

## Gamificación en el aprendizaje de lengua española / *Gamificação na aprendizagem de língua espanhola*

*Aline Carolina Ferreira Farias\**

Máster en Pensamiento Español e Iberoamericano por la Universidad Autónoma de Madrid. Estudiante de Doctorado en Lingüística de la Universidad Federal de Pernambuco. Profesora en la carrera de Filología Hispánica en la Universidad Estadual de Paraíba.

 <https://orcid.org/0009-0009-9632-6315>

*Luana Bottcher Sbeghen\*\**

Magíster en Desarrollo Infantil por la Universidad de la Sabana (Colombia) y graduada en Lengua Española por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC- Brasil)

 <https://orcid.org/0000-0002-4707-5101>

**Recebido** en: 15 ago. 2023. **Aprobado** en: 20 ago. 2023.

### **Cómo citar este artículo:**

FARIAS, Aline Carolina Ferreira; SBEGHEN, Luana Bottcher. Gamificación en el aprendizaje de lengua española. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 108-120, ago. 2023. Doi: 10.5281/zenodo.8302120.

### RESUMEN

Dentro de la perspectiva de un aprendizaje activo, en este artículo nos enfocamos en la gamificación – que se traduce en el aprendizaje a través de juegos. Como objetivo general, nuestro objetivo es reflexionar sobre la práctica de juegos analógicos en clase de lengua española. Partimos de una perspectiva analógica, dado que los juegos digitales, ligados a su necesidad de acceso a internet, todavía no están al alcance de todos, especialmente en las escuelas públicas del país. En este artículo también contestamos a la siguiente pregunta: ¿qué impacto ofrece el uso de juegos analógicos en el aprendizaje de la lengua española? Basándonos en el método cualitativo, nuestras principales referencias teóricas están fundamentadas en Feuerstein (2014), Moran (2019), Azcoaga (1973) y Lee Sheldon (2012; 2020). En las conclusiones se reitera la importancia de la utilización de los juegos como metodología activa en la educación y de la reflexión sobre los diferentes factores que conlleva la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil.

**PALABRAS-CLAVE:** Gamificación; Analógico; Aprendizaje; Lengua Española; Movimiento.

---

\*

 [alinefarias.cf@gmail.com](mailto:alinefarias.cf@gmail.com)

\*\*

 [luanasbeghen@gmail.com](mailto:luanasbeghen@gmail.com)

## RESUMO

*Dentro da perspectiva de uma aprendizagem ativa, focamos, nesse artigo, na gamificação, que se traduz pela aprendizagem por meio de jogos. Como objetivo geral, buscamos refletir sobre a prática de jogos analógicos em aulas de língua espanhola. Partimos do viés analógico porque o jogo no viés digital, ligado à sua necessidade de acesso à internet, ainda não é de acesso para todos, principalmente nas escolas públicas do país. Ao longo deste artigo também responderemos à seguinte pergunta: quais impactos o uso de jogos analógicos oferece na aprendizagem de língua espanhola? Baseados no método qualitativo, nosso principal referencial teórico está baseado em Feuerstein (2014), Moran (2019), Azcoaga (1973) e Lee Sheldon (2012; 2020). Reitera-se nas conclusões a importância da gamificação como metodologia ativa e a reflexão dos diferentes fatores que envolvem o ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Gamificação; Analógico; Aprendizagem; Língua Espanhola; Movimento.

## 1 Introducción

Mi padre me miraba y decía: 'El viento no sopla, es la brisa misma', y todo tenía sentido. 'Si el aire no se mueve, no hay viento, si no nos movemos, no hay vida', trató de enseñarme". (VIEIRA JÚNIOR, en Torto Arado, 2019, p. 99). Esta frase del escritor Itamar Vieira Júnior nos muestra la relación directa entre movimiento y vida: vivir requiere intrínsecamente movimiento. Y si el aprender es una condición humana para la existencia, el movimiento también es necesario en el proceso de aprendizaje. Estos movimientos de aprendizaje pueden ocurrir a través de la observación/repeticón de gestos, palabras y comportamientos, a través de la investigación, a través de preguntas, etc.

Una herramienta didáctica aplicada al aprendizaje y que implica una potencialidad de movimiento es el juego, utilizado inicialmente con fines lúdicos, pero visto posteriormente como potenciador del aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento por su diseño interactivo y su capacidad para activar la hiperatención.

Considerando esta importancia, este artículo tiene como objetivo general reflexionar sobre la práctica de los juegos analógicos en las clases de lengua española. El juego se toma desde una perspectiva analógica debido a que el juego en medios digitales aún no está disponible para todos, dado que el acceso a internet, especialmente en la mayoría de las escuelas públicas del país, se caracteriza por ser limitado o inexistente. En este contexto, esta discusión está guiada por los impactos que ofrece el uso de juegos analógicos en el aprendizaje del idioma español.

Desde esta perspectiva, en las próximas páginas abordaremos los principios del aprendizaje activo, la relevancia del trabajo en grupo, así como las bases neurológicas

responsables del aprendizaje, y que están intrínsecamente relacionadas cuando jugamos. Finalizaremos con el diseño de una experiencia de gamificación analógica validada a través de un caso de estudio (SBEGHEN, 2021).

## 2 Gamificación: historia y bases neurológicas de aprendizaje

El juego como metodología activa en la educación ha cobrado fuerza en el campo pedagógico en Brasil sólo en los últimos 15 años, convirtiendo a todos aquellos que lo aplican en el aula en pioneros en sus experiencias. Es importante aclarar la diferencia entre GBL (Game Based Learning, o en su traducción, aprendizaje basada en juego) de la Gamificación, dado que el primero utiliza juegos ya existentes -cuyo objetivo inicial no era necesariamente educativo, como Minecraft, por ejemplo- y el segundo utiliza la mecánica del juego, es decir, su funcionamiento aplicado a diferentes contextos (laborales, educativos, entre otros).

El GBL tiene una historia mucho más antigua que su prima, la gamificación: existen referencias teóricas de grandes autores como Huizinga desde 1955, quien habla de la importancia del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras tanto, se aplicaron experiencias esporádicas tanto en medios digitales como analógicos, pero no necesariamente estudiadas, lo que nos lleva al profesor Lee Sheldon (2012) con la publicación de “The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game”, donde explica la creación de su metodología analógica gamificada para enseñar a los alumnos de la carrera de Diseño a crear juegos. Su libro es un análisis de sus errores y aciertos en la formulación de su proyecto, y su proceso de metacognición como diseñador y docente.

Con base en sus estudios, la gamificación gana espacio en la educación a través de la premisa del “aprendizaje colateral” (Lee Sheldon, 2012, 2020), sobre la cual el autor explica que, si bien no existe una intención explícita de aprender, este se da mediante el uso de herramientas cognitivas. estructuras motoras, sociales y emocionales para llevar a cabo tal tarea. Pronto, la investigación académica comenzó a realizarse no solo desde una perspectiva didáctica, sino también en el campo de las neurociencias, el desarrollo y la educación; dando lugar a la actual relación intrínseca entre la gamificación y los estudios de Azcoaga (1973) sobre Dispositivos Básicos de Aprendizaje (DBA): estructuras neurológicas involucradas en el proceso de

aprendizaje, que son ampliamente conocidas como atención, motivación, memoria, percepción sensorial y habituación.

Por ello, profesionales de todo el mundo están comenzando a aplicar la gamificación en sus espacios: en el entorno digital, con el avance de las tecnologías, surgen celulares, tabletas e incluso plataformas de aprendizaje colaborativo con el uso de tablas de clasificación y puntajes, feedbacks inmediatos, gremios. y avatares; mientras que en el entorno analógico, con un inicio más destacado en la formación en el puesto de trabajo, pronto cobró fuerza en las universidades y en las clases de matemáticas e inglés como lengua extranjera

### 3 El aprendizaje activo y sus movimientos

Volvemos a la palabra 'movimiento' y entendemos esta palabra como palabra clave en nuestro artículo, porque aprender, como decíamos, implica intrínsecamente movimiento y aprender a través de una metodología de aprendizaje activo significa moverse aún más. Para entender que son metodologías activas de aprendizaje, tomamos las palabras de Moran (2019, p. 7)

Las Metodologías Activas son alternativas pedagógicas que centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en los educandos, involucrándolos en la adquisición de conocimientos a través del descubrimiento, la investigación o la resolución de problemas en una visión de la escuela como comunidad de aprendizaje (en la que participan todos los agentes educativos) docentes, directivos, familiares y comunidad circundante y digital (MORAN, 2019, p. 7)

Así, la investigación y el descubrimiento son parte del aprendizaje activo. Además, las metodologías activas de aprendizaje valoran el trabajo colaborativo, la equidad en la participación de los educandos, la buena gestión del tiempo y el espacio en el aula. La esencia también básica de estas metodologías es entender que la educación es la vida misma, por lo que cuanto más se aleja la escuela de la vida del alumno, menos interesante se vuelve, y el docente no es la única causa del desarrollo del alumno, sino que es un elemento importante en este proceso.

Debido a esta relevancia, es necesario que el docente, antes de ser instructor, sea un mediador (Feuerstein, 2014), es quien facilita el proceso de aprendizaje, dando libertad de

pensamiento e investigación al estudiante para que, a través de su facilitación, haga descubrimientos no evidenciados antes.

Para Feuerstein (2014, p. 110):

El mediador se coloca entre el estímulo (S) y la respuesta (R) para que el alumno reciba las herramientas necesarias para lidiar con el estímulo y pueda interactuar con el estímulo gradualmente (por ejemplo, aumentar el nivel de dificultad de la tarea en incrementa o regula la cantidad de datos presentados al alumno). En contraste con esta postura (e intencionalidad), el maestro o padre a menudo se pone en el lugar del alumno y responde en su nombre para demostrar cómo el alumno debe manejar el estímulo o la situación presentados. (FEUERSTEIN, 2014, p. 110)

El autor, en el mismo trabajo citado, argumenta que la mediación está diseñada para aumentar la calidad del aprendizaje y la modificabilidad del aprendiz. El mediador “lleva al alumno a la tarea, dirige la actividad hacia la solución, crea condiciones que permiten al alumno llegar de forma independiente a la respuesta correcta, fomenta el éxito y refuerza los sentimientos de competencia” (Feuerstein, 2014, p. 110). Para Bacich y Moran (2018, p. 93) el mediador “está entre las partes involucradas, no solo geográficamente, sino en el sentido de promover avances en la situación inicial”. En este sentido, es necesario considerar que todos los seres humanos necesitan ser considerados sistemas abiertos que pueden ser modificados significativamente a partir de intervenciones adecuadas.

Aún así, según Feuerstein (2014), existen 10 actitudes esenciales para la tutoría. Ellos son: a) intencionalidad y reciprocidad; b) significado; c) trascendencia; d) competencia; e) regulación y control de la conducta; f) compartir; g) individuación; h) planificación y objetivos; i) desafíos y j) auto-modificación.

Entre estas actitudes que aporta la tutoría, consideremos que trabajar con juegos implica consonancia con estas diez actitudes. Con intencionalidad y reciprocidad, porque todo mediador tiene una intención al proponer el juego y recibe reciprocidad de los mediadores; con el significado porque el conocimiento generado por un error o un acierto del aprendiz en un juego puede tener significados más profundos y personales para el mediado; trascendencia porque el aprendizaje adquirido a través del juego va más allá de las evaluaciones internas de la escuela y el aprendiz puede llevarlo a su vida fuera de la escuela.

Asimismo, tenemos en cuenta la competencia porque el juego desarrolla el sentimiento de habilidad del aprendiz, aportando no solo la competencia para participar en el juego, sino el sentimiento de jugarlo; regulación y control del comportamiento porque en un juego los aprendices necesitan seguir reglas previamente establecidas y controlar su comportamiento, es decir, el resultado de una decisión de suspender mi respuesta hasta verificar la situación a la que estoy expuesto o, incluso en la dirección opuesta, ellos. Puede haber situaciones que exijan una respuesta rápida. Compartir porque la capacidad de entrar en contacto y encontrarse con otros seres humanos ajustándose unos a otros y ganándose el apoyo del otro es visible en el juego tanto entre el mediador y el mediado, como entre el mediado y sus pares. Siguiendo esta línea, la individuación, a diferencia del compartir, no es menos importante en el ser humano que ser un ente separado, con derecho a pensar de una manera que lo distinga de los demás, por lo que el acto de jugar requiere acciones también individuales. y transforma el conocimiento, previamente compartido, en algo individual.

Por tanto, planificación y objetivos porque el juego como recurso didáctico necesita ser planificado, creado y establecido su objetivo para el grupo o para un aprendiz, ya que “los objetivos fijados para los mediadores y su paulatino alejamiento de los mediados, contribuyen a la disminución de necesidades e impulsos que demandan satisfacción inmediata” (Feuerstein, 2014, p. 103). También desafíos, porque enfrentar un desafío significa estar listo para involucrarse no solo en el área que estamos acostumbrados, sino también en áreas nuevas y difíciles. Jugar es ser desafiado ya sea por encontrar las respuestas, o por la propia competitividad de la respuesta correcta que provoca el juego, o incluso por la búsqueda de caminos en zonas desconocidas y la automodificación porque con el juego avanzamos en nuestro conocimiento inicial sobre algo, con una modificabilidad cognitiva, imprescindible para cualquier proceso de aprendizaje

Vemos, entonces, que trabajar con juegos va más allá de la diversión y el entretenimiento y plantea cuestiones importantes para el aprendizaje.

#### **4 El trabajo en grupo**

Los juegos comienzan desde una perspectiva individual, en parejas o en grupo. Aquí, consideraremos el juego grupal, ya que nuestro objetivo general es reflexionar sobre la práctica

de los juegos analógicos en las clases de lengua española con un enfoque en las escuelas públicas.

Se sabe que los juegos grupales favorecen la interacción de los participantes, el respeto a las reglas del juego, el turno de palabra, además de los conocimientos compartidos entre pares en el desafío del juego.

Cuando las tareas de trabajo en grupo requieren reflexión y discusión y cuando no hay una respuesta correcta obvia, todos en el grupo se benefician de la interacción. Las personas de cualquier edad enfrentan mejor la incertidumbre de una tarea desafiante consultando con sus compañeros de trabajo o colegas que tratando de resolverla por sí mismos. (COHEN; LOTAN, 2017, pág. 12)

Según el pasaje citado, la confianza en el otro durante el trabajo en grupo es un factor positivo en medio de tareas desafiantes que requieren respuestas quizás inciertas, a veces, en tiempos cortos de reflexión.

Además, es importante resaltar que el juego grupal potencia las habilidades individuales, ya que cada uno suele trabajar en el área que tiene más habilidades y esto también potencia el sentimiento de confianza en uno mismo, ya que ningún alumno será bueno en todas las habilidades, pero cada uno será bueno en al menos uno. Los mismos autores citados anteriormente destacan la importancia del feedback del profesor/mediador en este trabajo en grupo:

Si desea saber si los estudiantes están progresando o no, puede y debe consultar los informes individuales incluidos con cada tarea grupal. Los estudiantes se beneficiarán enormemente de comentarios específicos, que digan claramente dónde lo hicieron bien o qué se podría mejorar. (COHEN y LOTAN, 2017, p. 75)

Así, el juego puede ser un medio muy eficaz para reconocer las propias capacidades/potencialidades y lo que debe trabajarse en el mediador para alcanzar niveles más complejos de una determinada habilidad individual.

Es importante resaltar la importancia del error: aquí nos ocupamos especialmente de los errores/errores en las clases de lengua española. Estos errores cometidos durante el juego deben esperarse, respetarse e investigarse; y cada error no necesita necesariamente ser corregido inmediatamente. El poder de corrección incluso se puede delegar a otro alumno o a otro grupo de

estudiantes para garantizar que el trabajo se realice de manera efectiva y que sus compañeros reciban la ayuda que necesitan. Sin embargo, esto no significa que el docente/mediador se distancie de su posición jerárquica en el aula. Es él quien establece las reglas del juego, delega tareas a los participantes, distribuye a los estudiantes en grupos.

Finalmente, el trabajo en grupo beneficia al mediador ya que proporciona un ambiente interactivo y él se preocupa solo por el papel de mediar el aprendizaje y beneficia al estudiante ya que interactúa, aprende de sus compañeros, mejora sus habilidades, trabaja con personas con diferentes pensamientos y habilidades y juega con las reglas del juego. Veamos, a continuación, la gamificación aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil.

## 5 La gamificación analógica aplicada al español en Brasil

El énfasis anterior de que la gamificación se aplicó principalmente en las clases de inglés como lengua extranjera (LE) se debe al hecho de que, en el contexto brasileño, a pesar de la proximidad del país a la lengua española debido a sus vecinos, todavía hay con un fuerte influencia de la cultura norteamericana en cuanto a la enseñanza de LE en Brasil: en las escuelas públicas y privadas, la prioridad es que el espacio curricular de la lengua extranjera sea ocupado primero por el inglés y, si la institución tiene recursos para otro profesor, el español.

Esto se refleja directamente en la cantidad de publicaciones científicas sobre gamificación analógica aplicada a la enseñanza del español como LE: en un levantamiento bibliográfico realizado en 2019 por Sbeghen (2019), se encontraron 12 artículos en todo el mundo y 4 en el contexto brasileño, en contraste con 11 artículos solo en Brasil con el abordaje del inglés como lengua extranjera. Además del problema explorado anteriormente, también se plantean tres hipótesis sobre los números bajos: los códigos booleanos utilizados para la investigación estaban escritos en portugués y español, idiomas que no son prioritarios en las publicaciones científicas (pese a que la temática es español y español). el contexto es brasileño); el corte cronológico no era lo suficientemente amplio, y la influencia en el alcance del uso de una única plataforma de investigación: Google Scholar.

Las investigaciones encontradas (VIEIRA & HOYO, 2018; FREITAS, 2018; BERNARDO, 2018 y PEREIRA & DO VALE, 2019 en SBEGHEN, 2019) demostraron diferentes propósitos de enseñanza: en Freitas (2018) su intención era enseñar LE a través del enfoque cultural-

comunicativo, donde creó un quiz sobre la cultura hispanoamericana y un maestro chef peruano. En Pereira y Do Vale (2018) los autores comentan un proyecto de gamificación híbrida (analógico-digital con uso de Códigos QR) para el desarrollo de la comprensión lectora en LE; Vieira y Hoyo (2018) su intención era enseñar LE a través del enfoque cultural- comunicativo, donde creó un quiz sobre la cultura hispanoamericana y un maestro chef peruano. En Pereira y Do Vale (2018) los autores comentan un proyecto de gamificación híbrida (analógico-digital con uso de Códigos QR) para el desarrollo de la comprensión lectora en LE; Vieira y Hoyo (2018) con un enfoque gramatical-discursivo, utilizan la gamificación para desmitificar la dificultad de aprender la gramática y su importancia en la oralidad a través de un RPG y otros juegos. Finalmente, Bernardo (2018) analiza la importancia de evaluar el aprendizaje de un LE a través de la gamificación con el uso de tecnologías y también proyectos analógicos denominados “Gincana del Pretérito Indefinido” y un RPG de la película “El Método”.

En ese sentido, se reitera que el campo de la gamificación aplicada a lenguas extranjeras es reciente y sus experiencias aún son pioneras, sobre todo si se considera la escasez de documentos oficiales de enseñanza de LE dirigidos a un contexto latinoamericano. Un ejemplo de esto es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (QCERL) que aún se utiliza como guía para la formación de cursos, evaluación de libros de texto y curricularización de LE en América Latina, dado que son contextos, culturas y discursos fundamentalmente diferentes

Además, aunque la gamificación ha ganado fuerza en el paraguas de las metodologías activas, sus líneas aún son difusas, por lo que es complejo saber cómo aplicarlo: si utilizas un juego existente para enseñar un punto y no lo vuelves a utilizar nunca más, es un aprendizaje basado en ¿Juegos o gamificación? Si hago un proyecto que usa tablas de clasificación o avatares, ¿es aprendizaje basado en proyectos o ludificación? ¿Puedo mezclar enfoques analógicos y digitales? Veamos una propuesta metodológica que pretende aclarar algunas de estas cuestiones.

## **6 Astrogalácticos: propuesta de metodología gamificada**

La metodología “Astrogaláctica” (SBEGHEN, 2021) nace de la observación de dos necesidades didáctico-pedagógicas principales: la primera, relacionada con la anterior, fue

proponer un paso a paso apoyado en el diseño instruccional de Lee Sheldon (2012 , 2020) para la aplicación de la gamificación analógica, entendiéndola como el uso del sistema de mecánicas de juego en contextos distintos a estos.

La segunda surge de la necesidad de cambios en la formación docente y en el diseño de materiales y propuestas didácticas, que carecen de un mayor enfoque en la neurociencia educativa, especialmente en lo que se refiere al campo de la gamificación, que aún tiende a recibir prejuicios por parte de los docentes, que no ven los juegos como herramientas de aprendizaje serio (RIBAS, 2000; VARANDA, PRUDÊNCIO y Bidá, 2005; PEDRO-SILVA y SIMILI, 2010; MORBACH, SANTOS y LUZ, 2013; MORAN, 2015; CARVALHO, 2016; DANTAS y REIS , 2018 en SBEGHEN, 2021).

En este sentido, “Astrogalácticos” (SBEGHEN, 2021) tenía como objetivo principal ofrecer una estructura gamificada sobre la que se pudiera ajustar y trabajar cualquier tema o contenido, incluida la enseñanza de la lengua española, objeto de este artículo. Se realizó una aplicación preliminar en el estudio de caso de tesis, sobre el cual se probó la iteración de la metodología con un niño de 9 años de educación bilingüe.

Se conforma la metodología, así como la experiencia del profesor Lee Sheldon (2011; 2020) con los elementos básicos de las mecánicas de juego: narrativa, fases, avatares, elementos estéticos, trabajo individual y colaborativo, centros de interés con múltiples actividades, intento/ error, leaderboard, puntos XP, tienda para canjearlos por recompensas, autonomía, misiones, insignias y un “manual del juego” (que en este caso sería el manual del profesor). Estos fueron categorizados según su función en la siguiente tabla (SBEGHEN, 2021):

**Tabela 1.** Categorías de elementos de la metodología gamificada “Astrogalácticos”.

Categoría	Subcategoría	Elementos
Propuesta metodológica: Astrogalácticos	Mecánica	Protocolos, <i>feedback</i> , narrativa
	Estética	Convocatoria, avatar, sobres, emblemas, insignias, tienda, puntos XP, tokens, diario de misión, cohete, planetas, telescopio, alarma.
	Dinámica	Fase “entrenamiento”, fase “órbita”, fase “planeta”, sub-fase “emergencias”, sub-fase “misión especial”.

	Planificación	Fase, Protocolo (reglas de la fase), materiales, elementos estéticos, actividades, objetivos y productos.
--	---------------	---

SBEGHEN (2021)

Cada elemento se construyó en paralelo con los estudios sobre Dispositivos Básicos de Aprendizaje, con especial énfasis en la memoria de trabajo (BADDELEY, 2020), que se encarga de organizar las tareas y recopilar la información a corto y largo plazo necesaria para llevarlas a cabo. La memoria de trabajo se analizó en 3 subcategorías; la Agenda Visuoespacial, el Bucle Fonológico y el Buffer Episódico. Además, también se analizó la Atención DBA, dada su estrecha relación con la atención dividida (o hiperatención) y sus consecuencias para el tema de la memoria.

Con esto en mente, el autor ofrece una narrativa basada en el “espacio exterior”, enfatizando, sin embargo, que cuando hablamos de gamificación, la co-creación entre los mediadores involucrados es primordial, dado que el docente tiene la responsabilidad de leer el contexto en que se inserta, hacer observaciones sobre los intereses de cada grupo y ajustar la narrativa dentro de estos. Además, hace una fuerte recomendación (basada en su marco teórico y su caso de estudio) que se cambie la narrativa cada 2 o 3 meses dependiendo del número de clases, así como cambios de estructura o reglas, para que los estudiantes no se aburran después de “jugar” con la estructura por este tiempo.

## Conclusiones

El avance de las metodologías activas ha abierto el campo especialmente a la gamificación en los últimos años, lo que no significa necesariamente que se haya llegado a un consenso sobre lo que realmente forma parte o no de esta metodología. Sin embargo, esta característica también aporta riqueza científica al tema, ya que, sobre todo, si el tema son los juegos, hay acuerdo en lo fundamental, que es el proceso de prueba y error para la reflexión de las estrategias utilizadas y su reformulación, activando todas las bases neurológicas necesarias para el aprendizaje. Esto significa que, cuando cada profesor formula un nuevo proyecto gamificado a partir de su propio entendimiento, la comunidad académica adquiere nuevas perspectivas para ser estudiadas, adaptadas o replicadas en diferentes contextos.

Dentro del campo de su aplicación en el español como lengua extranjera en Brasil, se concluye que no es sólo una cuestión académica sino principalmente política, dado el poco espacio que tiene esta lengua extranjera en las instituciones de educación formal, siendo delegada a particulares. escuelas de idiomas, que muchas veces ya cuentan con metodologías propias y un contexto excluyente dada su alta valoración. Esto provoca un déficit en la aplicación de la gamificación analógica en este campo y, por tanto, nos encontramos con que la investigación es mayoritariamente solo a nivel teórico, o, cuando se aplica, a nivel universitario. Esta perspectiva debe cambiar porque, como afirma Candido (1995), si asumimos que algo es indispensable para nosotros -en este caso, el acceso a metodologías gamificadas en la enseñanza de lenguas extranjeras-, también debe serlo para todos, independientemente de factores económicos, sociales, culturales o políticos.

CRediT
Reconocimientos: No se aplica.
Fondos de investigación: No se aplica.
Conflictos de intereses: Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética: No se aplica.
Contribuciones: Conceptualización, Administración del proyecto, Supervisión, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición: FARIAS, Aline Carolina Ferreira.  Análisis formal, Investigación, Metodología, Validación, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición: SBEGHEN, Luana Bottcher.

## Referencias

- AZCOAGA, J. E. Sistema nervioso y aprendizaje. Bs. As, CEL. In: Casas, R. M. (1999) *Aprender a leer y escribir: ¿es lo mismo para todos los niños?* En: Revista Universidad de Guadalajara. Dossier. El cerebro y el comportamiento humano. Número 15. 1973.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). *Metodologías Ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BADDELEY, A., EYSENCK, M. W., & Anderson, M. C. *Memoria*. Alianza Editorial. 2020.

- CANDIDO, Antonio, et al. *O direito à literatura. Vários escritos*, 1995, vol. 3, p. 235-263.
- COHEN, Elizabeth; LOTAN, Raquel A. *Planejando o trabalho em grupo*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S. FALIK, Louis H. *Além da inteligência. Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. 1 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: A study of the play-element in our culture*. Routledge & Kegan Paul, 1955.
- MORAN, José. *Metodologias Ativas de Bolso*. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- SBEGHEN, Luana B. *Mapeamiento de la gamificación analógica aplicada al español como lengua extranjera en Brasil*. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.
- SBEGHEN, Luana B. *Astrolácticos: propuesta de metodología gamificada para el desarrollo de la memoria de trabajo en población infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidad de La Sabana. Colômbia, 2021.
- VIEIRA JÚNIOR, I. *Torto Arado*. Lisboa: LeYa. 2019.