar con ese tipo de actividad en clase. Ese resultado unánime es la síntesis de toda la trayectoria de respuestas anteriores, de la motivación moderada inicial a la experiencia positiva con la gamificación. La valida la propuesta pedagógica y señala que el abordaje debe ser incorporado de forma continua a las prácticas de enseñanza de lengua extranjera, en consonancia con el llamado de Moran (2012) por una educación más flexible, integrada y centrada en el alumno.

A continuación, se presentan las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas del cuestionario. Esta sección tiene como objetivo dar voz a las percepciones, experiencias y opiniones de los estudiantes, permitiendo un análisis más profundo y cualitativo sobre sus vivencias en relación con la propuesta desarrollada. Las respuestas fueron transcritas en portugués para preservar la autenticidad de las expresiones de los participantes.

9 - *¿Cómo te sentiste al escribir en español después de las actividades?*

Quadro 1 - Respuestas a la pregunta 9.

Mais segura e confiante
Muito feliz
Eu me sinto muito feliz
Sei um pouco mais as palavras

Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

Las respuestas abiertas de la tercera sección del cuestionario revelan un impacto emocional y cognitivo positivo bastante consistente. Cuando preguntados como se sintieron al escribir en español después de las actividades de la pregunta 9, los alumnos relataron sentimientos como 'mais segura ', 'muito feliz' y 'sei um pouco mais as palavras'. Esa dimensión afectiva es especialmente relevante en la enseñanza de lengua extranjera. El filtro afectivo, concepto central en la teoría de adquisición de lenguaje de Krashen (1982), indica que estados emocionales positivos favorecen la absorción del contenido. Las actividades gamificadas parecen haber reducido la ansiedad lingüística, transformando el acto de escribir en español en una experiencia placentera en vez de intimidante.

10 - *¿Qué sugerencias darías para mejorar las clases?*

Quadro 2 - Respuestas a la pregunta 10.

Mas atividades como essas
Incluir mais atividades criativas, para além da escrita dentro da sala de aula.
Aprender um novo idioma é algo bem difícil. Então uma aula mais dinâmica facilita o aprendizado
Mais jogos como esse
Mais jogos
Mais atividades interativas como os jogos

Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

Las sugerencias para mejorar las clases de la pregunta 10, apuntan en una dirección clara, más juegos, más dinámica y más creatividad. Una respuesta en particular llama la atención, “Aprender um novo idioma é algo muito difícil. Então uma aula mais dinâmica facilita o aprendizado”, lo que demuestra madurez reflexiva del alumno y consciencia del propio proceso de aprendizaje, coherente con lo que Moran (2012) denomina aprendizaje significativo, aquel que parte de los intereses y experiencias reales del estudiante.

11 - *¿Qué fue lo que más te gustó de las clases con gamificación?*

Quadro 3 - Respuestas a la pregunta 11.

A participação em equipe
Foi divertido
Aprendi me divertindo
Tudo
A parte prática com os amiguinhos e a competição saudável
A interação divertida com os alunos

Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

En cuanto a lo que más les gustó de las clases con gamificación de la pregunta 11, los aspectos más valorizados fueron la interacción social y el aprendizaje colectivo, 'A participação em equipe', 'aprendi me divertindo', 'A interação divertida com os alunos' y 'A competição saudável'. Ese patrón es revelador, la gamificación no solo promovió el contenido lingüístico, sino que también fortaleció vínculos entre los alumnos. En un contexto de alta

evasión y desencajamiento, el sentido de pertenencia al grupo y la competición saludable funcionan como poderosos motivadores para la presencia y participación.

12 - *¿Crees que el uso del juego ayudó en tu aprendizaje? ¿Por qué?*

Quadro 4 - Respuestas a la pregunta 12.

Sim, pois inclui a socialização com outros colegas
Fez eu participar mais
Sim , melhora o aprendizado através de uma coisa q nós gostamos
Sim, facilitou o meu aprendizado
Sim Porque aprendi mas um pouco do espanhol
Sim, por que eu compreendi algumas palavras
Ss
Sim pq ajuda a aprender de uma forma mais descontraída sem ser cansativo

Fuente: Creación propia de las autoras en Google forms (2026).

Finalmente, cuando cuestionados si el juego ayudó en su aprendizaje y por qué de la pregunta 12, prácticamente todos los alumnos respondieron afirmativamente, con justificativas como 'facilitou meu aprendizado', 'aprendi um pouco mais do espanhol', 'compreendi algumas palavras', 'inclui a socialização com outros colegas' y 'ajuda a aprender de uma forma mais descontraída sem ser cansativo'. Esas respuestas cierran el ciclo interpretativo del cuestionario, los alumnos perciben la gamificación no como mero entretenimiento, sino como una estrategia legítima de aprendizaje, una que respeta sus intereses, reduce la tensión del proceso y genera resultados reales en la comprensión del idioma.

4.2 Análisis del desarrollo de la turma por las plataformas Classmana y Kahoot

El análisis del desarrollo fue realizado a partir del método de análisis de contenido propuesto por Bardin (2016), que orienta la lectura de los datos en tres movimientos complementarios, que son, pre-análisis, con la organización del material bruto generado por las plataformas; la exploración del material, con la categorización de los indicadores de desempeño y participación; y el tratamiento e interpretación de los resultados, mediante la triangulación entre los datos cuantitativos de las plataformas y los datos cualitativos del

cuestionario. Esa triangulación, central en la metodología de Bardin (2016), permite que los números generados por el Kahoot y el Classmana no sean leídos de forma aislada, sino en dialogo con los significados atribuidos por los propios estudiantes a la experiencia gamificada, produciendo una interpretación más rica, contextualizada y pedagógicamente fundamentada del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. Por el siguiente, se sintetizan los principales hallazgos de ese análisis:

- Classmana: gestión continua de la participación

La turma 301-Esmerina fue organizada en 3 (tres) equipos con una media de 6 a 7 alumnos cada uno, denominados por los propios estudiantes que fueron, **Jugadores 2.0**, **Los Nerd's** y **Los Top's**. Esa apropiación identitaria de los nombres es, en sí misma, un indicador de encajamiento, coherente con lo que Gee (2004) denomina el principio de la identidad comprometida.

Quadro 5 - Equipos y niveles alcanzados, turma 301

Equipos	Integrantes	Nivel alcanzado
Los Nerd's	7	Nivel 5
Los Top's	6	Nivel 4
Jugadores 2.0	7	Nivel 3

Fuente: Plataforma Classmana, elaboración propia (2026).

A lo largo de las sesiones, los equipos acumularon puntos y subieron de nivel: Los Nerd's alcanzaron el mayor nivel de progresión de nivel 4, seguido por Los Top's de nivel 3 y Jugadores 2.0 de nivel 2, revelando patrones diferenciados de participación.

Figura 1 - Sistema de recompensas Classmana

TURMA 301 - MANÃNA: Configurar turma

Recompensas

Configure recompensas que os alunos podem ganhar:

Llegar a la hora de clase y estar listo para aprender	150	↗
Ser positivo y trabajador en las actividades	200	↗
Responder a una pregunta cuando llamado	125	↗
Ser respetuoso en clase	125	↗
Ayudar a otros estudiantes	150	↗
Escuchar mientras otros hablan	150	↗
Respetar las reglas estipuladas en el uso del móvil en clase	100	↗
Practicar el habla del español en las clases	200	↗

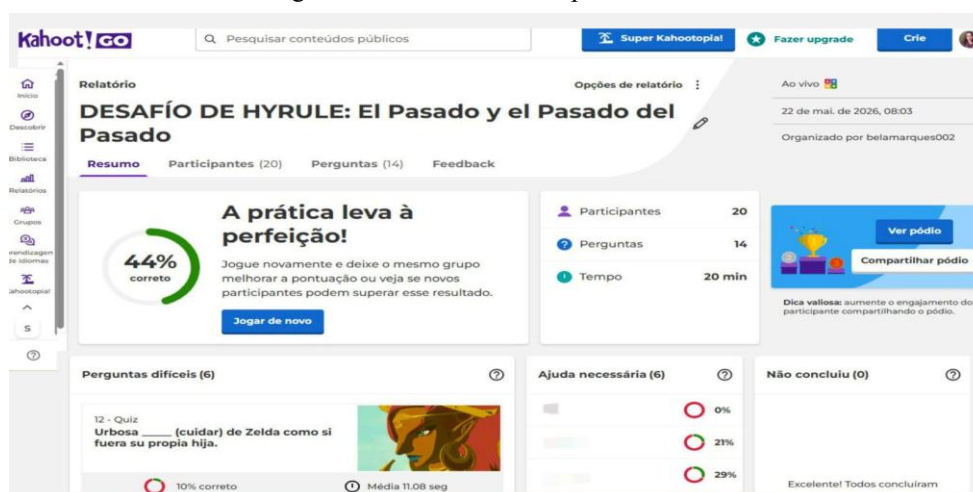
Fuente: Plataforma Classmana, elaboración propia (2026).

El sistema de recompensas atribuía puntuación máxima (+150 puntos) al comportamiento 'Practicar el habla del español en clase', traduciendo en la lógica del juego el argumento de Leffa (2007) de que la lengua se adquiere en el uso comunicativo autentico, y operando como antídoto a la ansiedad lingüística. De esta manera, los comportamientos obtenidos reflejaron a partir del sistema de recompensa ocurrido en las clases, atribuyendo así tales puntajes elevados ante cada desarrollo de equipo.

- Kahoot: evaluación gamificada y diagnostico inmediato

La actividad 'DESAFIO DE HYRULE: El Pasado y el Pasado del Pasado', aplicada el 22/05/2026, reunió 20 participantes en 14 preguntas a lo largo de 20 minutos, registrando una tasa general de aciertos del 44%, con 6 preguntas difíciles, 6 con ayuda necesaria y 0 abandonos (todos concluyeron).

Figura 2 - Sistema de recompensas Kahoot



Fuente: Plataforma Kahoot (2026).

Uno de los diferenciales más relevantes del Kahoot es el informe automático generado al termino de cada sesión donde al finalizar la dinámica, el docente dispone inmediatamente de un diagnóstico preciso cuales preguntas generaron mayor dificultad, cuanto tiempo los alumnos necesitaron para procesar cada ítem y cuales contenidos demandan refuerzo. resaltando la retroalimentación instantánea es lo que Gee (2010) identifica como el gran diferencial de los juegos digitales frente a la evaluación tradicional. El sistema informa al jugador/aprendiz exactamente donde esta y que necesita mejorar, en tiempo real y sin esperar una corrección posterior.

- Triangulación e interpretación integrada

Siguiendo el procedimiento de triangulación propuesto por Bardin (2016), los datos cuantitativos de las plataformas fueron cruzados con los datos cualitativos del cuestionario, revelando una convergencia significativa, aunque la tasa de aciertos del Kahoot fue del 44%, el 71,4% de los alumnos percibió mejora en su escritura y el 92,9% afirmó que las plataformas aumentaron su participación. Esa aparente paradoja entre el desempeño cuantitativo moderado y la autopercepción positiva de aprendizaje.

El cruce entre las categorías emergentes del análisis de contenido encajamiento, producción oral, persistencia frente al error y percepción de aprendizaje, la gamificación actuó exactamente al transformar el aula en un espacio de desafío lúdico, competición saludable y recompensa visible, creo las condiciones afectivas para que los alumnos permanecieran en la actividad hasta el final. Por lo tanto, Classmana construyó la confianza y el uso oral a lo largo del tiempo y el Kahoot generó el diagnóstico preciso al final, devolviendo al docente y a los alumnos una imagen clara del proceso. En consonancia con Moran (2012), esa articulación entre herramientas no evalúa solo el resultado, sino el proceso como un todo que es, en definitiva, lo que distingue una práctica pedagógica reflexiva de la mera verificación de contenidos.

5 CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación partió de la siguiente pregunta ¿cómo influye la gamificación mediante el uso de juegos electrónicos en el aprendizaje del español en la educación secundaria? A lo largo del estudio, fue posible no solo responder a esa interrogante, sino también evidenciar, desde una perspectiva teórica y empírica, que la incorporación intencional de elementos lúdicos y digitales en el aula de ELE representa una alternativa pedagógica concreta frente a los desafíos de motivación y participación que caracterizan la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto de la educación pública brasileña.

Los datos obtenidos mediante la triangulación entre el cuestionario mixto, las plataformas Kahoot y ClassMana y la observación participante convergieron de manera consistente donde la experiencia gamificada produjo impactos positivos y mensurables tanto en la motivación como en la percepción de aprendizaje de los estudiantes. El hecho de que el 78,6% de los alumnos haya considerado las clases gamificadas más interesantes que las tradicionales, que 92,9% haya señalado un aumento de participación gracias a las herramientas digitales y que la totalidad de los respondientes haya manifestado el deseo de continuar con ese tipo de actividad no constituyen datos aislados, sino indicadores articulados de un proceso de reconfiguración del vínculo entre el estudiante y la lengua meta. A ello se suma la dimensión afectiva revelada en las respuestas abiertas demostrando mayor confianza, reducción de la ansiedad lingüística y placer en el aprendizaje.

En lo que respecta al uso específico de *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*, el juego demostró ser un recurso pedagógico de elevado potencial para la enseñanza de ELE, precisamente porque su estructura incorpora de forma orgánica condiciones favorables a la adquisición lingüística. Su narrativa inmersiva, disponible con doblaje y subtítulos en español, expuso a los estudiantes a una variedad auténtica de la lengua meta abarcando diferentes registros, campos semánticos y estructuras gramaticales en contextos en los que la comprensión era funcionalmente necesaria para el avance en el juego, y no una obligación académica abstracta, transpuestos al contexto de ELE, favorecen la exposición auténtica a la lengua, reducen la ansiedad lingüística y transforman el error en etapa natural del recorrido de aprendizaje. El hecho de que el 64,3% de los alumnos haya reconocido que el uso de *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* contribuyó a una mejor comprensión del español corrobora, empíricamente, esa convergencia entre el potencial lúdico del juego y los objetivos lingüísticos de la propuesta, confirmando que, cuando mediado con intencionalidad pedagógica, el videojuego deja de ser entretenimiento y se convierte, de hecho, en una herramienta de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario reconocer las limitaciones inherentes a este estudio. La investigación fue desarrollada con una muestra reducida de 14 encuestados de una clase de 34 alumnos, en un contexto escolar específico marcado por alta frecuencia de ausencias los viernes, lo que restringe la posibilidad de mayor generalización de los resultados. Además, la brevedad del período de intervención en tres etapas entre abril y mayo de 2026 no permitió afirmar de manera concluyente que los avances percibidos se consolidarán a largo plazo. Pues estos factores apuntan a la necesidad de investigaciones más largas y con muestras más amplias que permitan dimensionar con mayor precisión el impacto de la gamificación en el aprendizaje del ELE.

En relación a las perspectivas futuras, los resultados de esta investigación abren caminos importantes para la reflexión y la práctica pedagógica. En primer lugar, sería relevante explorar el uso de otros videojuegos en lengua española como recursos didácticos, ampliando el repertorio de posibilidades más allá de un solo título. En segundo lugar, el diseño de secuencias didácticas gamificadas articuladas de manera sistemática con el currículo y no sólo como intervenciones puntuales así podría potenciar los efectos aquí observados. Finalmente, la formación profesor surge como un eje prioritario, para que la gamificación deje de ser una práctica excepcional e integrada orgánicamente a la enseñanza de lenguas extranjeras, es imprescindible que los profesores tengan espacios de formación continua que les permitan seleccionar, adaptar y mediar recursos digitales con claridad pedagógica.

En resumen, esta investigación confirma que la gamificación, cuando se articula con objetivos lingüísticos claros y con una mediación docente reflexiva, es capaz de transformar el aula de ELE en un espacio más participativo, motivador y significativo, no por reemplazar el rigor del aprendizaje, pero por darle un propósito que los estudiantes se reconozcan como sus propios protagonistas, siguiendo así una vía de doble mano se construye el aprendizaje juntos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: SEED/MEC, 2018.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Repensando la investigación-acción-participativa: comentarios, críticas y sugerencias**. 4. ed. corr. y aum. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas, 2003.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. DOI: 10.26849/bts. v39i2.349.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. Tradução de Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALIXTO, Douglas; LUZ-CARVALHO, Tatiana; CITELLI, Adilson (Org.). **David Buckingham: a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 87–101, 2006

CAMILLO, Cíntia Morales; VARGAS, Manuela Eliza Gularte; MEDEIROS, Liziany Muller. Ensino híbrido: a sala de aula invertida como possibilidade de ensino e aprendizagem. **Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação**, v. 3, n. 1, 2018.

CORRÊA, Vanessa Pivato. **Transformações da educação contemporânea: currículo, gestão e metodologias ativas**. [S. l.]: Kindle Direct Publishing, 2025. E-book.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p. ISBN 978-85-66832-13-6.

FRAN SAGA. **The Legend of Zelda: Breath of the Wild | LA PELÍCULA | Español Castellano**. YouTube, 15 nov. 2020. 1 vídeo (1h 37 min). Disponível em: <https://youtu.be/5iBBQDI8KFw>. Acesso em: 26 mar. 2026.

FREITAS, Neli Klix. Novas tecnologias, educação, formação de professores e construção do conhecimento. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 7, 2007. DOI: 10.35362/rie4452216.

GEE, James Paul. **Bons videojogos + boa aprendizagem: colectânea de ensaios sobre os videojogos, a aprendizagem e a literacia**. Tradução de Maria de Lemos Teixeira. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2010. ISBN 978-972-8980-96-2

GEE, James Paul. **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, S. A. **Introdução à gamificação na educação: como aplicar os elementos de jogos em contextos de aprendizagem**. [s.l.] Independente, 2023. 459 p.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. rev. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 15-41.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 176 p.

MORÁN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 29 mar.2026

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural; Editora Unesp, 2003.

NINTENDO. **The Legend of Zelda: Breath of the Wild**. Kyoto: Nintendo EPD, 2017. Nintendo Switch/Wii U.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253–268, jan./mar. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000100016.

PEREIRA, Simone Neves; LÚCIO, Andréa Santos. Tecnologias de informação e comunicação para a educação aplicadas ao modelo da sala de aula invertida. **Thought – World Education in Debate**, v. 2, n. 1, p. 55-70, 2022.

PINTO, Manuel. **Como as pessoas aprendem com os media**. Braga: CECS, Universidade do Minho, 2005.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon, Bingley**, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001. DOI: 10.1108/10748120110424816.

REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca; ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane de Magalhães. Educação e tecnologias: potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **RIOS – Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, Paulo Afonso, v. 12, n. 17, p. 44–61, 2018.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (org.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES/Universidade Estácio de Sá, 2017. p. 85–103

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – CUESTIONARIO



PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Este cuestionario tiene como objetivo recoger tu opinión sobre las clases de español en las que se utilizó la gamificación como estrategia de aprendizaje, incluyendo el uso del juego **The Legend of Zelda: Breath of the Wild** y herramientas digitales como **Kahoot!** y **ClassMana**. (Tus respuestas son muy importantes para mejorar las prácticas pedagógicas).

* Indica uma pergunta obrigatória

Sección 1: Identificación

(Os dados informados seram utilizados apenas para fins acadêmicos da pesquisa)

Nombre *

Sua resposta _____

E-mail *

Sua resposta _____

Edad : *

- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18 o más

Clasifique su nivel de comprensión de la lengua española en *

obs**

- 1 Péssimo
- 2 Ruim
- 3 Regular
- 4 Bom
- 5 Excelente



Clasifica tu nivel de **motivación** en las clases de español : *

obs**

- 1 Péssimo
- 2 Ruim
- 3 Regular
- 4 Bom
- 5 Excelente



¿Te gustan los juegos electrónicos? *

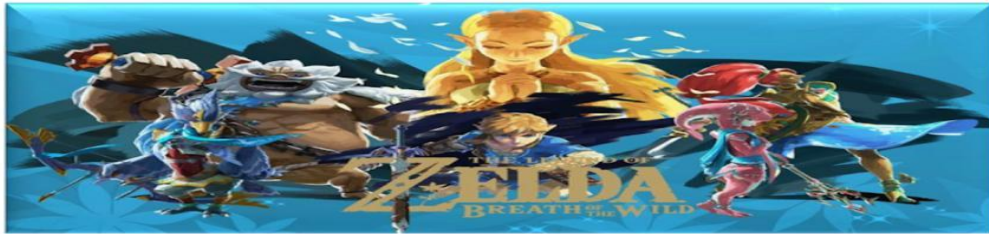
- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Más o menos

Sección 2: Preguntas de opción múltiple

¿Las clases con **gamificación** fueron más interesantes que las **tradicionales**? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Más o menos

¿El uso del juego **The Legend of Zelda: Breath of the Wild** te ayudó a comprender mejor el español? *



- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Un poco

¿Las actividades te ayudaron a mejorar tu escritura en español? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Un poco

¿El uso de herramientas como **Kahoot!** y **ClassMana** aumentó tu participación? *

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Te gustaría continuar con este tipo de actividades en clase? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Sección 3: Preguntas abiertas

¿Cómo te sentiste al escribir en español después de las actividades? *

Sua resposta

¿Qué sugerencias darías para mejorar las clases? *

Sua resposta

¿Qué fue lo que más te gustó de las clases con gamificación? *

Sua resposta

¿Crees que el uso del juego ayudó en tu aprendizaje? ¿Por qué? *

Sua resposta

Gracias por participar y contribuir en esta investigación de TCC. Tu apoyo y colaboración fueron muy importantes para la realización de este trabajo.

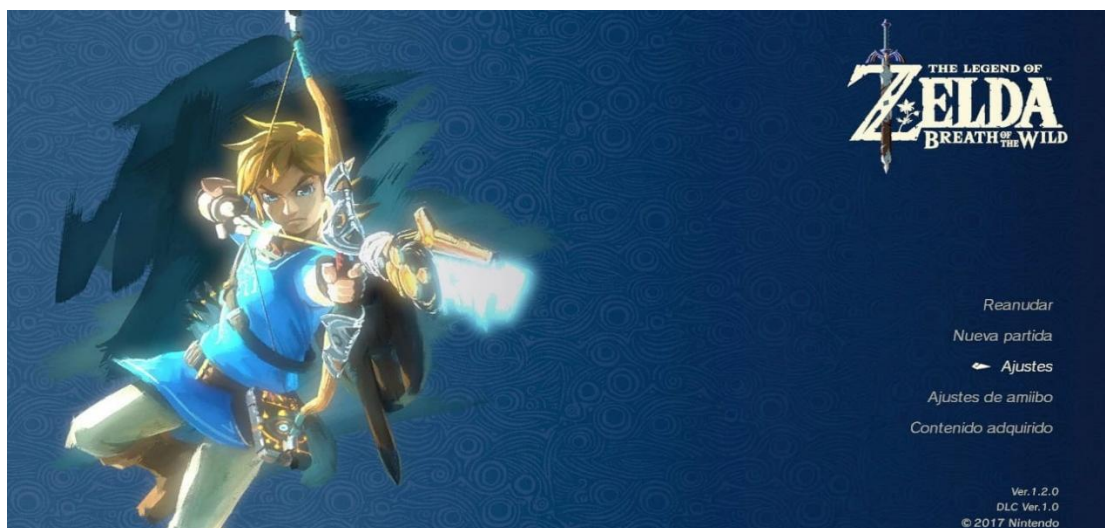
“Cada pequeño esfuerzo es un paso más hacia un gran logro.
¡Nunca dejes de aprender y creer en tu potencial!”



ANEXOS

ANEXO A - INTERFAZ, MENÚ, MAPA Y DIÁLOGOS INICIALES DEL JUEGO; THE LEGEND OF ZELDA: BREATH OF THE WILD

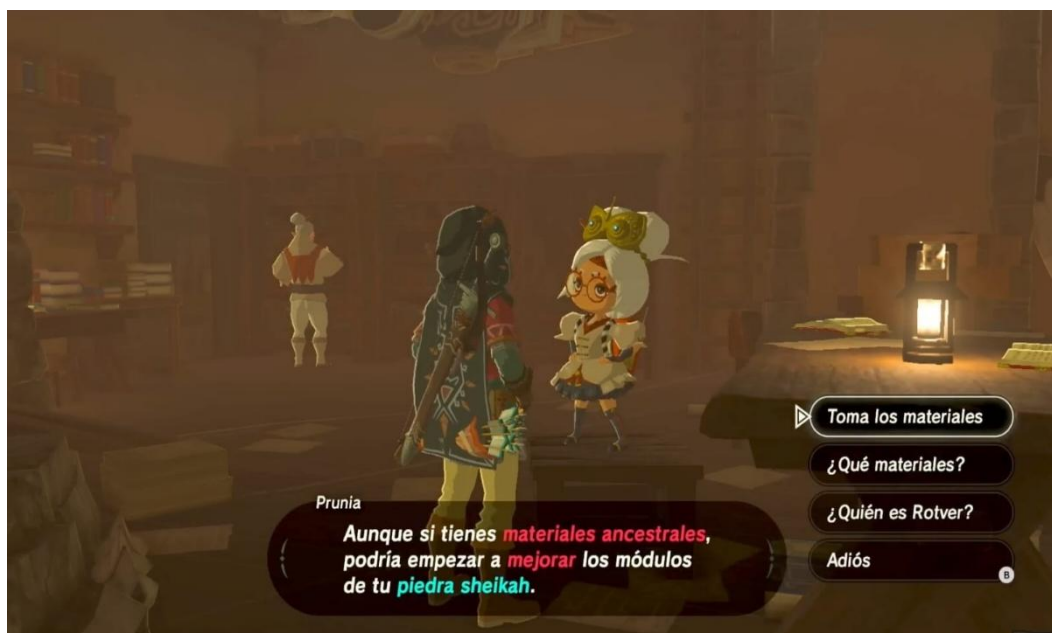
- INTERFAZ Y MENÚ



- MAPA



- DIÁLOGOS INICIALES



ANEXO B - REGISTRO DE LA ACTIVIDAD DE LA PLATAFORMA KAHOOT

