



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

ALLYSON BRUNO SILVA

**ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA PLATAFORMA DE
APRENDIZAJE DE IDIOMAS DUOLINGO: un estudio de actividades de nivel
A1/A2**

RECIFE

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
LICENCIATURA EM LETRAS - ESPANHOL

ALLYSON BRUNO SILVA

**ANÁLISIS DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN LA PLATAFORMA DE
APRENDIZAJE DE IDIOMAS DUOLINGO: un estudio de actividades de nivel
A1/A2**

TCC presentado al Curso de Licenciatura en Letras - Español de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro de Artes y Comunicación, como requisito para la obtención del título de Licenciado en Letras - Español.

Tutora: Prof^a Dr^a Dayane Mônica Cordeiro

RECIFE

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Allyson Bruno.

Análisis de la comprensión auditiva en la plataforma de aprendizaje de idiomas Duolingo: un estudio de actividades de nivel A1/A2 / Allyson Bruno Silva. - Recife, 2023.

103 : il., tab.

Orientador(a): Dayane Mônica Cordeiro
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2023.

Inclui referências, apêndices.

1. Ensino de língua espanhola. 2. Tecnologias da Informação e da Comunicação. 3. Gamificação. 4. Compreensão auditiva. 5. Duolingo. I. Cordeiro, Dayane Mônica . (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

ALLYSON BRUNO SILVA

**ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA PLATAFORMA DE
APRENDIZAJE DE IDIOMAS DUOLINGO: un estudio de actividades de nivel
A1/A2**

TCC presentado al Curso de Licenciatura en Letras - Español de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro de Artes y Comunicación, como requisito para la obtención del título de Licenciado en Letras - Español.

Aprobado en: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Dayane Mônica Cordeiro (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Gonzalo Enrique Abio Vírsida (Examinador Externo)
Universidade Federal de Alagoas

Para Rejane y Cícera.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Sagrado, por sostenerme. A la vida, por haberme conducido a la docencia. A mis mamás Rejane y Cícera, por todo el amor y apoyo incondicional. A mi familia extensa, por el constante incentivo. A mis amigos, por todo su afecto y complicidad. A mi tutora, Prof. Dra. Dayane Mónica Cordeiro, por ayudarme a extraer siempre lo mejor de mí. Al Prof. Moisés Bonifácio, mi primer profesor de español. A todos los docentes y compañeros de la Licenciatura en Letras - Español de la UFPE. A la Universidad pública, gratuita y de calidad.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general analizar cómo se desarrollan las prácticas de comprensión auditiva para niveles iniciales A1/A2 en la plataforma digital Duolingo, en el aprendizaje de español lengua extranjera. Para esto, se realizó en el marco teórico una revisión bibliográfica sobre los recursos TIC en la enseñanza-aprendizaje, la gamificación y la comprensión auditiva, y en el marco práctico, un análisis de la plataforma Duolingo, por la observación sistemática de su ambiente virtual y sus actividades de comprensión auditiva para niveles iniciales. Se constató que las actividades combinan la comprensión auditiva con la lectura, y se sobresalen las microdestrezas de comprensión auditiva inmediata, inferencia y retención. La gamificación es el elemento que articula y permea las didácticas de la plataforma, permitiendo trabajar el contenido lingüístico de manera entretenida. Se destacan las narrativas motivadoras (*storytelling*) y los personajes como elementos clave en la motivación y retención de los contenidos.

Palabras-clave: TIC (tecnologías de la información y comunicación); aprendizaje móvil; gamificación; comprensión auditiva; Duolingo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como se desenvolvem as atividades de compreensão auditiva para níveis iniciais A1/A2 na plataforma digital Duolingo, na aprendizagem de espanhol língua estrangeira. Para isto, realizou-se no marco teórico uma revisão bibliográfica sobre os recursos TIC no ensino-aprendizagem, a gamificação e a compreensão auditiva, e no marco prático, uma análise da plataforma Duolingo, pela observação sistemática de seu ambiente virtual e suas atividades de compreensão auditiva para níveis iniciais. Constatou-se que as atividades combinam a compreensão auditiva com a leitura, e destacam-se as microdestrezas de compreensão auditiva imediata, inferência e retenção. A gamificação é o elemento que articula e permeia as didáticas da plataforma, permitindo trabalhar o conteúdo linguístico de maneira divertida. Se destacam as narrativas motivadoras (*storytelling*) e os personagens como elementos-chave na motivação e retenção dos conteúdos.

Palabras-clave: TIC (tecnologias da informação e comunicação); aprendizagem móvel; gamificação; compreensão auditiva; Duolingo.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze how listening comprehension practices for beginner levels A1/A2 in the digital platform Duolingo are developed in the learning of Spanish as a foreign language. To achieve this, a literature review on ICT resources in teaching-learning, gamification, and listening comprehension was conducted in the theoretical framework, and in the practical framework, an analysis of the Duolingo platform was carried out through systematic observation of its virtual environment and listening comprehension activities for beginner levels. It was found that the activities combine listening comprehension with reading, and emphasize immediate listening comprehension micro-skills, inference, and retention. Gamification is the element that articulates and permeates the didactics of the platform, allowing linguistic content to be worked on in an entertaining way. The storytelling and the characters are highlighted as key elements in motivation and retention of content.

Keywords: ICT (Information and Communication Technologies); mobile learning; gamification; listening comprehension; Duolingo.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Cuadros

Cuadro 1 – Habilidades — Competencia Específica 7 - Lenguajes y sus tecnologías - Enseñanza Media (BNCC, 2017)

Cuadro 2 – Dinámicas de la gamificación

Cuadro 3 – Mecánicas de la gamificación

Cuadro 4 – Componentes de la gamificación

Cuadro 5 – Estadios de procesamiento de la información oral

Cuadro 6 – Microdestrezas auditivas

Cuadro 7 – Microhabilidades auditivas

Cuadro 8 – Cuantitativo general y contenidos de las unidades

Cuadro 9 – Cuantitativo de las dos categorías principales

Cuadro 10 – Microdestrezas auditivas contempladas en Duolingo

Figuras

Figura 1 – Fundamentos de la gamificación - esquema piramidal

Figura 2 – Modelo de comprensión ascendente (bottom-up)

Figura 3 – Modelo de comprensión descendente (top down)

Figura 4 – Tabla de clasificación global en Duolingo

Figura 5 – Ejemplo de logro en Duolingo

Figura 6 – Personajes de Duolingo

Figura 7 – Icono de las actividades de práctica controlada

Figura 8 – Icono de las prácticas personalizadas

Figura 9 – Actividad “Traduzca esta frase” sin el elemento personaje (1) y con personaje (2)

Figura 10 – Actividad “selecione a imagem correta”

Figura 11 – Actividad “combine os pares”

Figura 12 – Actividad “Toque no que escutar”, con destaque para el botón “tortuga” (3)

Figura 13 – Actividad “Escreva o que escutar”

Figura 14 – Actividad “ouça e toque na palavra que falta

Figura 15 – Actividad “Escreva a palavra que falta”

Figura 16 – Icono representativo de las Histórias

Figura 17 – Ejercicio de comprensión en la Historia “Uma pergunta”

Figura 18 - Ejercicio de comprensión en la Historia “Um casaco novo”

Figura 19 - Ejercicio de comprensión en la Historia “O doutor Eddy”

Figura 20 - Ejercicio de comprensión en la Historia “O passaporte”

Gráficos

Gráfico 1 – Tipos de actividades de prácticas controladas

Gráfico 2 – Competencia auditiva sola *versus* competencia auditiva acompañada de otra competencia

Gráfico 3 – Comprensión auditiva junto a otras competencias

Gráfico 4 – Comparativo de cantidad entre las microdestrezas auditivas

Gráfico 5 – Elementos gamificados generales y específicos

Gráfico 6 – Elementos gamificados específicos

Gráfico 7 - Comprensión auditiva sola *versus* comprensión auditiva acompañada de otra (Historias)

Gráfico 8 - Microdestrezas de las Historias

Gráfico 9 - Elementos gamificados de las Historias

LISTA DE ABREVIACIONES

ALAM	Aprendizaje de lenguas asistido por móvil
ALAO	Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ELAM	Enseñanza de lenguas asistida por móvil
ELAO	Enseñanza de lenguas asistido por ordenador
ELE	Español Lengua Extranjera
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCPE	Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco
PBL	<i>Points, badges and leaderboards</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TAC	Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento
TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación
XP	<i>Experience points</i>

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	13
1.1. Justificación.....	13
1.2. Objetivos generales y específicos.....	14
2. MARCO TEÓRICO.....	17
2.1 Los recursos TIC (Tecnologías de Información y Comunicación).....	17
<i>2.1.1 Los recursos TIC en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.....</i>	<i>17</i>
<i>2.1.2 Los recursos TIC en el currículum escolar.....</i>	<i>19</i>
<i>2.1.2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018).....</i>	<i>20</i>
<i>2.1.2.2 OCEM — Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006).....</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2.3 Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE) - Língua espanhola — Fundamental e médio (2013).....</i>	<i>24</i>
<i>2.1.2.4. Competencias clave para el profesorado de lenguas segundas y extranjeras (INSTITUTO CERVANTES, 2018).....</i>	<i>24</i>
<i>2.1.2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua estrangeira - Ensino Fundamental (1998) / Ensino Médio (2000).....</i>	<i>25</i>
<i>2.1.2.6 Algunas consideraciones sobre los documentos curriculares.....</i>	<i>27</i>
<i>2.1.3 Algunas definiciones: recursos TIC y TAC.....</i>	<i>28</i>
<i>2.1.3.1 Enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO).....</i>	<i>29</i>
<i>2.1.3.2 Aprendizaje móvil de lenguas.....</i>	<i>29</i>
2.2 Gamificación.....	32
<i>2.2.1 Algunas definiciones de la gamificación.....</i>	<i>32</i>
<i>2.2.2 Gamificación y la enseñanza de Español.....</i>	<i>33</i>
<i>2.2.3 Fundamentos de la gamificación.....</i>	<i>36</i>
2.3 Comprensión auditiva.....	41
<i>2.3.1 Definiciones de comprensión oral/auditiva.....</i>	<i>41</i>

2.3.2 Elementos de la oralidad: extra- y paralingüísticos.....	42
2.3.3 Modelos teóricos para la comprensión auditiva.....	43
2.3.3.1 Teoría de los estadios de procesamiento de la información (LERALTA, 2009)..	43
2.3.3.2 Modelos de comprensión ascendente y descendiente.....	44
2.3.4. Microdestrezas y microhabilidades.....	47
2.3.5. La comprensión auditiva y el curriculum escolar.....	48
2.3.5.1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).....	48
2.3.5.2. OCEM - Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006).....	49
2.3.5.3. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE) - Língua espanhola - Fundamental e médio (2013).....	50
2.3.5.4 Consideraciones sobre los documentos.....	51
3. MARCO PRÁCTICO.....	53
3.1. Procedimientos metodológicos generales.....	53
3.2. Conociendo a la plataforma Duolingo.....	53
3.2.1. Duolingo y sus elementos gamificados.....	54
3.3. Análisis de los datos.....	57
3.3.1. Actividades de práctica controlada.....	59
5.3.2.1. “Traduzca esta frase”.....	60
5.3.2.2. “Selecione a imagem correta”.....	61
5.3.2.3. “Combine os pares”.....	62
5.3.2.4. “Toque no que escutar”.....	63
5.3.2.5. “Escreva o que escutar”.....	65
5.3.2.6. “Ouça e toque na palavra que falta”.....	66
5.3.2.7. “Escreva a palavra que falta”.....	66
3.3.2. Duolingo Histórias.....	67
3.4. Resultados y discusión.....	73
3.4.1 Discusión de los resultados.....	80
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	84

REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A – Cuadro comparativo entre los documentos curriculares (recursos TIC).....	94
APÊNDICE B – Cuadro comparativo entre los documentos curriculares (comprensión auditiva).....	96
APÊNDICE C – Esquema visual de las categorías de análisis de las actividades. 97	

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el ámbito de la Lingüística Aplicada, en especial, en el análisis de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) aplicadas a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, se eligió analizar la plataforma de aprendizaje de idiomas Duolingo como objeto de estudio, y para entender cómo se trabaja la comprensión auditiva y qué destrezas o microdestrezas se pueden desarrollar desde este recurso en un nivel inicial (A1/A2).

Partimos de la hipótesis que las estrategias didácticas de Duolingo pueden potencializar el desarrollo de la comprensión auditiva por parte de los aprendices de ELE. En primer lugar, porque las actividades gamificadas de Duolingo, con pequeñas muestras de lengua y elementos de juego, pueden ayudar a activar las destrezas y microdestrezas auditivas, o sea, la habilidad de reconocer y comprender palabras, frases y expresiones en lengua española. Además de la exposición autodidacta a la lengua, el profesorado puede, con el auxilio de las tareas disponibles en este recurso tecnológico, ayudar a los aprendices de nivel inicial (A1/A2) a reflexionar sobre la lengua en su contexto de uso, desarrollando especialmente las destrezas orales - en este caso - la comprensión auditiva.

1.1. Justificación

El tema del uso didáctico de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) es una discusión importante en el ámbito de la didáctica de Español Lengua Extranjera. Cuando reflexionamos acerca del lugar de las tecnologías digitales en la Educación, somos “capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo de fuera de ella” (RODRÍGUEZ; PONCE, 2018, p. 116). Es importante que traigamos las TICs para el campo de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, no como un fin en sí misma, sino como un “medio posible para hacer con que la enseñanza de lenguas sea más eficaz” (SIMONS, 2010, p. 3), y estos recursos pueden servir de refuerzo para nuestras estrategias didácticas ampliamente conocidas y utilizadas. En este sentido, Fernández, Server y Carballo (2006, apud. CHACÓN; BADILLA, 2013,

p. 278) afirman que la integración de las TIC a la didáctica de lenguas extranjeras puede transformar el alumno en un participante activo y constructor de su propio aprendizaje y el profesor asume el rol de guía y facilitador.

Los dispositivos móviles (teléfono inteligente, tabletas) se popularizaron grandemente, y con eso también crecieron las posibilidades de uso en el área educacional, por ejemplo, las aplicaciones digitales de aprendizaje autodidacta. Se considera, entonces, que conocer mejor estas herramientas es muy importante porque permite al alumnado a seguir aprendiendo más allá del aula.

Un ejemplo de aplicación digital que merece la atención de la comunidad académica es la plataforma Duolingo, la cual tiene una difusión extraordinaria y es utilizada por miles de personas en todo el mundo, más de 45 millones de usuarios (VON AHN, 2016, apud MERINO; RIVERA, 2018, p. 206). Duolingo es una de las formas más populares para el aprendizaje de idiomas de manera gratuita y asequible desde cualquier dispositivo inteligente.

Además de los argumentos hasta aquí defendidos como profesor e investigador en formación, considero, desde mi punto de vista de usuario, que el uso de recursos TIC es muy relevante en el aprendizaje de lengua extranjera. Duolingo es una manera práctica, económica y asequible para adquirir nociones de idiomas sin necesariamente estar en un contexto de aprendizaje formal. Personalmente, lo he usado para estudiar algunas lenguas de mi interés, como francés y alemán, y he tenido resultados positivos. Además, el tema de las interfaces digitales me interesa desde mi primera formación (diseño gráfico), y me interesa unir estos conocimientos con la enseñanza-aprendizaje de lengua.

Expuestos los argumentos, este trabajo pretende llamar la atención hacia el estudio de las tecnologías móviles aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de ELE, en especial, en el desarrollo de la comprensión auditiva en los niveles iniciales.

1.2. Objetivos generales y específicos

Este trabajo tiene como objetivo general analizar cómo se desarrollan las prácticas de comprensión auditiva para niveles iniciales A1/A2 en la plataforma digital Duolingo, en el aprendizaje de español lengua extranjera.

Como objetivos específicos de la investigación tenemos los siguientes:

- Reflexionar acerca de los procesos de adquisición y desarrollo de la comprensión auditiva en lengua española, sus destrezas y microdestrezas;
- Conocer de qué manera el uso de recursos TIC puede facilitar el aprendizaje autónomo de español lengua extranjera
- Caracterizar la gamificación en el proceso de aprendizaje de una LE;
- Identificar y analizar los elementos de gamificación en las actividades iniciales (A1/A2) de comprensión auditiva en Duolingo;
- Identificar y comprender las estrategias didácticas de Duolingo;

4.1. Procedimientos metodológicos de la investigación

Nuestra investigación es de enfoque cualitativo, con carácter exploratorio y explicativo, porque con ella primeramente, en el marco teórico, buscamos levantar y registrar informaciones a respecto del objeto de estudio, acercándonos a él y mapeando sus condiciones de manifestación, y, en el marco práctico, partimos para un análisis del objeto y de sus fenómenos relacionados, intentando identificar sus causas y particularidades (SEVERINO, 2014, p. 107).

Para nuestro marco teórico, realizamos pesquisa bibliográfica. Estos documentos bibliográficos están localizados cronológicamente entre los años de 1994 y 2022, y fueron accedidos a través de la plataforma de busca Google Scholar, tras palabras-clave como “tecnologías de información y comunicación”, “TICs y educación”, “comprensión auditiva”, “comprensión oral”, “gamificación”, “gamificación y didáctica”, “gamificación y enseñanza de español”, “apps de idiomas”, “duolingo”, etc.

En las secciones que componen el marco teórico, esta revisión bibliográfica se llevó a cabo de la siguiente manera: en primer lugar, en la sección 2.1, para profundizar el papel de los recursos TIC y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, se recurrió a autores como Pérez (2009), Chacón y Badilla (2013), García (2005), Russel (2011), Tapscott (1998), Moscoso (2010),

Galvão et al. (2019), Adell (1997), Ruipérez (1997), Simons (2010), Kukulska-Hulme y Shield (2008), Zambrano (2009), Merino y Rivera (2018), Cope y Kalantzis (2009), García y Garzón (2016) y Burbules (2014). A continuación, en la sección 2.2, se profundiza en el uso de la gamificación como recurso didáctico, y nos respaldan los estudios de Moreno, Leiva y Matas (2016), Werbach y Hunter (2012), Foncubierta y Rodríguez (2014), Deterding et al. (2011), Seaborn y Fels (2015), Biel y Jiménez (2015), Kapp et al. (2014), Michael y Chen (2006), Lencastre et al. (2016), Zichermann y Cunningham (2011), Tanaka y Silva (2021), Fardo (2013), Leffa (2020), Garcia (2017), Pereira y Vale (2019), Deus y Longhini (2012) y Ortiz-Colón et al. (2018). Por último, en la sección 2.3, se trató de profundizar la comprensión auditiva, los modelos teóricos implicados en el hecho de escuchar, sus microdestrezas y microhabilidades, donde se recurrió a autores como Martín Leralta (2009), Koster (1991), Gleason y Bernstein (1997), Martín Peris (2007), Rost (2011), Chamot (1995), Poyatos (1994), Caballero de Rodas (2001), Cassany, Luna y Sanz. (1994).

En la sección 3 se presenta el marco práctico de esta investigación. En primer lugar, se describe el objeto de estudio, a continuación, se presenta el análisis y la discusión de los datos recogidos a partir del análisis de Duolingo, realizado a través de la observación sistemática de su ambiente virtual y de sus actividades de comprensión auditiva para los niveles de Acceso (A1/A2). Con el análisis, se constató que las actividades combinan la comprensión auditiva con la lectura, y se sobresalen las microdestrezas de comprensión auditiva inmediata, inferencia y retención. La plataforma es una herramienta digital importante y gratuita para el aprendizaje del español, y puede ser utilizada por profesores como un recurso útil para trabajar destrezas lingüísticas y motivar a los estudiantes. La gamificación es el elemento que articula y permea las secuencias didácticas de la plataforma, lo que permite trabajar el contenido lingüístico de manera entretenida. Se destacan las narrativas motivadoras y los personajes como elementos clave en la motivación y retención de los contenidos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Los recursos TIC (Tecnologías de Información y Comunicación)

Hace algún tiempo que las sociedades contemporáneas de economía industrial están gradualmente transformándose en sociedades de economía basada en la información (UNESCO, 2004, p. 19). Como consecuencia, se observan nuevas demandas por bienes, servicios y conocimiento, nuevas relaciones de trabajo y estudio, que se encuentran directamente influenciadas y constantemente atravesadas por las tecnologías informacionales. Diariamente, se amplían las posibilidades de uso de las Tecnologías de Información y Comunicación para el desarrollo del campo profesional, científico y educacional. De esta manera, en esta sección discutiremos el rol de las TIC en la educación y su importancia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Iniciaremos por examinar el recorrido histórico de las tecnologías digitales y discutir su impacto en este campo. A continuación, a través del análisis de documentos oficiales, examinaremos cómo el currículum escolar, con enfoque en la enseñanza de español y lengua extranjera, trata las tecnologías digitales. Al final del apartado, se presentan algunos conceptos necesarios para dialogar sobre el tema central de esta investigación.

2.1.1 Los recursos TIC en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

Desde una perspectiva histórica, acerca de los estudios relacionados con el empleo de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, podemos hacer referencia al método audiolingual, también conocido como audiolingüe o audiolingüístico, que es un enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras que surgió en los Estados Unidos en los años 50, basado en la lingüística estructural, el análisis contrastivo y el conductismo (INSTITUTO CERVANTES, 2006). Se centra en el aspecto oral de la lengua y en la comunicación como función esencial del lenguaje. La clase audiolingüe típica incluye la escucha y repetición de diálogos modelo (generalmente grabados en cinta y escuchados con los auriculares), la creación de

tablas de sustitución para practicar estructuras gramaticales y ejercicios estructurales repetitivos (PÉREZ, 2009, p. 65). En los años 1960, surgieron las máquinas de aprender (*teaching machines*), influenciadas por el pensamiento behaviorista y ligadas al surgimiento de los primeros ordenadores. Estas herramientas informáticas, desde los 1960, vienen afectando el surgimiento de las metodologías comunicativas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas (CHACÓN; BADILLA, 2013).

En los años 1970 y comienzos de los 1980 hubo el aparecimiento del microordenador, lo que permitió la descentralización de las tecnologías para fuera de los centros académicos privilegiados. De acuerdo con Chacón y Badilla (2013) fue en esta época que se demostró un mayor interés en investigar las ventajas de las TIC como medio de enseñanza y aprendizaje. Al final de los 1980, con el avance de las posibilidades tecnológicas, y en los 1990, con el inicio de la popularización de la internet (GARCÍA, 2005), la web 2.0, las redes sociales y el aparecimiento de los *smartphones*, el camino se viene abriendo para el surgimiento de más recursos digitales de aprendizaje de idiomas. La llegada de la internet fue quizás la mayor responsable por cambiar totalmente el escenario de los recursos digitales de enseñanza y aprendizaje de lenguas, por la primera vez los alumnos tienen la oportunidad de interactuar con interlocutores reales y de superar obstáculos como por ejemplo, la distancia geográfica (LEFFA, 2020, p. 3).

Russel (2011, apud. MONJE, 2012, p. 208) destaca que los avances tecnológicos en los aparatos telefónicos móviles posibilitaron un auge en la creación de aplicaciones hechas especialmente para el estudio de lenguas extranjeras, desde diccionarios y manuales de pronunciación a mini-cursos básicos de idiomas, incluso los especializados en diferentes perfiles profesionales, adaptadas a las disponibilidades de tiempo y dinero del usuario.

En el área de la educación, las TIC pueden ofrecer un amplio espectro de posibilidades y herramientas útiles para hacer con que los alumnos se conviertan en sujetos activos y autónomos en la clase, contrastando con la visión tradicional de profesor único detentor del conocimiento. A respecto de eso, entendemos que:

[...] debe producirse un cambio en la concepción tradicional del proceso de aprendizaje y una nueva comprensión acerca de cómo las nuevas tecnologías digitales pueden ayudar a crear nuevos entornos de aprendizaje en los que los alumnos se sientan más motivados y comprometidos, asuman mayores responsabilidades sobre su propio aprendizaje y puedan construir con mayor independencia sus propios conocimientos. (UNESCO, 2004, p. 20)

Tapscott (1998, apud UNESCO, 2004, p. 26) señala que vivimos en una nueva era de aprendizaje digital, en la cual estamos pasando del aprendizaje “por transmisión” a un “aprendizaje interactivo”. Es decir, que esta nueva generación de estudiantes, que creció rodeada por tecnologías digitales, emplea una dinámica de aprendizaje mucho más activa en la cual los alumnos no son solamente receptores de contenidos, desean intervenir y contribuir activamente en este proceso.

De igual manera, Moscoso (2010, p.15) defiende que el surgimiento de las TIC y su desarrollo en el área de la educación resultaron en un cambio del lenguaje escrito y visual, lo que llevó al apareamiento de nuevos lenguajes, y, consecuentemente, al cambio del paradigma hacia un aprendizaje conectado. Una vez más, se enfatiza el individuo aprendiente como protagonista del ambiente educativo.

Finalmente, Chacón y Badilla (2013) también llaman la atención sobre las ventajas del uso de las TIC en el campo de la educación, entre ellas la superación de las barreras del espacio-tiempo y la contribución activa de los estudiantes en la formación colectiva del conocimiento y la expansión de las habilidades comunicativas.

2.1.2 Los recursos TIC en el currículum escolar

Segundo Sacristán (2013), el currículum es un dispositivo con función reguladora, ordenadora y estructurante de los contenidos y las prácticas involucradas en la enseñanza-aprendizaje, no neutro por naturaleza, por ser irremediamente nacido de moldes culturales, históricos y políticos bien establecidos. De esta manera, en este apartado se analizan los siguientes documentos curriculares: *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (2017), *PCN - Língua estrangeira - Ensino Fundamental* (2000), *Orientações Curriculares para o*

Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias (OCEM) (2006), *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - Língua espanhola - Fundamental e médio* (PCPE), y *Competencias clave para el profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2018). Optamos por documentos oficiales de nivel estatual, nacional e internacional, con el objetivo de entender de qué manera la cuestión de las TIC es tratada por ellos. Este análisis es fundamental para comprender cómo estas tecnologías han sido consideradas por las instancias gubernamentales responsables por definir directrices y políticas educacionales, y cómo estos puntos de vista pueden haber cambiado, como por ejemplo, entre los PCN y la Nueva BNCC.

2.1.2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018)

La BNCC pretende reglamentar y delimitar los contenidos y competencias mínimas que cada estudiante de Enseñanza Básica debe desarrollar, y tiene también el objetivo de proponer orientaciones a las redes de enseñanza de las Unidades Federativas, lo que incluye todas las escuelas públicas y privadas en todo Brasil (GALVÃO et al., 2019). Desde su homologación, en 2017, y su publicación en el año siguiente, la lengua española se considera componente curricular facultativo, en cuanto el inglés ocupa el puesto de lengua obligatoria en las escuelas:

Anteriormente, a LDB [Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional] não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório. A Lei nº 13.415/2017 torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol” (BRASIL, 2017).

Sin embargo, ante la falta de una referencia clara en la BNCC para la enseñanza de ELE, y la existencia de nuestro profesorado en Brasil, hay la necesidad de interpretar la BNCC de manera a conectarse con nuestra asignatura (GALVÃO et al., 2019). Para eso, el Ministerio de Educación de España en colaboración con la editorial EDINUMEN han desarrollado el documento “*La nueva BNCC y la enseñanza del español*”, para atender a la enseñanza del español como lengua adicional en Brasil. En el documento, los docentes encontrarán ejemplos de

actividades y prácticas pedagógicas relacionadas con cada eje temático de la BNCC, así como conexiones con otros documentos base de enseñanza de lenguas, como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (id., 2019, p. 7).

En lo que se refiere a las TIC y la cultura digital en la sociedad contemporánea, la BNCC considera que:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, **os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil.** Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61)¹

Quando se refiere específicamente a las TICs como contenido para la Enseñanza Elemental, la BNCC las cita brevemente dentro del componente curricular de Artes, que está subdividido en Danza, Artes Visuales, Música y Teatro. Las TICs aparecen como posibilidad dentro de un quinto lenguaje artístico, las Artes Integradas:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática [...]. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (ibid., 2018, p. 197)

De la misma manera, la BNCC caracteriza las TICs como una de las competencias específicas de Arte para la Enseñanza Elemental, junto a otros lenguajes como el cine y el audiovisual:

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, **inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação**, pelo cinema e pelo

¹ Destaque textual del autor.

audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (ibid., 2018, p. 198)²

En esta unidad temática de “Artes integradas”, se propone desarrollar las siguientes habilidades para los años iniciales (1 a 5): “(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologías e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, software, etc) nos processos de criação artística” (ibid., 2017, p. 203). Para los años finales (6 a 9), se propone “(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologías e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” (ibid., 2018, p. 211).

A continuación, para la Enseñanza Media, ahora en el área del Lenguaje y sus Tecnologías, la BNCC presenta la siguiente competencia específica, relacionada a los medios digitales:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (ibid., 2018, p. 147)

Esto se relaciona a las prácticas de lenguaje en ambientes digitales (lenguajes de programación, aplicaciones, realidad aumentada, creación de videojuegos, *gifs*, infografías, memes, etc) con el objetivo de formar estudiantes con una visión crítica, creativa, ética, estética, y no sólo técnica de estas tecnologías (ibid., 2018). Para eso, la BNCC elenca las siguientes habilidades a ser desarrolladas (cuadro 1):

Cuadro 1 - Habilidades — Competencia Específica 7 - Lenguajes y sus tecnologías - Enseñanza Media

(EM13LGG701) Explorar tecnologías digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na
--

² Destaque textual del autor.

formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fuente: Adaptado de Brasil (2018, p. 497)

2.1.2.2 OCEM — Linguagens, códigos e suas tecnologías (2006)

En el apartado destinado a orientaciones acerca de la enseñanza de lengua extranjera, el documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*, producido por el Ministerio de la Educación brasileño (2006), hace una breve reflexión acerca de la necesidad de acceso igualitario a las tecnologías digitales:

Com frequência, encontram-se referências à inclusão digital daqueles que não dispõem de acesso às novas tecnologías, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado, pois esse acesso representa oportunidades de participação ou mesmo de ascensão social. Os relatórios da Fundação Getúlio Vargas demonstram que pessoas com nível superior incompleto, sem acesso às novas tecnologías, têm uma participação de 6,3% na sociedade, enquanto o índice é de 29,6% para as que têm computador e 35,2% para as que utilizam a Internet [...]. (BRASIL, 2006, p. 95)

Con el objetivo de introducir las TICs en la escuela pública regular como una herramienta de apoyo a la enseñanza-aprendizaje, este documento cita también el proyecto *Proinfo*, proyectado y mantenido por el MEC (id., 2006). Otro tema relacionado a las TICs citados muy brevemente en las *OCEM* son las multiliteracidades digitales³ (ibid., 2006, p. 112 – 113).

³ Literacidad en múltiples culturas y en múltiples lenguajes y canales de comunicación digital (ROJO; MOURA, 2019, apud FREITAS; RODRIGUES, 2022, p. 311)

2.1.2.3 Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE) - Língua espanhola — Fundamental e médio (2013)

Este documento organizado por el Gobierno del Estado de Pernambuco (2013) discute brevemente la cuestión de las TICs en la enseñanza-aprendizaje de ELE:

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras se vinculam, inicialmente, à importância do domínio dessas línguas em um mundo que está imerso num irrefreável processo de globalização, em que **as novas tecnologias de comunicação e informação quebram barreiras espaciais, encurtam distâncias e mobilizam a interação comunicativa entre pessoas de diferentes origens e bases culturais**. O sentimento de pertença a uma comunidade de caráter global motiva a procura da aprendizagem de línguas estrangeiras. (PERNAMBUCO, 2013, p. 28)⁴

Ahí el documento considera que las tecnologías digitales articulan la comunicación entre hablantes de diferentes orígenes geográficos, lo que ayuda a crear un sentimiento de pertenencia a una comunidad global y los motiva a buscar y continuar el aprendizaje de una lengua extranjera. Las TIC estimulan a los aprendientes a reconocer la heterogeneidad de la lengua hispana, y a comprenderla como un idioma policéntrico, actuando directamente en la formación de las competencias culturales.

2.1.2.4. Competencias clave para el profesorado de lenguas segundas y extranjeras (INSTITUTO CERVANTES, 2018)

Este documento destinado al profesorado considera que la habilidad de lidiar con las Tecnologías Digitales es una de las competencias clave para los docentes de Español Lengua Extranjera: “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” (INSTITUTO CERVANTES, 2012, p. 27). Con eso, nos muestra algunas orientaciones acerca de cómo puede el profesor actuar frente a ellas, y enumera las siguientes competencias específicas: “(1) Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital; (2) Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones

⁴ Destaque textual del autor.

informáticas disponibles; (3) Aprovechar el potencial didáctico de las TIC; (4) Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.” (id., 2012, p. 27).

Se orienta, entonces, a que el docente use las TIC tanto para el desarrollo de los alumnos como para su propia capacitación profesional, para la gestión del aula y la comunicación con otros profesionales, estando abierto a las innovaciones disponibles. Al profesor compete también poseer la destreza técnica necesaria para operar los equipamientos tecnológicos en clase (ordenador, periféricos, proyector digital, etc) y también para gestionar las posibles dificultades que aparezcan en la utilización de ellos. Se espera que el docente sea capaz, si necesario, de utilizar *software* para su trabajo (las redes sociales, plataformas de aprendizaje) y que esté conectado a comunidades virtuales de práctica (foros especializados, etc.) (ibid., 2012, p. 27).

Además de eso, se espera que los docentes fomenten la interacción en la lengua meta y el trabajo colaborativo a través de herramientas de comunicación (correo electrónico, redes sociales, mensajes de texto, etc.) (ibid., 2012, p. 28). Un gran ejemplo de esto son los grupos de conversación en aplicaciones de mensajería instantánea como *WhatsApp* y *Telegram*, dónde los estudiantes pueden conversar entre ellos y con el profesor, poner informes prácticos sobre el cotidiano de clase, colgar enlaces y medias interesantes para el aprendizaje, y mucho más. Todo esto involucra las competencias específicas citadas más arriba en este documento, en las cuales se busca estimular y capacitar a los docentes a hacer uso eficaz, responsable y ético de los recursos TIC.

2.1.2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua estrangeira - Ensino Fundamental (1998) / Ensino Médio (2000)

Este volumen de los *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* se destina a la enseñanza de lengua extranjera para los terceros y cuartos ciclos de la enseñanza elemental. En el inicio, al detallar los objetivos de la enseñanza elemental, el documento especifica lo siguiente:

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos

e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (BRASIL, 1998, p. 7)

Podemos incluir ahí también los lenguajes digitales, en una interpretación más amplia, y ratificada por el objetivo en secuencia: “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; [...]” (id., 1998, p. 8). Percebemos, entonces, que la posibilidad de uso de los recursos TIC en la escuela básica brasileña es un asunto que ya aparece en los documentos oficiales en finales de los años 1990, en una época que el acceso a estas tecnologías todavía era muy restricto.

Más adelante, en el apartado referente a las habilidades comunicativas, los PCN retoman el tema de las TIC. Ellas aquí aparecen, junto a otras medias, como un recurso didáctico que puede ayudar el estudiante a hacer conexiones entre la lengua estudiada en el aula y sus contextos de uso en el mundo exterior:

Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior (as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender Língua Estrangeira. (ibid., 1998, p. 87)

En seguida, se comenta también sobre el acceso a las redes de información posibilitado por el conocimiento de otros idiomas y sobre los *software* educacionales para enseñanza de lengua extranjera. En este sentido, se llama la atención para que el empleo de los *software* no se reduzca a un mero juego repetitivo de estímulo/respuesta, semejante a las *teaching machines* de los años 1960, citadas anteriormente en nuestro trabajo. No obstante, las actividades realizadas con el auxilio de software deberían estimular el conocimiento discursivo del alumno, incluso con el auxilio de componentes visuales y sonoros:

Quanto aos software para ensino de Língua Estrangeira, é necessário adotar uma atitude crítica ao examiná-los, a fim de certificar-se que não sejam meras reproduções de um tipo de instrução programada popular nas décadas de 60 e 70. Exercícios que não exijam o envolvimento discursivo do aluno são incompatíveis com a visão de linguagem e de aprendizagem de Língua Estrangeira apresentada nestes parâmetros. software adequados, no entanto, podem se constituir em apoio eficaz no ensino e

aprendizagem, particularmente se incluírem elementos visuais e sonoros acompanhando o conteúdo linguístico. (ibid., 1998, p. 87)

En un segundo volumen, destinado a la enseñanza media (2000), los PCN incluyen este contenido como “Conocimientos de informática”, cuyas competencias y habilidades a ser desarrolladas incluyen:

[...] Reconhecer a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, nas diversas áreas;
 [...] Identificar os principais equipamentos de informática, reconhecendo-os de acordo com suas características, funções e modelos;
 Dominar as funções básicas dos principais produtos de automação da micro-informática, tais como sistemas operacionais, interfaces gráficas, editores de textos, planilhas de cálculos e aplicativos de apresentação; [...]
 (BRASIL, 2000, p. 61)

2.1.2.6 Algunas consideraciones sobre los documentos curriculares

Cuando hacemos un comparativo entre los documentos de nivel nacional (PCN y BNCC), podemos constatar que los PCN tratan de manera más sucinta el uso de los recursos TIC junto a otras medias (televisión, video, etc) en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y también los *software* de aprendizaje (en aquella época producidos para microordenador, y no para móvil), con un enfoque más direccionado a las tecnologías propiamente dichas. La BNCC, por su vez, producida casi veinte años después de los PCN, posee una visión más detallada y amplia de los recursos digitales, en sus diferentes lenguajes desarrollados durante este espacio cronológico que separa los dos documentos (DIAS; FERREIRA; SILVA, 2019). La BNCC distribuye el contenido de las TIC entre los componentes de “Artes Integradas” (para la enseñanza elemental) y “Linguagens, códigos e suas tecnologias” (para la secundaria), en cuanto que en los PCN este mismo contenido se ve compactado dentro de las Habilidades Comunicativas.

Otro documento nacional citado en nuestro trabajo son las OCEM, que tratan específicamente de la Secundaria. En ello, las TIC son mencionadas directamente de manera muy breve, con enfoque en las políticas de Estado para la inclusión digital de la población y la ampliación del acceso a las tecnologías en las instituciones públicas de enseñanza básica. Las tecnologías digitales se consideran

también como impulsoras de la integración, ascensión social, y capacitación profesional (BRASIL, 2006). Ya los *PCPE*, de nivel estatal, tratan las TIC como herramienta de integración a una comunidad global hispanohablante heterogénea y policéntrica.

Por su vez, las *Competencias Clave* tratan el manejo de las TIC como parte indispensable para una buena práctica docente, ofreciendo incluso sugerencias para el uso en la clase de ELE. Entendemos entonces que cada uno de los documentos discute de manera muy particular la cuestión de las tecnologías digitales, pero también se complementan, lo que es útil para una visión más completa del tema.

2.1.3 Algunas definiciones: recursos TIC y TAC

El acrónimo TIC, significando “Tecnologías de Información y Comunicación”, se refiere a los medios técnicos de *hardware* (máquinas, dispositivos, microordenadores, *smartphones*, tabletas, etc.) o *software* (aplicaciones de mensajes instantáneos, de videoconferencia, etc.) y otras herramientas digitales que generan el acceso al conocimiento (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2021) haciendo la mediación entre las personas y la información.

Comprendemos también que las TIC denominan un conglomerado de herramientas que poseen función de telecomunicación, y que agrupan tecnologías de almacenamiento, procesamiento y transmisión de información para fines de negocio, investigación científica, enseñanza-aprendizaje, y otros (ADELL, 1997, apud SOUZA; BARROS, 2019).

Existen también una categoría especial dentro de los recursos TIC, que son las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC). Las TAC son “la implicación de las TIC en el contexto escolar como soporte educativo y metodología” (MOYA, 2013, apud FERNÁNDEZ, 2021). Estas tecnologías pueden ser, por ejemplo, un medio de creación y expresión, permitiendo a los estudiantes escribir, dibujar y crear presentaciones, así como también un canal comunicativo tanto presencial como virtual, facilitando el intercambio de documentos y recursos, la tutoría y los trabajos de colaboración (FERNÁNDEZ, 2021). También pueden funcionar como un medio

didáctico y como fuente de información, ofreciendo recursos y herramientas que permiten crear contenidos propios y adaptados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (id., 2021).

2.1.3.1 Enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)

A la aplicación didáctica de las TIC, específicamente en el ámbito del estudio de idiomas, se denomina “Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador” (ELAO) (INSTITUTO CERVANTES, 2006). ELAO es el acrónimo en español traducido del inglés *CALL (Computer Assisted Language Learning)* (García, 2005, p. 5). De acuerdo con el Diccionario de términos Clave de ELE (2006), ELAO y ALAO (aprendizaje de la lengua asistido...) son, en verdad, dos facetas del mismo fenómeno. La enseñanza, desde el punto de vista del profesor, y el aprendizaje, del estudiante. Por cuestiones didácticas, en esta investigación usamos la nomenclatura *enseñanza-aprendizaje* cuando queremos hacer mención a este proceso de doble mano.

Comprendemos que la ELAO se consolidó como disciplina científica independiente y con producción periódica propia (*ReCALL, CALICO journal*⁵) a partir de los años 1980, cuando ya es posible encontrar la utilización de microordenadores para el estudio de lenguas en los principales centros educativos y en el hogar de algunos alumnos, además de diferentes *software* en el mercado que permitían el aprendizaje de diferentes habilidades lingüísticas (RUIPÉREZ, 1997, p. 6).

La ELAO se caracteriza por ser interdisciplinaria (SIMONS, 2010), y tiene influencia de “la lingüística y la informática, pero otras disciplinas como la psicología, la didáctica, la pedagogía y la lingüística aplicada imprimen también su sello [...]” (id., 2010, p. 3).

2.1.3.2 Aprendizaje móvil de lenguas

⁵ ReCALL: periódico de la Asociación Europea para el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (EUROCALL), publicado desde 1989 por la Cambridge University Press (CAMBRIDGE UNIVERSITY, 2023); CALICO Journal: publicación oficial del Consorcio de Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (CALICO), editada desde 1983 por Equinox Publishing Ltd (JSTOR, 2023).

Por ser un campo de rápida evolución, todavía no se logró llegar a una definición unificada de lo que sería el aprendizaje móvil (*mobile learning, m-learning*). Kukulska-Hulme y Shield (2008, p. 273, apud Monje, 2012, traducción nuestra) lo define como “aprendizaje mediado vía dispositivos portátiles y potencialmente disponible cualquier hora, cualquier lugar”. Por “móvil”, podemos considerar dispositivos como mp3, mp4, tabletas y teléfonos inteligentes (MONJE, 2012, p. 208). En el área del aprendizaje de idiomas, aparece a veces como una rama de “CALL”, denominada MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), ALAM (aprendizaje de lenguas asistido por móvil) en español, un campo de investigación que viene despertando interés de la comunidad académica:

[...] lo último en tecnología educativa es el aprendizaje móvil (*mobile learning* o *m-learning*), que facilita el acceso a contenidos desde diferentes dispositivos como el teléfono móvil multiusos, también llamado “teléfono inteligente” (*smartphone*) o las tabletas digitales (*Tablet PC*). Tal interés se hace evidente en las publicaciones científicas relacionadas con la ELAO, con números especiales dedicados al aprendizaje móvil en ReCALL (Shield y Kukulska-Holme, 2008) y a los EPA en *Language Learning and Technology* (Reinders y White, 2011). Esta última tiene además otro número especial sobre aprendizaje móvil en preparación, con publicación prevista para 2013 [...] (id., 2012)

El aprendizaje móvil también parece suplir una demanda cada vez más urgente de la sociedad capitalista contemporánea: la falta de tiempo libre. Sobre esto comenta Zambrano (2009), y apunta como una de las ventajas del aprendizaje móvil el uso eficiente del tiempo: “[...] se habla de la utilización de los tiempos muertos, que son aquellos que se destinan en labores de transporte, espera para ser atendido, para ser empleados con fines de aprendizaje”. Entre otras ventajas de esta modalidad están la expansión de la alfabetización digital, la accesibilidad, el contacto social con los compañeros y los tutores, el mejoramiento de la productividad, y el aprendizaje colaborativo (id., 2009, p. 39). Valk et al. y Sergio (2010; 2012, apud. GARCÍA; GARZÓN, 2016) también apuntan como beneficios del aprendizaje móvil la capacidad de mejorar la formación a través de la ubicuidad, la motivación, la interacción y la colaboración entre los usuarios. Entendemos también que:

[...] el papel de las TIC para destruir barreras geográficas y facilitar la enseñanza y la adquisición de competencias ha supuesto el punto de partida para la creación de entornos alternativos en red que ofrecen nuevas oportunidades y perspectivas para el aprendizaje de lenguas. (id., 2009, p. 122)

Uno de los mayores beneficios de las TIC es esta ruptura de los límites del espacio-tiempo en la enseñanza-aprendizaje de lengua (CHACÓN; BADILLA, 2013). En este contexto aparecen *apps* como Duolingo, plataformas de estudio de lenguas destinada a personas que tenían algún nivel de dificultad de acceso geográfico, económico o de tiempo (MERINO; RIVERA, 2018). Esto corresponde a la noción de *aprendizaje ubicuo*, conforme Cope y Kalantzis (2009, apud id., 2018, p. 207), un proceso que difiere de la idea espacial-temporal unidireccional y dirigido del aula tradicional, y puede suceder en cualquier momento o lugar, basta que el estudiante tenga acceso a la red vía dispositivos (teléfono móvil, tableta, ordenador). Esto significa decir que el aprendizaje se vuelve en un proceso más profundamente integrado al flujo de las actividades cotidianas (BURBULES, 2014, p. 132).

Sin embargo, no podemos olvidar las limitaciones que este tipo de aprendizaje impone. Entre los retos identificados por García y Garzón (2016, p. 124) están la dificultad de conectividad a la red, la dificultad de uso para algunos usuarios y también algunas limitaciones técnicas, como la usabilidad y el tamaño o resolución de las pantallas. Se discute también el hecho de que muchas personas no detienen los conocimientos necesarios para la utilización de estos recursos, además de poseer algún rechazo por la utilización de ellos, dada la creencia en la superioridad de la educación presencial. Esto está enraizado en el imaginario de estas personas, a punto de creer que las tecnologías no sean realmente tan efectivas (ZAMBRANO, 2009, p. 40).

2.2 Gamificación

En este apartado se conceptualiza y se presenta la gamificación desde sus fundamentos hasta su amplia variedad. Examinaremos la diferencia que existe entre los juegos de entretenimiento y los “serios”, y también las actividades gamificadas. Haremos también la distinción entre gamificación y Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Por fin, discutiremos el papel de la gamificación en la enseñanza de la lengua española, centrándonos en la utilización de *apps* y otras herramientas gamificadas en la clase de español.

2.2.1 Algunas definiciones de la gamificación

El concepto de gamificación se refiere al uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos con el objetivo de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo y la fidelización (MORENO; LEIVA; MATAS, 2016, apud MERINO; RIVERA, 2018, p. 213) (WERBACH; HUNTER, 2012, apud BIEL; JIMÉNEZ, 2015, p. 74). Inicialmente, la gamificación se utilizó en empresas, recursos humanos y publicidad. Según la perspectiva de la educación, la gamificación es una técnica que el profesor utiliza en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje, introduciendo elementos del juego y su pensamiento con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje y modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (FONCUBIERTA; RODRÍGUEZ, 2014, p. 2).

Los elementos de juego incluyen “sistemas de recompensas, niveles de dificultad, tablas de puntuación, límites de tiempo y/o de recursos, objetivos claros y variedad de tipo de juego” (DETERDING et al., 2011, apud NEVES; FREIRE, 2020, p. 142). Además, otros elementos típicamente asociados a la gamificación son “puntos, insignias, tabla de liderazgo, progresión, estado, niveles, recompensas y roles” (SEABORN; FELS, 2015, apud id., 2020).

Se considera que hay dos tipos de gamificación: la superficial (o de contenido) y la profunda (o estructural). La gamificación superficial se utiliza de manera puntual en una actividad o clase específica, alterando la dinámica y contenido con métodos de diseño de juegos (BIEL; JIMÉNEZ, 2015) (KAPP et al.,

2014, apud NEVES; FREIRE, 2020). Por otro lado, la gamificación profunda se implementa en la programación completa de un curso, aplicando mecanismos de juegos a partir de contenidos ya existentes (BIEL; JIMÉNEZ, 2015) (KAPP et al., 2014, apud NEVES; FREIRE, 2020). En ambos casos, la gamificación busca motivar y potenciar la concentración y el esfuerzo de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Además, es importante diferenciar entre actividades gamificadas y juegos, ya que muy frecuentemente se confunden. Los juegos pueden ser de entretenimiento, o "juegos serios" diseñados específicamente para educar, entrenar e informar (FONCUBIERTA; RODRÍGUEZ, 2014). En esta segunda categoría, por ejemplo, están los simuladores de vuelo utilizados por aspirantes a piloto en su formación. Son frecuentemente empleados en el área militar, político, corporativo, de la salud y, claro, en la educación (MICHAEL; CHEN, 2006, apud MARCANO, 2008, p. 97). Por otro lado, las actividades gamificadas pueden incluir elementos lúdicos, pero no son necesariamente juegos y utilizan estrategias didácticas distintas para lograr el aprendizaje del usuario (BIEL; JIMÉNEZ, 2015, p. 74) (FONCUBIERTA; RODRÍGUEZ, 2014, p. 3). Es importante tener en cuenta estas diferencias para poder seleccionar la herramienta adecuada según los objetivos de aprendizaje.

Por último, otro concepto que es importante aclarar es el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), que consiste en el uso directo de juegos con el objetivo de que los estudiantes adquieran habilidades específicas (LENCASTRE; BENTO; MAGALHÃES, 2016, apud NEVES; FREIRE, 2020, p. 140). Diferentemente de la gamificación, que utiliza apenas los elementos lúdicos y las mecánicas de juego para involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas.

2.2.2 Gamificación y la enseñanza de Español

Ya se sabe que el término *gamificación* surgió en contextos corporativos como una manera de motivar a los funcionarios y clientes a través de elementos de juego. Por otro lado, en el ambiente educacional, el lúdico siempre tuvo su lugar como herramienta didáctica. Foncubierta y Rodríguez (2014, p. 1) defienden que la gamificación es un concepto cuya naturaleza nunca fue extraña a la educación, visto

que los elementos lúdicos siempre han estado presentes en la escuela desde su fundación, mucho antes del surgimiento de las tecnologías digitales. Para más allá de simplemente motivar, la inclusión de elementos de juego en la rutina escolar también puede ayudar en problemas como la dispersión, las dificultades resultantes de la falta de implicación de los alumnos, y facilitar la adquisición, memorización y retención de los contenidos (id., 2014, p. 2).

Las actividades que incluyen estos elementos (niveles, insignias, avatares, barras de progreso, etc) pueden incrementar el tiempo de dedicación y aumentar la implicación por parte de los jugadores/aprendientes, a través del llamado “estado de flujo”, fenómeno psicológico que se caracteriza por un aumento de la capacidad de atención, rendimiento y esfuerzo que uno puede emplear en una tarea, y una cierta “suspensión temporal” (cuando estamos tan involucrados en una tarea que no sentimos el pasaje del tiempo) acompañada de una sensación de satisfacción (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, apud ibid., 2014, p. 2).

Junto a esto, otra característica importante de la gamificación es su capacidad de posibilitar caminos y estrategias de aprendizaje activo y dinámico, donde el propio aprendiente es el protagonista de este proceso (TANAKA; SILVA, 2021, p. 2). En un contexto sociocultural donde el lenguaje y la metodología de los juegos está cada vez más popularizada entre los jóvenes, la gamificación aparece como una interesante estrategia didáctica empleada en la educación formal para alcanzar a sujetos cada vez más desinteresados por métodos pasivos de enseñanza y aprendizaje (FARDO, 2013, apud. GARCIA, 2017, p. 20). Además de las destrezas digitales y comunicativas, los aprendientes accionan también otras habilidades como el liderazgo, autonomía, y la capacidad de gestionar los contenidos aprendidos (TANAKA; SILVA, 2021).

La enseñanza de lenguas es tradicionalmente un campo abierto a la incorporación de nuevas tecnologías, y consecuentemente receptivo a la gamificación (LEFFA, 2020, p. 3). Este hecho se puede verificar por la existencia de numerosas herramientas digitales gamificadas orientadas a esta finalidad, entre las cuales *Duolingo* (analizada en nuestro trabajo), *Lyrics Training*, *Busuu*, *Memrise*, y *WordBucket* (GARCIA, 2017, p. 21). Estas plataformas intentan combinar la ludicidad con el aprendizaje, o, como defiende Leffa (2020, p. 4), pasan por un

proceso de *refracción*, desvío de la función original de un juego (entretenimiento) para otra (aprendizaje de una nueva lengua). La intención es que el aprendiente implicado en una actividad supuestamente lúdica, acabe aprendiendo los contenidos casi sin percatarse.

Un estudio conducido por Favero (2018), cuyo objetivo fue evaluar el uso de la plataforma Duolingo como una herramienta para facilitar el aprendizaje de Español como lengua extranjera, fue realizado junto a estudiantes de una escuela de idiomas. Después de utilizada la plataforma durante dos meses, a partir de entrevistas estructuradas y evaluación de la interacción de los alumnos con Duolingo, se constató que la herramienta motivó a los estudiantes, lo que los incentivó a seguir realizando actividades en el ambiente después de la investigación. La tecnología y los elementos de juego contribuyeron a estimular la participación de los estudiantes y a enriquecer su vocabulario. Sin embargo, en cuanto al desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, habla y escucha, Duolingo no fue tan eficiente, ya que las actividades que desarrollan la habilidad de hablar no fueron trabajadas lo suficiente, lo que impide que un estudiante sin conocimientos previos pueda hablar con fluidez solo con el uso de esta herramienta gamificada.

En un otro estudio, realizado por Leffa (2020), donde se investigó la influencia de la gamificación en el aprendizaje de lenguas, considerando la reacción y la implicación de los alumnos, se demostró que los factores que más influyen en el compromiso de los estudiantes fueron, respectivamente: (1) la relevancia del contenido, (2) el diseño didáctico de la actividad, y (3) la gamificación, con base en los *PBL*. La conclusión fue que para implicar a los estudiantes a través de la gamificación es necesario llevar en consideración principalmente el asunto del placer, la persistencia y superación, e ir más allá de simplemente rellenar actividades con elementos de tipo *PBL*.

Otra investigación, conducida por Tanaka y Silva (2021), buscó constatar cómo la utilización de la gamificación puede ocasionar en el estudiante la retención del contenido trabajado en el aula y estimular la lectura, la oralidad y la audición durante el proceso de aprendizaje de español. Se observó que cuando las metodologías activas son asociadas a herramientas digitales, ellas amplían el conocimiento de manera placentera y actúan como estrategia de estímulo al

aprendizaje, por impulsar la independencia del aprendiente y colaborar para la estrategia de captar la atención, concentración y expansión de la memoria. La enseñanza se vuelve, entonces, más entretenida, y la retroalimentación es más rápida y accesible.

La gamificación puede también ser un recurso posible de ser aplicado en contextos educacionales con pocos medios tecnológicos. Es lo que propone el estudio realizado por Pereira y Vale (2019), en el cual se observó la utilización de un juego de “caza al tesoro” en clases de español en una escuela pública del estado de Sergipe, Brasil. La experiencia demuestra que el juego digital contiene los elementos necesarios para el proceso de aprendizaje, y que al gamificar el aprendizaje, la docente logró implicar a los estudiantes, haciéndolos asimilar los contenidos en cuanto ellos creían estar apenas jugando. La inserción de nuevas prácticas requiere maduración y adaptación, y las estrategias gamificadas tienen que ser adecuadas al perfil de cada grupo (id., p. 82). Por fin, se concluye que la gamificación es una metodología que trae la posibilidad de innovar en nuestras escuelas y que torna placentera la enseñanza-aprendizaje de español.

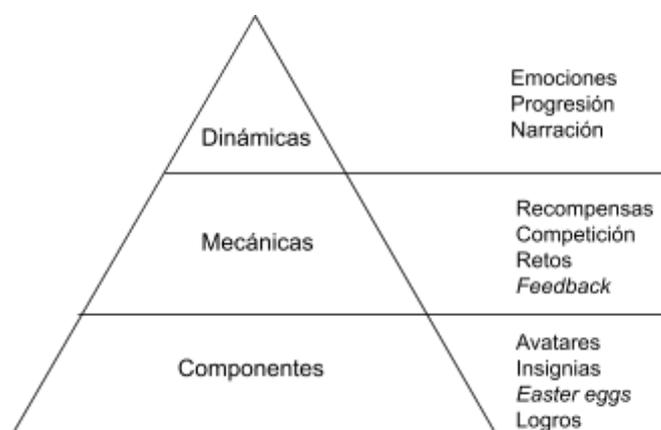
Finalmente, otro componente importante en la gamificación son las “narrativas motivadoras”⁶. Es el arte de contar Historias e involucrar emocionalmente tanto el receptor como el emisor (ROSALES; ROIG, 2017, p. 135, apud CORREA; RAMÓN, 2021). Esta coparticipación emocional lleva a la inmersión en la narrativa, lo que puede conquistar la atención de los alumnos. En un contexto gamificado, sentimientos de empatía con los protagonistas de las Historias, y una narrativa dinámica, motivadora e inmersiva, pueden potenciar reacciones de tensión, conflicto, y reflexión en los estudiantes/jugadores durante la realización de las actividades, ellos mismos los protagonistas de su propio aprendizaje (id., 2021). El hecho de contar Historias puede también desencadenar el aprendizaje a largo plazo, lo que puede ayudar en la retención posterior de la información lingüística aprendida (DEUS; LONGHINI, 2012, apud. COSTA et al., 2020).

2.2.3 Fundamentos de la gamificación

⁶ En inglés, *storytelling*.

Para saber diferenciar las actividades gamificadas de las tradicionales, hay que conocer cuáles son sus fundamentos. De acuerdo con Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018), la actividad gamificada se genera a partir de la interacción entre dinámicas, mecánicas y componentes. Werbach (2012) propone un modelo piramidal para jerarquizar estos elementos característicos de la actividad gamificada, tal como se muestra en la figura 1. Este modelo teórico ha servido como referencia para analizar las actividades de nuestro objeto de estudio, la plataforma Duolingo, en el marco práctico de nuestra investigación.

Fig. 1 - Fundamentos de la gamificación.



Fuente: Producido por el autor, adaptado de Werbach (2012, apud ORTIZ-COLÓN; JORDÁN; AGREDAL, 2018).

Las dinámicas son elementos fundamentales que componen la organización subyacente a los juegos (ORTIZ-COLÓN; JORDÁN; AGREDAL, 2018). De acuerdo con Werbach y Hunter (2012, apud BIEL; JIMÉNEZ, 2015), las dinámicas de la gamificación incluyen: las emociones que uno siente al jugar, la narración, la progresión de juego, las relaciones con otros jugadores/alumnos y las restricciones, como demuestra abajo el cuadro 2. Podemos citar a Duolingo, por ejemplo, donde hay actividades en formato de diálogo denominadas “Historias”, que emplean directamente las dinámicas de narración (CENTRAL DE AJUDA DE DUOLINGO, 2023).

Cuadro 2 - Dinámicas de la gamificación.

Emociones	Curiosidad, competitividad, frustración, felicidad;
Narración	Una historia continuada es la base del proceso de aprendizaje;
Progresión	Evolución y desarrollo del jugador/alumno;
Relaciones	Interacciones sociales, compañerismos, estatus, altruismo;
Restricciones	Limitaciones o componentes forzosos.

Fuente: Adaptado de Werbach y Hunter (2012, apud BIEL; JIMÉNEZ, 2015)

Ya las mecánicas son los procesos que dan movimiento e interactividad a la actividad gamificada. En otras palabras, son los elementos que provocan el desarrollo del juego. Werbach y Hunter (2012, apud BIEL; JIMÉNEZ, 2015) (cuadro 3) describen algunas de las mecánicas de la gamificación: como la colaboración, la competición, los desafíos, las recompensas, la retroalimentación, la suerte, las transacciones y los turnos. Estas mecánicas son esenciales para la construcción de actividades gamificadas que involucren al usuario y lo motive a aprender y participar activamente. Duolingo, por ejemplo, emplea mecánicas de retroalimentación, ya que proporciona feedback constante al usuario sobre su desempeño en las lecciones y ejercicios, además de recompensar a los alumnos que cumplen con determinadas actividades o alcanzan metas específicas (CENTRAL DE AJUDA DE DUOLINGO, 2023).

Cuadro 3 - Mecánicas de la gamificación.

Colaboración	Trabajar juntos para conseguir un objetivo;
Competición	Unos ganan y otros pierden. También contra uno mismo;
Desafíos	Tareas que implican esfuerzo, que supongan un reto;
Recompensas	Beneficios por logros;
Retroalimentación	Cómo lo estamos haciendo;
Suerte	El azar influye;
Transacciones	Comercio entre jugadores, directamente o con intermediarios;
Turnos	Participación secuencial, equitativa y alternativa.

Fuente: Adaptado de Werbach y Hunter (2012, apud BIEL; JIMÉNEZ, 2015)

Los componentes son implementaciones específicas de las mecánicas y las dinámicas en la gamificación, como avatares, insignias, puntos, colecciones, equipos y rankings, entre otros (ORTIZ-COLÓN; JORDÁN; AGREDAL, 2018). Estos elementos pueden también ser gráficos o visuales, y son considerados como herramientas para diseñar actividades de gamificación en la práctica (BIEL; JIMÉNEZ, 2015). Los componentes incluyen diferentes elementos como misiones, tutoriales, niveles, puntos, barras de progreso, entre otros (cuadro 4). Estos elementos ayudan a los jugadores a progresar, competir, colaborar y alcanzar objetivos específicos en la actividad gamificada. Duolingo utiliza el componente de los niveles, por ejemplo, donde los usuarios pueden avanzar a través de diferentes estadios de dificultad y progresión a medida que van completando lecciones y ejercicios (CENTRAL DE AJUDA DE DUOLINGO, 2023). Otro componente importante presente en esta plataforma son los avatares e iconos, que representan visualmente al usuario y a los personajes del juego (id., 2023).

Cuadro 4 - Componentes de la gamificación.

Avatar	Representación visual del jugador;
Colecciones	Elementos que pueden acumularse;
Combate	Batalla definida;
Desbloqueo de contenidos	Nuevos elementos disponibles tras conseguir objetivos;
Equipos	Trabajo en grupo con un objetivo común;
Gráficas sociales	Representan la red social del jugador dentro de la actividad;
Huevos de Pascua (<i>easter eggs</i>)	Elementos escondidos que deben buscarse;
Insignias	Representación visual de los logros;
Límites de tiempo	Competir contra el tiempo y con uno mismo;
Misiones	Desafíos predeterminados con objetivos y recompensas;

Niveles	Diferentes estadios de progresión y/o dificultad;
Puntos	Recompensas que representan la progresión;
Clasificaciones y barras de progreso	Representación gráfica de la progresión y logros;
Regalos	Oportunidad de compartir recursos con otros;
Tutoriales	Familiarizarse con el juego, adquisición de normas y estrategias.

Fuente: Adaptado de Werbach y Hunter (2012, apud BIEL; JIMÉNEZ, 2015)

En conclusión, la gamificación se presenta como una estrategia efectiva para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al utilizar dinámicas, mecánicas y componentes propios de los juegos, se logra motivar y comprometer a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, generando un ambiente lúdico y divertido. Ejemplos como Duolingo demuestran cómo la gamificación puede ser aplicada con éxito en distintas áreas, ofreciendo retos y recompensas que mantienen a los estudiantes atraídos y comprometidos. Es importante destacar que, al implementar la gamificación, se debe tener en cuenta una adecuada planificación y diseño, asegurando la alineación de los objetivos de aprendizaje con los elementos de juego utilizados.

2.3 Comprensión auditiva

Esta investigación se enfoca en analizar las actividades de Duolingo que permiten el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva, ya que se considera que esta habilidad es fundamental para la comprensión inmediata de los mensajes y su posterior producción. Para respaldar teóricamente este análisis, se ha conceptualizado previamente la gamificación y sus características, así como algunas de las características de la plataforma Duolingo, la cual permite también trabajar las destrezas de lectura, audición, habla y escritura. De esta manera, se espera poder identificar las estrategias y técnicas utilizadas por Duolingo para desarrollar la comprensión auditiva y su efectividad en el aprendizaje de ELE.

Para eso, en este apartado, iniciaremos por definir qué es la comprensión auditiva y los elementos que componen la oralidad. Después, discutiremos algunos modelos teóricos, como el de los estadios de procesamiento de la información (MARTÍN LERALTA, 2009), y los modelos de comprensión ascendente y descendente (KOSTER, 1991; GLEASON; BERNSTEIN, 1997). Examinaremos también las microdestrezas y microhabilidades auditivas. Por último, trataremos de cómo la comprensión auditiva se aborda en los documentos curriculares.

2.3.1 Definiciones de comprensión oral/auditiva

Durante mucho tiempo, en el área de la lingüística aplicada, se hizo la distinción entre las destrezas activas/productivas (habla, escrita) y las destrezas pasivas/receptivas (audición/lectura). En las últimas décadas, este panorama teórico viene cambiando, y cada vez más se entiende la comprensión de mensajes orales como un proceso activo de interpretación. Martín Peris (2007) comenta que la comprensión auditiva no consiste solamente en “reconocer elementos ya sabidos, sino en desarrollar una actividad de interpretación, que tiene sus propias técnicas y estrategias” (2007, p. 1). Sabemos también que la adquisición bien sucedida de la comprensión oral abarca el procesamiento de la información auditiva en los niveles

neurológico, lingüístico, semántico y pragmático, ellos operando de manera integrada y complementaria (ROST, 2011, apud LÓPEZ et al. 2020, p. 3).

De acuerdo con Chamot (1995, apud MARTÍN LERALTA, 2013) la comprensión auditiva “es un proceso en el que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del *input*, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento”.

Consideramos también la siguiente definición de comprensión auditiva:

[...] es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente. (INSTITUTO CERVANTES, 2006)

Se entiende, entonces, que la concepción tradicional de las destrezas lingüísticas como activas o pasivas está evolucionando, y cada vez más se comprende la comprensión auditiva como un proceso activo de interpretación que involucra técnicas y estrategias específicas. Este proceso de interpretación se lleva a cabo a través de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimiento implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento. La comprensión auditiva es, por lo tanto, una capacidad comunicativa que requiere una participación activa del oyente y abarca desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y valoración personal. La adquisición exitosa de la comprensión oral implica el procesamiento integrado y complementario de los niveles neurológico, lingüístico, semántico y pragmático.

2.3.2 Elementos de la oralidad: extra- y paralingüísticos

El proceso de comprensión auditiva tiene como base las palabras articuladas, pero no se puede resumir a ellas únicamente, ni a todas las unidades léxicas pronunciadas. El oyente suele valerse también de elementos extralingüísticos y

paralingüísticos: cualidades y modificadores tónicos como el tono, el timbre, la intensidad y el ritmo de la pronunciación, los énfasis, las pausas, hesitaciones, omisiones, repeticiones, enumeraciones, etc. (MARTÍN PERIS, 2007, p. 2). Otros indicadores acústicos de reacciones fisiológicas y emocionales como el llanto, la risa, suspiros, gritos y carraspeos de garganta, emitidos de manera consciente o no, también pueden tener gran funcionalidad discursiva (POYATOS, 1994, apud Instituto Cervantes, 2006). Hay que tener en cuenta que el discurso oral tiene sus propias peculiaridades, y que la oralidad es constantemente atravesada por elementos expresivos, además del sistema lingüístico, rasgos que la tornan distinta de la modalidad escrita.

2.3.3 Modelos teóricos para la comprensión auditiva

2.3.3.1 Teoría de los estadios de procesamiento de la información (MARTÍN LERALTA, 2009)

Martín Leralta (2009, p. 64) propone la siguiente secuencia de estadios del procesamiento de la información oral (cuadro 5): “a) recepción de la onda sonora e identificación de los sonidos pertinentes, b) selección del input relevante, c) análisis y elaboración del significado, d) retención de la información y recuperación de la misma”. La autora los considera como “subdestrezas” necesarias para la habilidad de escuchar.

Cuadro 5 - Estadios de procesamiento de la información oral

A) Recepción de la onda sonora / identificación de los sonidos pertinentes;	<ul style="list-style-type: none"> • La distancia o proximidad fonética entre L1 y LE y la variedad lingüística del hablante pueden dificultar o facilitar la identificación de los sonidos; • Simultaneidad de la tarea de comprensión a la emisión del mensaje;
B) Selección del input relevante;	<ul style="list-style-type: none"> • Depende de los propósitos de la escucha: entender la idea central, repetir lo escuchado, ejercitar la pronunciación, resumir, dar una opinión respecto a lo que se está escuchando,

	<p>disfrutar, etc;</p> <ul style="list-style-type: none"> • De naturaleza y procedencias diversas: el docente, los compañeros, canciones, películas, etc;
C) Análisis y elaboración del significado;	<ul style="list-style-type: none"> • La longitud de los fragmentos tomados para la elaboración del significado depende del nivel lingüístico de los oyentes; • La elaboración del significado es una operación diferente para cada persona.
D) Retención y recuperación de la información.	<ul style="list-style-type: none"> • El volumen de memoria en LE es menor que en lengua materna, lo que puede complicar la retención textual de lo escuchado; • La capacidad de retención de las frases exactas que oímos, aumenta a medida que incrementamos nuestro conocimiento de la sintaxis de una LE.

Fuente: MARTÍN LERALTA (2009, 2013)

2.3.3.2 Modelos de comprensión ascendente y descendente

KOSTER (1991, apud INSTITUTO CERVANTES, 2006) plantea la Comprensión Ascendente (*bottom-up*) (fig. 2), o modelo sintético, en el cual se entiende que el procesamiento se da desde las unidades más sencillas de los textos orales hasta las más complejas. Cuando descartamos los ruidos y los sonidos no lingüísticos que llegan a nuestros oídos de manera continua y seleccionamos solamente los sonidos del habla (nivel fonético), los clasificamos en fonemas (nivel fonológico), desde los fonemas formamos palabras (nivel léxico), con estas constituimos correspondencias morfosintácticas y creamos frases (nivel morfosintáctico), a las palabras y las frases imputamos significado (nivel semántico), y con estas frases formamos textos coherentes, que decodificamos de acuerdo con el contexto de uso (nivel pragmático) (KOSTER, 1991, apud id., 2006).

Fig. 2 - Modelo de comprensión ascendente (bottom-up)



Fuente: el autor, adaptado de Koster (1991, apud *ibid.*, 2006)

En un segundo modelo, el de la Comprensión Descendente (*top down*) (fig. 3), se entiende que el proceso de comprensión auditiva se inicia por los elementos más generales del discurso hasta los más sencillos: el tipo de texto, el conocimiento de la situación discursiva (nivel pragmático), la idea general de cada párrafo oral (nivel semántico), las sentencias, sus constituyentes y bloques menores de palabras (nivel morfosintáctico), la identificación de palabras individuales (nivel léxico), y finalmente el procesamiento de pormenores y matices en las unidades lingüísticas más pequeñas (niveles fonológico y fonético). Los huecos semánticos se van solucionando desde dinámicas de inferencia, visto que este tipo de procesamiento se vale de los conocimientos previos del oyente (GLEASON; BERNSTEIN, 1997, apud *ibid.*, 2006).

Fig. 3 - Modelo de comprensión descendiente (top down)



Fuente: el autor, adaptado de Gleason; Bernstein (1997, apud *ibid.*, 2006)

En este trabajo, entendemos que los dos modelos, tanto el Ascendente cuanto el Descendente, pueden funcionar unidos y de manera simultánea, en un modelo interactivo de comprensión auditiva.

De acuerdo con Ribeiro (2013) los pasos para el desarrollo de la comprensión auditiva son los siguientes: (1) la percepción, (2) la decodificación del sentido del mensaje, (3) la memorización (de manera integral o parcial) y (4) la comprensión o identificación del contenido.

Finalmente, desde una perspectiva comunicativa, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p. 68-70) ejemplifica algunas actividades que pueden emplear la comprensión auditiva: “escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.); escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine); escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.); escuchar conversaciones por casualidad, etc”. Con respecto a la finalidad con que uno puede utilizarla: “para captar la esencia de lo que se dice; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada; para captar posibles implicaciones, etc.” (*id.*, 2001).

2.3.4. Microdestrezas y microhabilidades

Conforme Caballero de Rodas (2001, apud. FERREIRA, 2012), el oyente competente deberá desarrollar en simultáneo las microdestrezas perceptiva, de análisis y de síntesis (cuadro 6). Las perceptivas le ayudarán a procesar el sonido de una lengua, las de análisis le permitirán que recuerde e interprete lo que escuchó, y las de síntesis establecen relaciones entre los elementos lingüísticos y no-lingüísticos en contexto.

Cuadro 6 - Microdestrezas auditivas

(1) Microdestreza perceptiva	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar sonidos y reconocer palabras; • Reconocer patrones de acentuación; • Reconocer rasgos del acento y el ritmo de las frases; • Reconocer patrones de entonación;
(2) Microdestreza de análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer diferentes formas del discurso, sus partes y las conexiones existentes entre ellas; • Identificar y utilizar la redundancia del discurso; • Predecir lo que el hablante puede decir en función de lo que ha oído; • Inferir el significado de aquello que no se ha podido oír con claridad y retener la información recibida en la memoria;
(3) Microdestreza de síntesis	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el mensaje, construyendo el significado a partir de sus conocimientos previos sobre el uso de la lengua y de sus experiencias del mundo.

Fuente: CABALLERO DE RODAS, 2001, apud. FERREIRA, 2012

De igual manera, Cassany, Luna y Sanz (1994, apud id., 2012) plantean seis bloques de microhabilidades que el oyente debe activar en la comprensión auditiva (cuadro 7):

Cuadro 7: Microhabilidades auditivas

(1) Reconocer	<ul style="list-style-type: none"> • El oyente deberá reconocer lo que está escuchando (sonidos, palabras, expresiones, etc);
(2) Seleccionar	<ul style="list-style-type: none"> • Deberá distinguir las palabras relevantes del discurso (nombres, verbos, palabras-clave, etc);
(3) Interpretar	<ul style="list-style-type: none"> • Deberá comprender la intención y el propósito comunicativo, el significado global del mensaje y lo que no está dicho explícitamente;

(4) Anticipar	<ul style="list-style-type: none"> • Deberá saber activar toda la información que tiene para prever el tema y anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya fue dicho;
(5) Inferir	<ul style="list-style-type: none"> • Deberá saber inferir a partir de códigos no-verbales, de los datos del emisor y de la situación del contexto comunicativo;
(6) Retener	<ul style="list-style-type: none"> • Deberá retener palabras, frases e ideas para poder interpretarlas más tarde.

Fuente: CASSANY; LUNA; SANZ, (1994, apud id., 2012)

2.3.5. La comprensión auditiva y el curriculum escolar

A semejanza del capítulo 2.1, donde se buscó examinar el uso de los recursos TIC en los documentos de referencia, resulta relevante definir el papel que la comprensión auditiva desempeña en estos documentos, considerando que la enseñanza de idiomas extranjeros en la educación básica suele enfocarse más en las habilidades de lectura y escritura. Dicho esto, se decidió examinar la BNCC (2017), las OCEM, y los PCPE (2013). En el Apéndice B se puede consultar un cuadro comparativo entre los documentos analizados.

2.3.5.1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017)

Como dicho anteriormente, la BNCC desde 2017 no cita el español como componente curricular obligatorio, estando su oferta facultada a las instituciones de enseñanza básica. La lengua de oferta obligatoria es el inglés. Sin embargo, hay algunas iniciativas de adaptación para nuestra asignatura de las unidades temáticas, objetivos y habilidades inicialmente enfocadas a la lengua inglesa. Una de estas es el documento “La nueva BNCC y la enseñanza del español” (GALVÃO et al., 2019). De igual manera, a las propias competencias específicas de la BNCC se puede referenciar para desarrollar programas de enseñanza de cualquier lengua extranjera (id., 2019, p. 7).

La BNCC establece que la comprensión auditiva en lengua extranjera es una de las habilidades que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de la educación

básica. Eso abarca la capacidad de comprender e interpretar mensajes orales en diferentes contextos y situaciones comunicativas, como conversaciones, conferencias, presentaciones y entrevistas (BRASIL, 2018, p. 243) La BNCC también enfatiza la importancia de desarrollar estrategias de comprensión auditiva, como inferencia, deducción e identificación de pistas contextuales, además de reconocer variaciones lingüísticas y culturales (id., 2018, p. 243). Esas habilidades son esenciales para la comunicación intercultural y para el desenvolvimiento de competencias comunicativas en lengua extranjera.

Para la enseñanza elemental, la BNCC plantea que los estudiantes deben empezar a desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en lengua extranjera a partir del 6º año (ibid., 2018, p. 247). Eso comprende el contacto con diferentes tipos de textos orales auténticos en lengua extranjera, diálogos, canciones, noticias, mensajes publicitarios, entre otros, que posibiliten la comprensión y la interpretación de ideas e informaciones simples (ibid., 2018, p. 243). Por otro lado, la BNCC también destaca la importancia de integrar la comprensión auditiva con otras habilidades lingüísticas, como el habla, la lectura y la escritura, con el fin de promover un aprendizaje más significativo e integrado de la lengua meta (ibid., p. 248-263) (GALVÃO et al., 2019, p. 11, 23, 34 e 44).

Ya para la enseñanza media, dentro del eje de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, la BNCC sugiere que los estudiantes deben continuar a mejorar sus habilidades de comprensión auditiva en lengua extranjera, para comunicarse con una mayor fluidez y comprensión en situaciones más complejas y diversificadas (BRASIL, 2018, p. 484-485).

2.3.5.2. OCEM - Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006)

En este documento, en el apartado dedicado a las orientaciones sobre las lenguas extranjeras, se propone el desarrollo de la lectura, de la comunicación oral y de la escritura como prácticas culturales contextualizadas, adaptadas a las particularidades de cada localidad o institución de enseñanza (BRASIL, 2006, p. 111). De acuerdo con las demandas locales, las escuelas pueden entonces priorizar, por ejemplo, el desarrollo de la lectura para preparar el alumnado para los exámenes

de ingreso a la universidad, o enfocar las habilidades orales en contextos dónde hay posibilidad de uso local del idioma extranjero (zonas de frontera) (id., 2006, p. 112). Para esto, se recomienda algunos temas a partir de los cuales se puede pensar actividades: “[...] Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais” (id. 2006, p. 112).

Cuando se trata específicamente del desarrollo de la comprensión oral en la asignatura de Lengua Española para la Secundaria, se plantea:

[...] o desenvolvimento da compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito; (ibid., 2006, p. 152)

De esta manera, se enfatiza en este documento que los contenidos de comprensión oral no deben ser meramente abordados de manera aislada. Ellos deben ser facilitados por las relaciones interpersonales (por contacto directo), o mediada por las tecnologías de información y comunicación disponibles, permitiendo que los estudiantes desarrollen estas habilidades de manera conjugada y aliada también a las competencias interculturales (ibid., 2006, p. 152-153).

2.3.5.3. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE) - Língua espanhola - Fundamental e médio (2013)

Este documento está organizado en seis ejes de actuación pedagógica, a partir de los cuales se pretende orientar la práctica de enseñanza de la lengua española: (1) la comprensión oral, (2) la comprensión escrita, (3) la producción oral, (4) la producción escrita, (5) la práctica de análisis lingüístico y (6) la literacidad literaria (PERNAMBUCO, 2013, p. 25).

Acerca específicamente del eje de comprensión oral, los PCPE consideran que la enseñanza de la oralidad no debe estar exclusivamente enfocada en el discurso oral, sino que al profesor de lengua cabe comprender que habla y escritura son modalidades complementarias, en una concepción de *continuum* (MARCUSCHI, 2001, apud. id., 2013, p. 36), y al mismo tiempo considerar las particularidades del

español como una lengua extranjera a los estudiantes, y que ellos puedan aprenderla en sus diversos contextos de uso oral y escrito, a fin de alcanzar una formación intercultural. La enseñanza de la oralidad debe contemplar también los elementos propios del habla, “la prosodia, las pausas, las expresiones faciales” (ibid., 2013, traducción nuestra), o sea, demostrar que los elementos verbales y no-verbales se acaban por complementar en el discurso oral.

Sobre la habilidad de la escucha, los PCPE la consideran como “una dimensión fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, porque es a través de ella que se desarrollan las estrategias que viabilizan la comprensión y facilitan la interacción” (ibid., 2013, p. 36)⁷. Se entiende, entonces, que se puede iniciar con la oralidad en clase con actividades auditivas (canciones, diálogos, audiovisuales, etc).

Finalmente, cuando analizamos las expectativas de aprendizaje (EA) para el eje de comprensión oral durante la Educación Básica propuestas por los PCPE (ibid., 2013, p. 38) entendemos que ellas refuerzan las habilidades necesarias para comprender y producir textos orales en español, teniendo en cuenta la influencia de las características socioculturales, del género textual, de los marcadores discursivos, de los recursos lingüísticos y de la experiencia de mundo del estudiante. También destacan la importancia de reconocer las diferencias fonéticas y los diferentes registros empleados en la interlocución, seleccionando el registro más adecuado para cada situación. Además de eso, tratan de la percepción de los efectos de sentido producidos por recursos lexicales y morfosintácticos, y también de la comprensión de las especificidades de los géneros orales y de los aspectos interculturales propios de esta modalidad.

2.3.5.4 Consideraciones sobre los documentos

Los tres documentos analizados citan la comprensión auditiva en integración a otras destrezas y competencias. La BNCC, por ejemplo, la BNCC promueve la integración de habilidades lingüísticas para un aprendizaje más significativo

⁷ Traducción del autor.

(BRASIL, 2018, p. 248-263), en cuanto las OCEM enfatizan la importancia de abordar la comprensión oral a través de relaciones interpersonales o de las tecnologías disponibles para desarrollar habilidades conjugadas y competencias interculturales (id., 2006, p. 152-153). Ya los PCPE consideran la oralidad y la escritura como modalidades complementarias, debiendo ser desarrolladas juntamente, claro, considerando las particularidades de cada una (PERNAMBUCO, 2013, p. 36).

Los documentos también abordan las dimensiones interculturales y sociolingüísticas. Por ejemplo, la BNCC destaca la importancia de desarrollar habilidades de comprensión auditiva y reconocimiento de variaciones lingüísticas y culturales (BRASIL, 2018, p. 243), en cuanto las OCEM consideran cuestiones sociolingüísticas locales cuando menciona el uso de las habilidades orales en zonas de frontera, donde hay la posibilidad de uso local de la lengua meta (id., 2006, p. 112).

Finalmente, entendemos que analizar estos documentos es importante para que se tenga una visión más amplia sobre cómo las habilidades auditivas aparecen en el currículum, y cómo los docentes pueden apropiarse de estas orientaciones para aplicarlas en el aula.

A modo de resumen y conclusión del marco teórico, en la sección 2.1, se examinó el impacto de las tecnologías digitales y se analizó cómo aparecen en el currículum escolar de español y de lengua extranjera, además de que se presentó algunos conceptos importantes, como el de enseñanza-aprendizaje asistido por ordenador y aprendizaje móvil. En la sección 2.2 se conceptualizó la gamificación, haciendo la diferenciación entre los juegos de entretenimiento y los juegos serios. También se discutió el papel de la gamificación en la enseñanza de español. Por último, en la sección 2.3, se definieron la comprensión auditiva y los elementos que la componen, se discutieron algunos modelos teóricos y se abordó cómo se enseña la comprensión auditiva en los documentos curriculares. En la próxima sección, se llevará a cabo el análisis del objeto de estudio de esta investigación, la plataforma Duolingo.

3. MARCO PRÁCTICO

3.1. Procedimientos metodológicos generales

Esta investigación es de enfoque cualitativo, con carácter exploratorio y explicativo, porque con ella primeramente buscamos recolectar datos relacionados con el objeto de estudio - la aplicación Duolingo, identificando las circunstancias en que este objeto se manifiesta, y en un segundo momento partimos para un análisis del objeto y de sus fenómenos relacionados, intentando identificar sus causas y particularidades (SEVERINO, 2014, p. 107). Este análisis se dio entre el periodo de 14 de febrero a 04 de abril de 2023, en sesiones diarias de observación de 1 hora. Nos dedicamos a utilizar el app Duolingo en las versiones para móvil, “Duolingo Desktop” y “Duolingo for Schools”. La plataforma está diseñada para proporcionar actividades didácticas hasta el nivel B2 (CENTRAL DE AJUDA DE DUOLINGO, 2023), pero el enfoque de esta investigación está apenas en los iniciales (A1/A2).

3.2. Conociendo a la plataforma Duolingo

Duolingo es una plataforma en línea gratuita de aprendizaje de idiomas que utiliza en su metodología algunos elementos propios de los juegos, o sea, actividades gamificadas (MERINO; RIVERA, 2018, p. 206). El app ofrece cursos en varios idiomas: inglés, español, francés, alemán, italiano, japonés, etc., e incluso idiomas ficticios como el klingon⁸ y el alto valirio⁹. Su objetivo principal es hacer que el aprendizaje de un idioma sea fácil, divertido y accesible para todos, principalmente aquellos que poseen limitaciones económicas o geográficas de acceso a este tipo de educación (id., 2018, p. 206-207) (SBEGHEN; BERGMANN; CESCO, 2018, p. 235). Así, gracias a las actuales tecnologías móviles disponibles, se puede acceder a Duolingo desde cualquier lugar desde el cuál se pueda acceder la internet, lo que responde a la noción de aprendizaje ubicuo defendida por Cope y Kalantzis (2009) y Burbules (2014), citada anteriormente en nuestro trabajo.

⁸ Lengua creada por el lingüista Marc Okrand especialmente para la franquicia *Star Trek*.

⁹ Lengua creada por el autor George R. R. Martin para la serie de novelas *Canción de hielo y fuego*, adaptada para las series televisivas *Juego de Tronos* y *Casa del Dragón*.

Duolingo fue creado por Luis Von Ahn, como una aplicación para iPhone y Android, y también cuenta con una versión web, todas ellas gratuitas (MERINO; RIVERA, 2018, p. 206). De acuerdo con su creador (2016, apud. Marino; Rivera, 2018, p. 206), la plataforma tiene más de 42 millones de usuarios en todo el mundo, y por su impresionante difusión, merece la atención de los investigadores y docentes de lengua. Von Ahn defiende que el suceso de Duolingo se da principalmente por la sencillez de sus estrategias didácticas: “información en pequeñas unidades de gramática y léxico; contenidos limitados; elección de un plan diario de aprendizaje (bajo, relajado, normal, serio o intenso); y actividades *gamificadas*, planteadas como un videojuego” (ibid, 2018, p. 206).

3.2.1. Duolingo y sus elementos gamificados

Duolingo presenta diversas características que le hacen ser una plataforma gamificada de enseñanza de idiomas. Los elementos gamificados son parte importante de la experiencia de aprendizaje del app, pues además de motivar a los estudiantes-jugadores a continuar aprendiendo, hacen con que este proceso de aprendizaje se vuelva más atractivo y divertido (FONCUBIERTA; RODRÍGUEZ, 2014, p. 2).

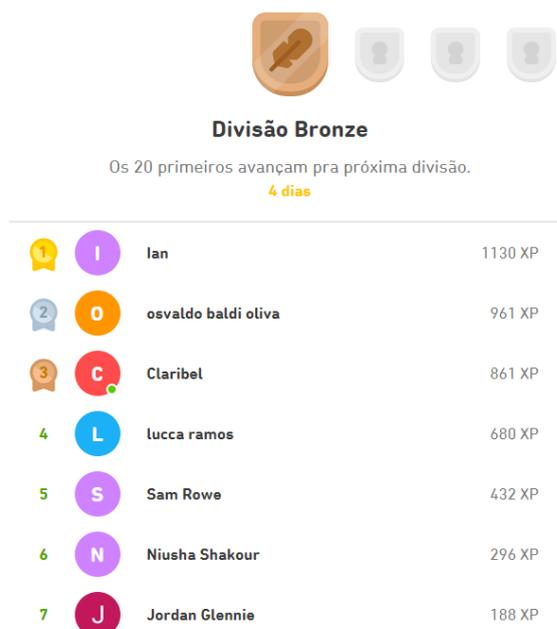
Entre los elementos de Duolingo con esta función se destacan las recompensas, a través del acúmulo de “cristales” (en la versión para dispositivos iOS y Android) o “*lingots*” (para usuarios de versión web), una moneda virtual que se va ganando como recompensa del progreso del usuario, y con la cual se puede tener acceso a privilegios dentro del juego (MERINO; RIVERA, 2018) (CENTRAL DE AJUDA DE DUOLINGO, 2023). Los estudiantes pueden ganarlos al completar las lecciones y ejercicios, y pueden utilizarlos en la tienda virtual para compra de elementos (por ejemplo, nuevos trajes para la mascota del app) y recompensas (vidas, desafíos temáticos, etc.) (id., 2023).

También como recompensa, los estudiantes ganan puntos llamados de XP¹⁰, por completar lecciones y ejercicios correctamente (ibid., 2023). Los puntos se utilizan para medir el progreso del estudiante y para clasificar a los usuarios en una

¹⁰ “*Experience Points*”, puntos de experiencia.

tabla de clasificación global (fig. 4). Esto posibilita al usuario comparar sus avances con otros aprendientes, generando sentimientos de competición (WERBACH; HUNTER, 2012, apud BIEL; JIMÉNEZ, 2015). La figura 4 demuestra los primeros lugares de la clasificación, entre todos los usuarios que utilizan el español.

Figura 4 - Tabla de clasificación global en Duolingo



Fuente: Duolingo

Otro elemento gamificado son las vidas, empleadas como una manera de dar ritmo a las lecciones del app, para equilibrar la práctica con nuevos materiales (CENTRAL DE AJUDA DE DUOLINGO, 2023). Los estudiantes tienen un número limitado de vidas que se gastan cada vez que cometen un error en una lección o ejercicio. Si pierden todas sus vidas, deben esperar un tiempo antes de continuar aprendiendo (id., 2023). En la página del app se explica esta estrategia de limitación de puntuación diaria, diciendo que la progresión muy rápida en las lecciones en un único día puede comprometer el aprendizaje, reduciendo la capacidad de retención de los contenidos:

El segundo hábito de los estudiantes exitosos de idiomas es que no avanzan a través de un número excesivo de horas de práctica en un mismo día. En cambio, desarrollan el hábito de la práctica distribuida, o una serie de sesiones de estudio cortas durante un período más largo de tiempo. [...] El hecho de atiborrar el material en un marco de tiempo más corto reduce el aprendizaje en comparación con la práctica distribuida. Esto es cierto para todo tipo de habilidades, desde aprender un idioma hasta lanzar una pelota,

jugar un videojuego o pilotar un avión [...]. Para dominar un idioma, es mejor estudiar una cantidad consistente, por pequeña que sea, con la mayor regularidad posible. [...]. (HAGIWARA; SETTLES, 2017, apud *ibid.*, 2023)¹¹

Duolingo también ofrece desafíos y logros especiales para los estudiantes que completan ciertas tareas o alcanzan ciertos objetivos (fig. 5) (*ibid.*, 2023). Estos desafíos y logros pueden incluir cosas como alcanzar un cierto nivel en un idioma, completar un número determinado de lecciones, o completar un tema especial. Este tipo de mecánica engancha al alumno a seguir jugando e intentando alcanzar niveles más altos (WERBACH; HUNTER, 2012, apud BIEL; JIMÉNEZ, 2015).

Figura 5 - Ejemplo de logro en Duolingo



Fuente: Duolingo

Por último, el app utiliza personajes animados y con voces customizadas, para hacer que el aprendizaje sea más entretenido y atractivo. Los personajes se utilizan para gamificar el proceso de aprendizaje y motivar a los usuarios a seguir con sus desafíos lingüísticos:

Vimos uma oportunidade de tornar o aprendizado mais divertido e envolvente — e, assim, estreitar os laços entre o Duolingo e quem estuda com ele. Com isso, as pessoas poderiam continuar voltando para aprender e descobrir mais sobre os personagens por meio de uma narrativa interessante. (CHIU; LENZO; SWECKER, 2022)

Este recurso de usar personajes para contar Historias, involucrando emocionalmente tanto el receptor como el emisor, evoca también el concepto de *narrativa motivadora*¹², mencionado en nuestro marco teórico (ROSALES; ROIG, 2017, p. 135, apud CORREA; RAMÓN, 2021). Por ejemplo, los usuarios pueden ganar puntos y subir de nivel al completar lecciones y ejercicios, y los personajes les

¹¹ Traducción nuestra desde el inglés.

¹² Del inglés "storytelling".

brindan feedback y comentarios alentadores, además de que también aparecen en las lecciones. Otro punto importante que identificamos en los personajes es la diversidad de voces, género, edad, etnicidad y culturas (fig. 6).

Figura 6 - Personajes de Duolingo



Fuente: Duolingo Blog

Añadir voces y apariencias únicas para cada personaje les da más personalidad, y aumenta la exposición de los alumnos a diferentes dialectos, lo que contribuye a su aprendizaje (CHIU; LENZO; SWECKER, 2022). Escuchar diferentes voces en las lecciones es importante porque ayuda a desarrollar la flexibilidad auditiva para situaciones de la vida real, donde se interactúa con personas de diferentes edades, géneros y contextos socioculturales/sociolingüísticos diversos (id., 2022) (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p. 118-119).

3.3. Análisis de los datos

Duolingo está diseñado para contemplar hasta el nivel B2 (CENTRAL DE AJUDA DE DUOLINGO, 2023), y entre estos niveles se eligió trabajar con el nivel inicial (A1/A2), pues nos interesa enfocar en los contenidos más básicos de la plataforma, es decir, por donde una persona que tiene poca o ninguna experiencia

con el idioma empieza. Se han analizado todas las actividades de comprensión auditiva, sea como destreza principal o secundaria, en las 4 primeras unidades del app, sumando un total de 124 actividades (119 actividades de práctica controlada y 5 Histórias, conforme se demuestra en los cuadros 9 y 10). Las actividades del app están agrupadas en unidades (53 en total). Los niveles A1/A2 se contemplan hasta las 20 primeras unidades, de las cuales elegimos trabajar con el 1 hasta el 4.

El cuadro 8 abajo demuestra la cantidad general de actividades en cada unidad y sus respectivos contenidos contemplados:

Cuadro 8 - Cuantitativo general y contenidos de las unidades

Unidad	Cantidad de actividades	Contenidos contemplados
1	8	Frases básicas y saludos
2	41	Formación de plural y comidas
3	43	Los animales
4	32	Uso del plural y posesivos

Fuente: Elaborado por el autor (2023)

Abajo se listan los procedimientos de recogida y organización de los datos, y también los criterios de análisis:

1) Con el teléfono móvil y el ordenador, se realizaron todos los ejercicios de la unidad 1 hasta la 4, siguiendo la secuencia propuesta por la plataforma; A través de pantallazos, se registraba las actividades con enfoque en comprensión auditiva que iban surgiendo. Las imágenes generadas fueron subidas a una carpeta en *Google Drive*;

2) Se hizo un comparativo preliminar entre las actividades registradas, observando las diferencias y semejanzas entre ellas, como el diseño de las actividades, la disposición de las consignas, los elementos visuales de apoyo. Se las clasificó en dos grandes grupos (ver apéndice C): las que tienen narrativas motivadoras (*Histórias*) y las *Práticas Controladas*, las cuales aparecen con el siguiente cuantitativo a lo largo de las unidades (cuadro 9):

Cuadro 9 - Cuantitativo de las dos categorías principales

Unidad	Histórias	Prácticas Controladas
1	1	7
2	1	40
3	2	41
4	1	31

Fuente: Elaborado por el autor (2023)

4) Se constató que las con narrativas motivadoras (*Histórias*) aparecen en número y variedad reducidos con relación a las prácticas controladas, se cree que por tratarse de un nivel inicial, el diseñador optó por privilegiar las actividades más cortas frente a las más complejas;

5) Las *Prácticas Controladas* se presentan en gran cantidad y variedad. Para clasificar esta categoría, se observó los títulos (el nombre de la actividad), que anuncian la propuesta de cada una. Así, identificamos siete diferentes tipos, descritos adelante en la sección 5.3.2;

6) Tanto en las *Histórias* cuanto en las *Prácticas Controladas*, los criterios para el análisis fueron definidos a través de los siguientes cuestionamientos:

- a) ¿Además de la comprensión auditiva, hay otras destrezas secundarias?
- b) ¿Cuáles son las microdestrezas auditivas empleadas? (conforme las definiciones de Caballero de Rodas, 2001)
- c) ¿Cuáles son los elementos gamificados presentes? (conforme Werbach y Hunter, 2012)

3.3.1. Actividades de práctica controlada

Son ejercicios sencillos, con énfasis en la comprensión inmediata, y con muchas muestras de lengua. Se trata de una actividad tradicional, en el cual los estudiantes deben seguir fielmente lo que se les propone, con poca intervención, a partir de elementos lingüísticos seleccionados para este fin, y generalmente con la

presencia de repetición (INSTITUTO CERVANTES, 2006). A cada actividad realizada, se acumulan 5 puntos de experiencia (5XP). Se identifican en la pantalla inicial por un icono de “visto” (fig. 7).

Figura 7 - Icono de las actividades de práctica controlada



Fuente: Duolingo

En esta categoría se identificó un subtipo de actividad, “las actividades de prácticas personalizadas”, es la misma actividad anterior pero en este caso a partir de los errores del usuario el algoritmo de Duolingo genera una serie de actividades de refuerzo. Estas actividades se identifican con el icono de la mancuerna (fig. 8).

Figura 8 - Icono de las prácticas personalizadas



Fuente: Duolingo

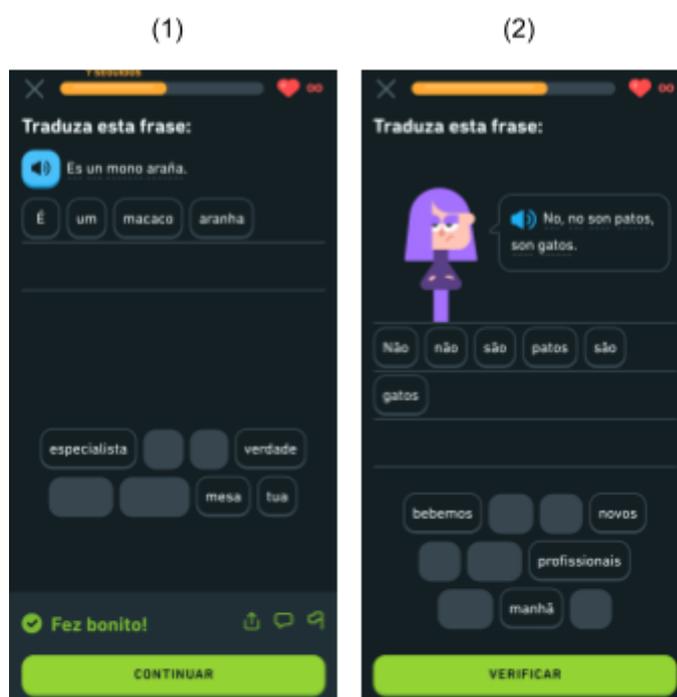
Se identificó, entonces, los siguientes tipos de práctica controlada:

5.3.2.1. “Traduza esta frase”

En esta actividad (fig. 9), el jugador debe, después de escuchar el audio y leer su transcripción, escoger y ordenar correctamente los componentes sintácticos en portugués, dispuestos aleatoriamente de manera a formar la frase traducida. Se trabaja las destrezas de audición y comprensión lectora. Identificamos dos versiones de esta actividad, una con la presencia de personajes y otra sin ella. Cuando hay

personaje, su voz corresponde a su personalidad, humor, expresión facial/corporal, género, edad, etc.

Figura 9 - Actividad “Traduza esta frase” sin el elemento personaje (1) y con personaje (2)



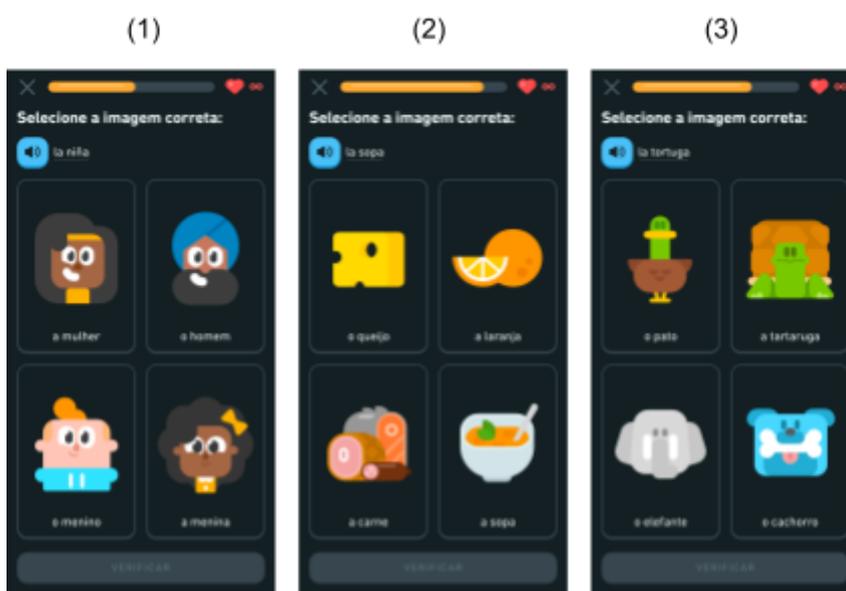
Fuente: Duolingo

Por ejemplo, en la figura 9, el personaje de la actividad 2 tiene una expresión aburrida, y su tono de voz demuestra también aburrimiento. Esta correspondencia contribuye para la construcción del personaje, atribuyéndole personalidad, además de involucrar algunas microdestrezas perceptivas del jugador (reconocer patrones de entonación y ritmo) (CABALLERO DE RODAS, 2001, apud. FERREIRA, 2012). Además de atribuir valor narrativo a la actividad (ROSALES; ROIG, 2017, p. 135, apud CORREA; RAMÓN, 2021), los personajes y sus representaciones visuales del tipo avatar/icono son importantes componentes gamificados presentes en este tipo de actividad (WERBACH; HUNTER, 2012, apud BIEL; JIMÉNEZ, 2015).

5.3.2.2. “Selecione a imagem correta”

En este modelo de actividad (fig. 10), el jugador escucha un audio y lee la transcripción. Después, debe hacer clic en la imagen correspondiente, en la cual se ve también su traducción en portugués. Las imágenes se dividen entre varios campos semánticos, por ejemplo, personas (1), alimentos (2), animales (3), etc.

Figura 10 - Actividad “seleccione a imagem correta”



Fuente: Duolingo

En esta actividad se trabaja la comprensión auditiva y la visual¹³. El jugador, entonces, activa las microdestrezas de síntesis cuando establece relación entre las pistas lingüísticas (el audio y la información escrita) y las no-lingüísticas (los iconos), una interpretación que se da a partir de los conocimientos de mundo del jugador (CABALLERO DE RODAS, 2001, p. 273, apud. Ferreira, 2012). En esta actividad así como en las anteriores, aparecen elementos pictóricos del tipo icono/avatar, lo que Werbach y Hunter (2012) clasifican como componentes de gamificación.

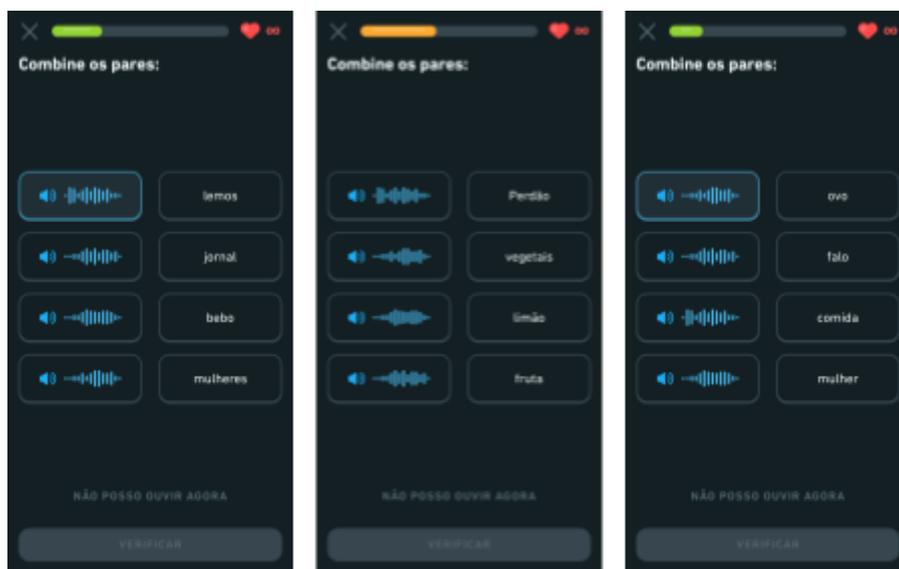
5.3.2.3. “Combine os pares”

Aquí el jugador debe hacer la correspondencia de los audios de la columna

¹³ Se entiende que las destrezas visuales se relacionan íntimamente con el concepto de “literacidad visual”, definido por Wileman (1993, p. 114) como “la habilidad de ‘leer’, interpretar y entender información presentada en imágenes gráficas y pictóricas” (traducción del autor).

de la izquierda con su traducción en portugués a la derecha. De esta vez hay menos muestras de texto escrito, es decir, la comprensión auditiva es la destreza protagonista de esta (fig. 11).

Figura 11 - Actividad “combine os pares”



Fuente: Duolingo

El jugador debe emplear las microdestrezas perceptivas, siendo capaz de discriminar los sonidos e identificar las palabras, además de las microdestrezas de análisis al atribuirles significado, y las de síntesis al utilizarse de sus conocimientos previos y de contexto para identificar su significado en portugués (CABALLERO DE RODAS, 2001, apud. FERREIRA, 2012, p. 14). Las microhabilidades de reconocimiento y retención del significado de las palabras ayudarán al jugador en las actividades posteriores, cuando ellas aparezcan otras veces (CASSANY; LUNA; SANZ, 1994, apud id., 2012). Este modelo de actividad no exhibe muchos elementos gamificados en particular, además de los generales del *app*, como las barras de progreso y puntuación.

5.3.2.4. “Toque no que escutar”

En el siguiente modelo (fig. 12) el jugador debe escuchar un audio con una frase corta (“Yo soy un niño”, en la actividad 1 abajo) y montarla correctamente

usando a los elementos sintácticos aleatoriamente dispuestos en la parte inferior de la pantalla (“un - mujer - soy - estás - manzana - come - niño - yo”). Para escuchar la frase en velocidad normal, hay que hacer clic en el botón con el icono de altavoz, y para escucharla más lentamente, tocar el botón con el icono de tortuga (3).

Figura 12 - Actividad “Toque no que escuchar”, con destaque para el botón “tortuga” (3)



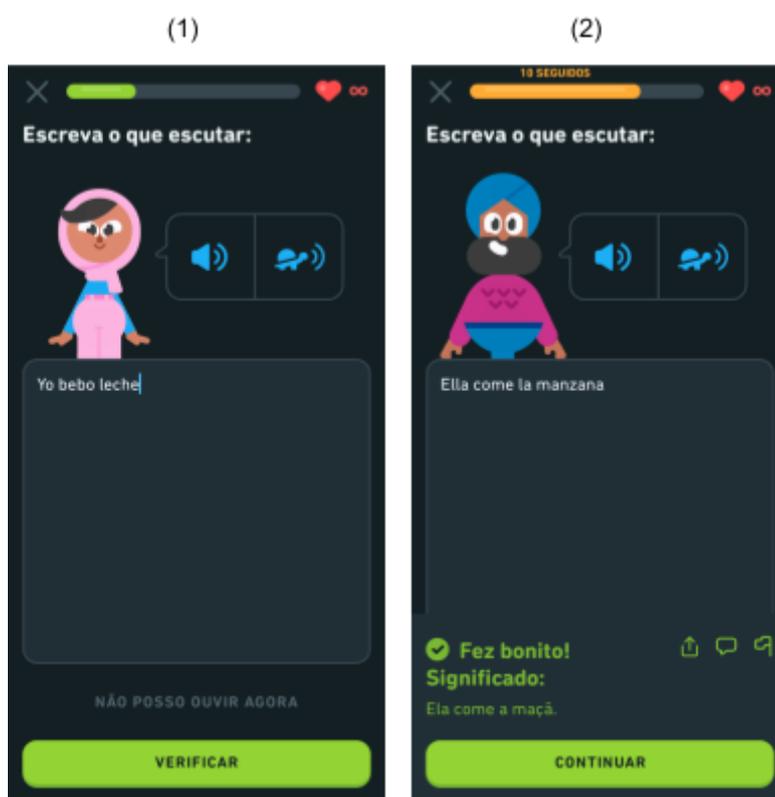
Fuente: Duolingo

Como la anterior, es una actividad cuya destreza preponderante es la comprensión auditiva. Se espera también que el jugador utilice las microdestrezas perceptivas de reconocimiento de unidades lingüísticas. De manera distinta a la actividad “Traduzca esta frase”, el *input* principal es oral, con poco texto escrito. Por tratarse de una actividad para niveles de Acceso y Plataforma (A1/A2), el recurso de repetición más pausada es útil para la comprensión de textos orales (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 26). La repetición pausada está íntimamente relacionada con el desarrollo de la microhabilidad de retención de la información oral (CASSANY; LUNA; SANZ, 1994, apud. FERREIRA, 2012). Como la actividad anterior, retoma elementos gamificadores generales del *app*, la barra de progreso y puntos de vida (icono de corazón en la parte superior de la pantalla).

5.3.2.5. “Escreva o que escutar”

En esta actividad, que combina las destrezas de audición y escritura, el jugador debe escribir lo que escuche en la pista de audio disponible (1: “Yo bebo leche”, 2: “Ella come la manzana”, conforme la figura 15), después de reproducirlo. Como la anterior, también hay el botón “tortuga” para escuchar otra vez más pausado.

Figura 13 - Actividad “Escreva o que escutar”



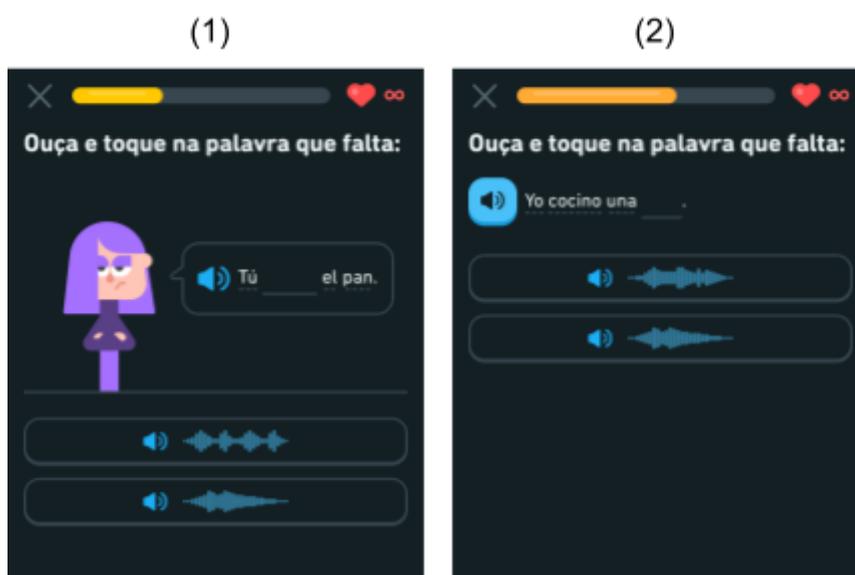
Fuente - Duolingo

Los personajes aparecen nuevamente, con el tono de voz y otros elementos extra- y paralingüísticos correspondientes a la expresión visual de las ilustraciones. La presencia de los personajes es el elemento gamificado preponderante en esta actividad. Para alcanzar la resolución, los jugadores deben activar las microdestrezas perceptivas, al reconocer e identificar el sonido de las unidades lingüísticas en el *input* sonoro.

5.3.2.6. “Ouça e toque na palavra que falta”

Aquí el jugador debe escuchar el audio y rellenar correctamente el hueco del texto escrito, tocando en una de las opciones que también son audios. Se observó que las opciones de respuesta ofrecidas tienen el sonido muy parecido, con contraste de un fonema o dos, por ejemplo, “comes” y “comen” en el ejemplo 1, de las cuales una debe completar la frase “Tú _____ el pan” (fig. 14).

Figura 14 - Actividad “ouça e toque na palavra que falta”



Fuente: Duolingo

El jugador debe estar atento a esta diferencia mínima para contestar correctamente. El elemento personaje está presente en algunas actividades de este tipo (1) y en otras está ausente (2). Para resolverla, es necesario emplear las microdestrezas de análisis, valiéndose de su capacidad de inferencia al completar partes del discurso que están ausentes, y de las microdestrezas perceptivas, al reconocer la correcta entre las alternativas.

5.3.2.7. “Escreva a palavra que falta”

Como la anterior, esta actividad consiste en escuchar el audio y rellenar el hueco escribiendo lo que se entendió. En esta, la comprensión auditiva es la protagonista, junto a la expresión escrita, en menor medida. Otra vez aparece el botón “tortuga” para repetir la información oral otra vez más pausada. En la figura 15, la actividad 1 pide que el jugador complete el hueco de la frase “Ustedes _____ mujeres” con el verbo “son”.

Figura 15 - Actividad “Escreva a palavra que falta”



Fuente: Duolingo

Ahí se espera que el jugador se utilice, además de las microdestrezas de percepción (para identificar y reconocer la unidad lingüística faltante), la capacidad de inferencia, que es una de las microdestrezas de análisis, al observar el contexto general y completar la unidad ausente. Los personajes son el elemento gamificado preponderante en esta actividad.

3.3.2. Duolingo Histórias

Figura 16 - Icono representativo de las Histórias

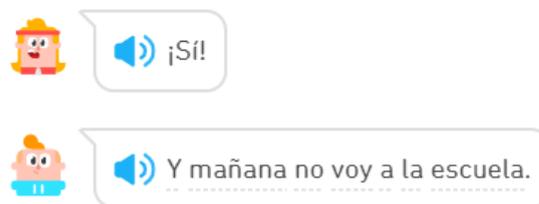


Fuente: Duolingo

“Duolingo Histórias” incluye actividades que activan las destrezas de lectura y comprensión auditiva. Esta actividad se desarrolla a partir de *narrativas motivadoras* - es decir - hay una narrativa sencilla que conduce toda la actividad. Según Correa y Ramón (2021), esto se trata de una estrategia educativa motivadora que consiste en contar una historia para despertar emociones en el receptor y emisor, lo que permite el desarrollo, especialmente, de la imaginación, el contacto con diferentes contextos, y el incremento de vocabulario. En Duolingo, las Histórias se presentan en formato de diálogo, lo que permite a los usuarios aprender expresiones y vocabulario útil en contextos de conversación, y se identifican en la pantalla inicial del app con un icono en forma de libro (fig. 16). Cada unidad contiene una o dos Histórias: (1) “*O passaporte*”, (2) “*O doutor Eddy*”, (3) “*Um casaco novo*” y “*O aluno novo*”, y (4) “*Uma pergunta*”¹⁴. Además, están diseñadas para ser interactivas, lo que significa que los usuarios pueden responder preguntas y realizar ejercicios en cada historia para verificar su comprensión y fortalecer sus habilidades lingüísticas. Por ejemplo, vemos en la historia “*Uma pergunta*” (fig. 17) que cuando el personaje Junior afirma al personaje Eddy que mañana no va a la escuela, el jugador se depara con el siguiente ejercicio: “*O Junior não quer...*” y debe escoger la correcta entre las opciones “*...ir ao trabalho amanhã*”, “*...ir à escola amanhã*” y “*...ir à escola hoje*”.

¹⁴ Los nombres de las Histórias y las consignas están en la lengua materna. Solamente los diálogos están en español.

Fig. 17 - Ejercicio de comprensión en la Historia “Uma pergunta”



O Junior não quer...

- ...ir ao trabalho amanhã.
- ...ir à escola amanhã.
- ...ir à escola hoje.

Fuente: Duolingo

En otro ejemplo, de la Historia “Um casaco novo” (fig. 18), una mujer en una tienda pregunta al personaje Vikram si a él le gusta el abrigo rojo. A partir de la consigna “A mulher pergunta ao Vikram se...”, el jugador debe elegir la correcta entre las alternativas “...ele quer um casaco novo.”, “...ele gosta da loja.” y “...ele gosta do casaco vermelho.”.

Figura 18 - Ejercicio de comprensión en la Historia “Um casaco novo”

  Necesito un abrigo nuevo.

  ¿Le gusta el rojo?

A mulher pergunta ao Vikram se...

- ...ele quer um casaco novo.
- ...ele gosta da loja.
- ...ele gosta do casaco vermelho.

Fuente: Duolingo

Otro caso semejante es el que demuestra la figura 19. La historia es “O doutor Eddy”. Aquí la escena se pasa en un supermercado, dónde una mujer habla con el personaje Eddy. Basándose en la consigna “*Uma mulher elegante está falando com o Eddy no supermercado.*”, el jugador debe afirmar o negar, eligiendo entre las alternativas “*Sim, isso mesmo.*” y “*Não, não é isso.*”. Se percibe la sencillez de este contenido, adecuada al nivel A1/A2, para el cual fue proyectada la actividad.

Figura 19 - Ejercicio de comprensión en la Historia “O doutor Eddy”

 Eddy está en el supermercado.

 Una mujer elegante habla con él.

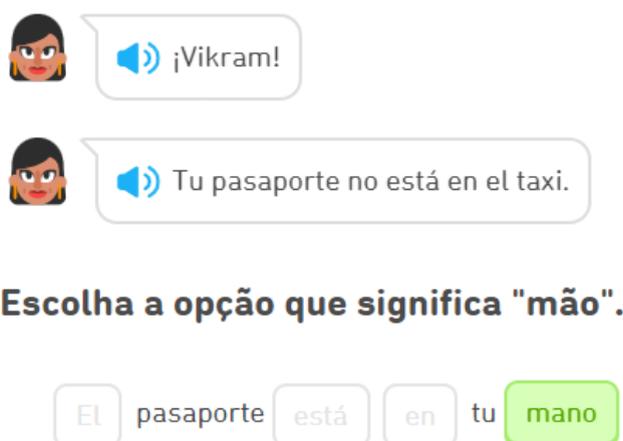
Uma mulher elegante está falando com o Eddy no supermercado.

- Sim, isso mesmo.
- Não, não é isso.

Fuente: Duolingo

Ya en la Historia “*O passaporte*” (fig. 20), en un momento de la narrativa en que la esposa del personaje Vikram se dirige a él diciendo que su pasaporte no está en el taxi, el jugador debe, a partir de la instrucción “*Escolha a opção que significa 'mão'.*”, elegir entre los elementos “El”, “está”, “en” y “mano” (que componen la sentencia “El pasaporte está en tu mano.”) cuál de ellos corresponde a la palabra portuguesa “*mão*”. Se nota, por ejemplo, el empleo de la microdestreza perceptiva de reconocimiento de unidades lingüísticas, además de que el jugador deberá activar su conocimiento previo para identificar el significado en español de la palabra destacada (una de las microdestrezas de síntesis) (CABALLERO DE RODAS, 2001, apud. FERREIRA, 2012) (CASSANY; LUNA; SANZ, 1994, apud id., 2012).

Figura 20 - Ejercicio de comprensión en la Historia “*O passaporte*”



¡Vikram!

Tu pasaporte no está en el taxi.

Escolha a opção que significa "mão".

El pasaporte está en tu **mano**.

Fuente: Duolingo

Ejemplos como estos se repiten a lo largo de las Histórias analizadas. Con ellos, se pretende ejercitar la comprensión de lo que se ha escuchado (y leído) en los diálogos, principalmente al activar las microdestrezas de síntesis, a saber, las que involucran interpretación y construcción del significado (CABALLERO DE RODAS, 2001, apud. FERREIRA, 2012) (CASSANY; LUNA; SANZ, 1994, apud id., 2012). Además, en comparación con las actividades de Prácticas Controladas, se percibe un empleo mucho más grande de la destreza de lectura, puesto que las Histórias presentan simultáneamente *input* sonoro y escrito en su diseño.

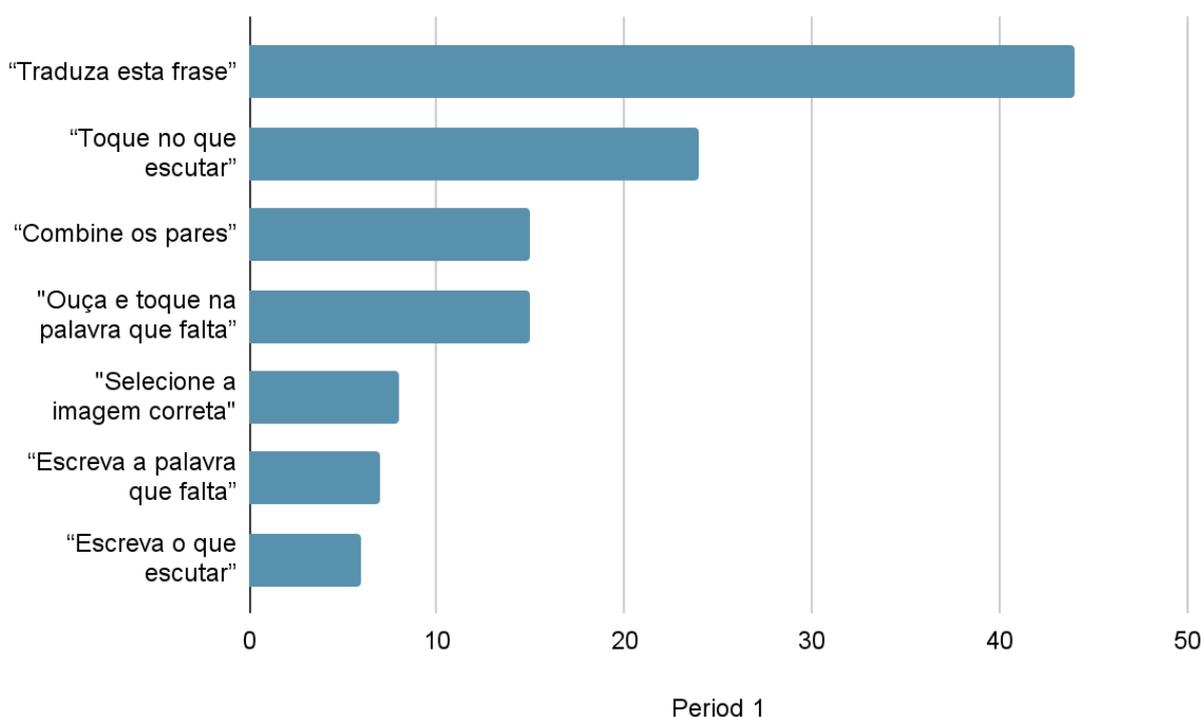
De igual manera, se considera que estos ejercicios de comprensión en las Histórias no parecen formar subdivisiones, a semejanza de lo que pasa con las actividades de Prácticas Controladas. El hilo conductor que las une parece ser la narrativa motivadora, es decir, su propósito parece ser justamente sostener la comprensión de las Histórias. Tampoco aparecen en número tan exuberante como las Prácticas Controladas. Por lo tanto, no se consideran estos ejercicios de comprensión como actividades independientes, por su subordinación a la narrativa motivadora de la actividad principal. Las Prácticas Controladas parecen funcionar aisladamente, lo que no pasa con estos ejercicios de las Histórias, que necesitan de este contexto narrativo para tener sentido.

Se entiende, entonces, que las narrativas motivadoras son el principal elemento gamificado de las Histórias, luego, común a todos los ejercicios de comprensión presentes en ellas. Además de las narrativas motivadoras, hay la presencia de iconos que representan gráficamente a los protagonistas de la historia. Estos aparecen en los títulos y en los diálogos, siempre acompañados de un icono de altavoz, convencionalmente relacionado con la idea de información acústica u oral. Se percibe la intención de combinar la voz con la ilustración, es decir, que los elementos extra- y paralingüísticos como la entonación y el timbre correspondan con las características visuales representadas (género, edad, expresión facial/corporal).

3.4. Resultados y discusión

Entre las actividades de práctica controlada (119 actividades), se observó la siguiente distribución entre los tipos identificados: “Traduza esta frase”, con 44 actividades, representó 37,0% del total analizado. “Toque no que escutar”, 24 actividades, correspondiente a 20,2% del total. “Combine os pares” y “Ouça e toque na palavra que falta”, ambos con 15 actividades cada uno, 12,6% cada. “Selecione a imagem correta”, total de 8 actividades, 6,7%. “Escreva a palavra que falta”, con 7 actividades, corresponde a 5,9% del todo. Por último, “Escreva o que escutar”, con 6 actividades, representando 5,0% de todas ellas.

Gráfico 1 - Tipos de actividades de prácticas controladas

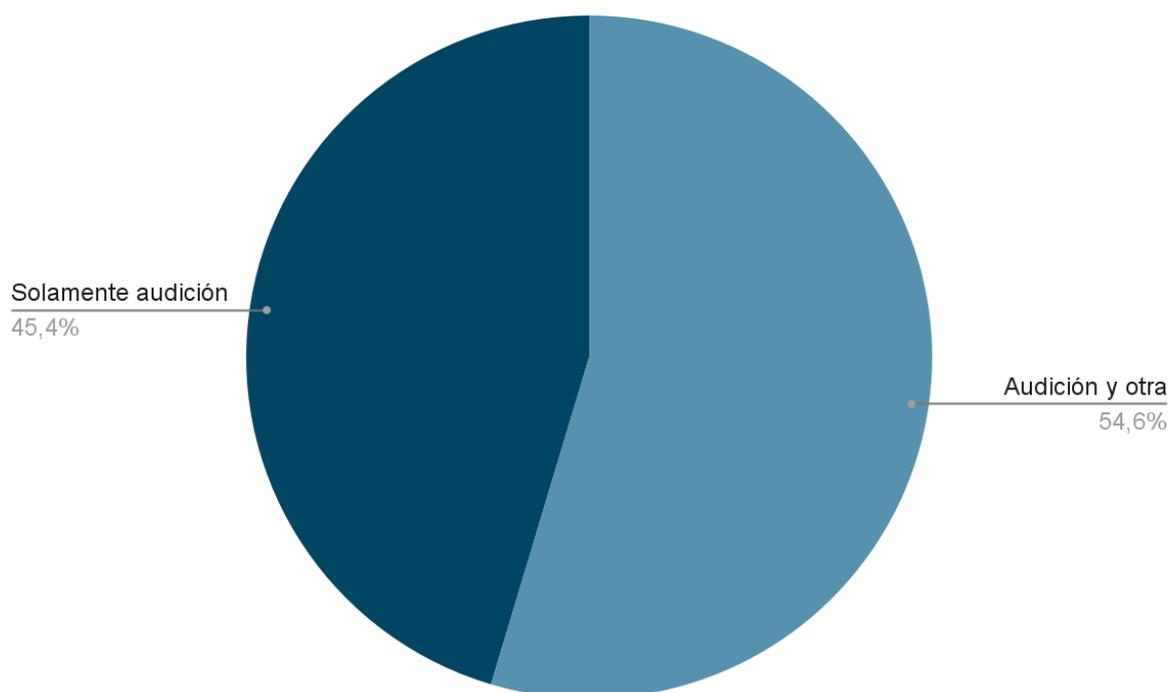


Fuente - Elaborado por el autor (2023)

Entre todas las actividades, constatamos que las que emplean la comprensión auditiva combinada a otras destrezas son la mayoría (gráfico 2),

totalizando 65 actividades, lo que representa 54,6% del total. Las demás actividades, cuya destreza preponderante es solamente la comprensión auditiva, totalizan 54, o sea, 45,4%.

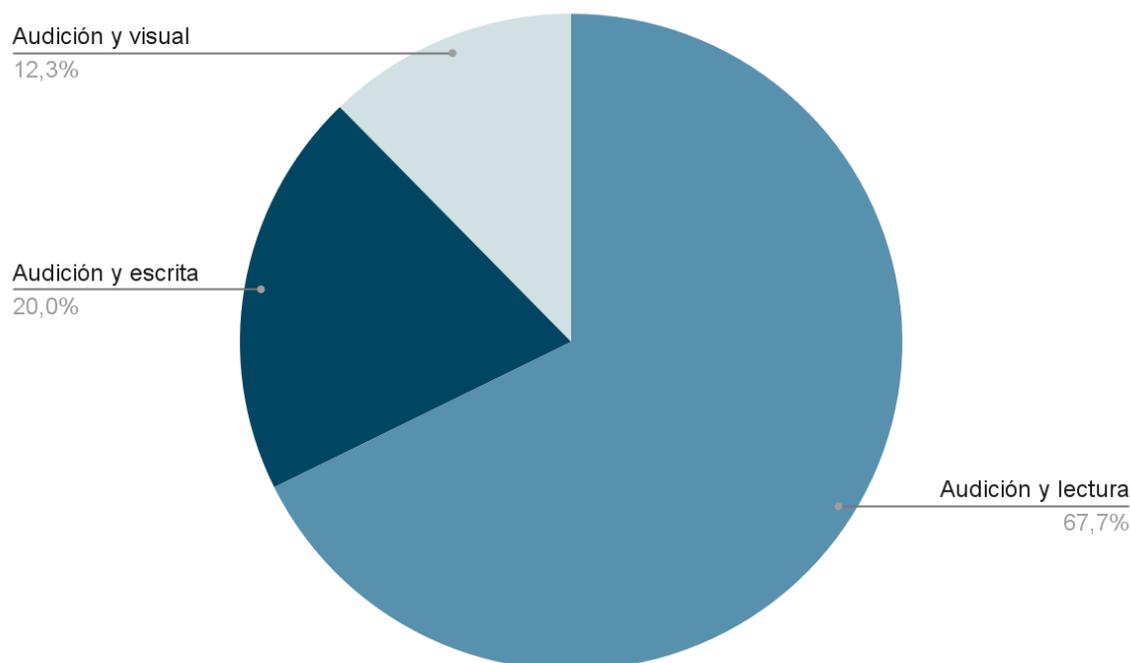
Gráfico 2 - comprensión auditiva sola *versus* comprensión auditiva acompañada de otra (prácticas controladas)



Fuente: Elaborado por el autor (2023)

Cuando se trata de las actividades que juntan comprensión auditiva a otras destrezas (total de 65 actividades), en 44 de ellas (representando un 67,7%) la destreza secundaria es la comprensión lectora. En 13 actividades (20,0%) se combina la comprensión auditiva con la escritura, y en 8 (12,3%) con la competencia visual.

Gráfico 3 - Comprensión auditiva junto a otras destrezas (prácticas controladas)



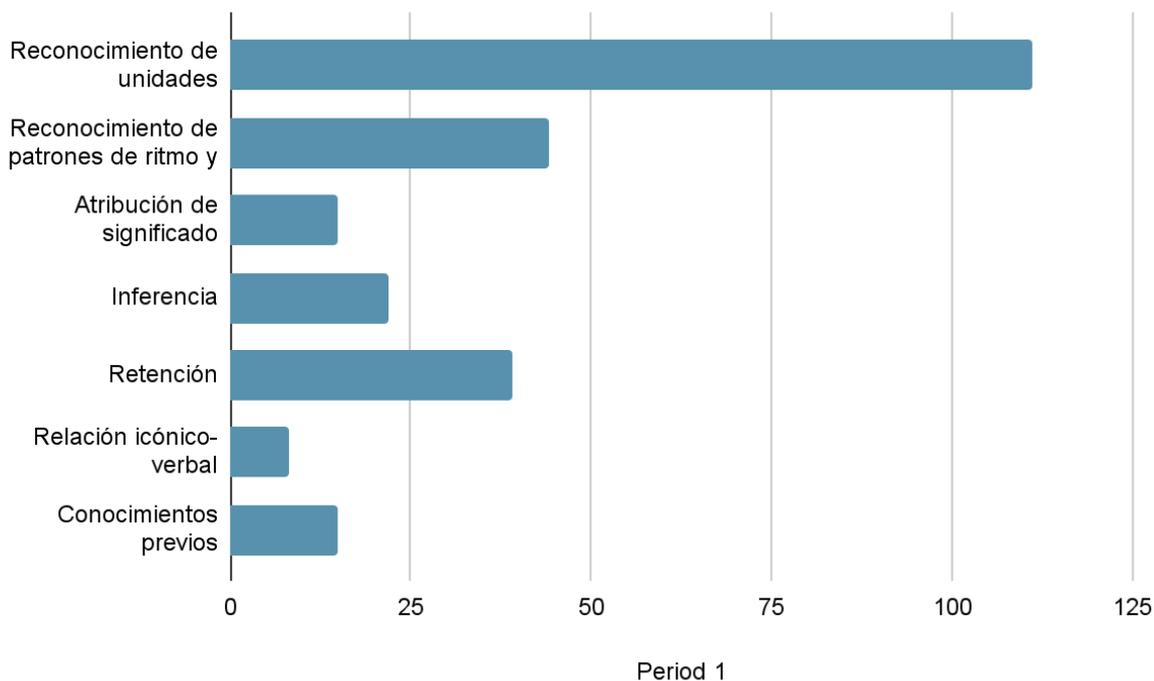
Fuente: Elaborado por el autor (2023)

Con relación a las microdestrezas auditivas de percepción, identificamos que el reconocimiento de unidades lingüísticas se presenta en 111 actividades, lo que corresponde a 93,2% del total (119). El reconocimiento de patrones de entonación y ritmo aparece en 44 actividades, es decir, en el 36,9% del total. Hay que destacar que estas actividades presentan simultáneamente más de una microdestreza (lo mismo pasa con las microdestrezas de análisis y de síntesis).

Entre las microdestrezas de análisis, la inferencia aparece en 22 actividades, lo que corresponde a un 18,5% del total (119). La atribución de significado, en 15 actividades, representando el 12,6% del total de actividades analizadas.

Por último, en cuanto a las microdestrezas de síntesis, la retención se presenta en 39 actividades, lo que corresponde a un 32,8% del número total (119). La activación de conocimientos previos, se pudo identificar en 15 actividades, es decir, en el 12,6% del total. La relación icónico-verbal aparece en 8 actividades, lo que se corresponde a 6,7% del total cuantitativo.

Gráfico 4 - Comparativo de cantidad entre las microdestrezas auditivas (prácticas controladas)

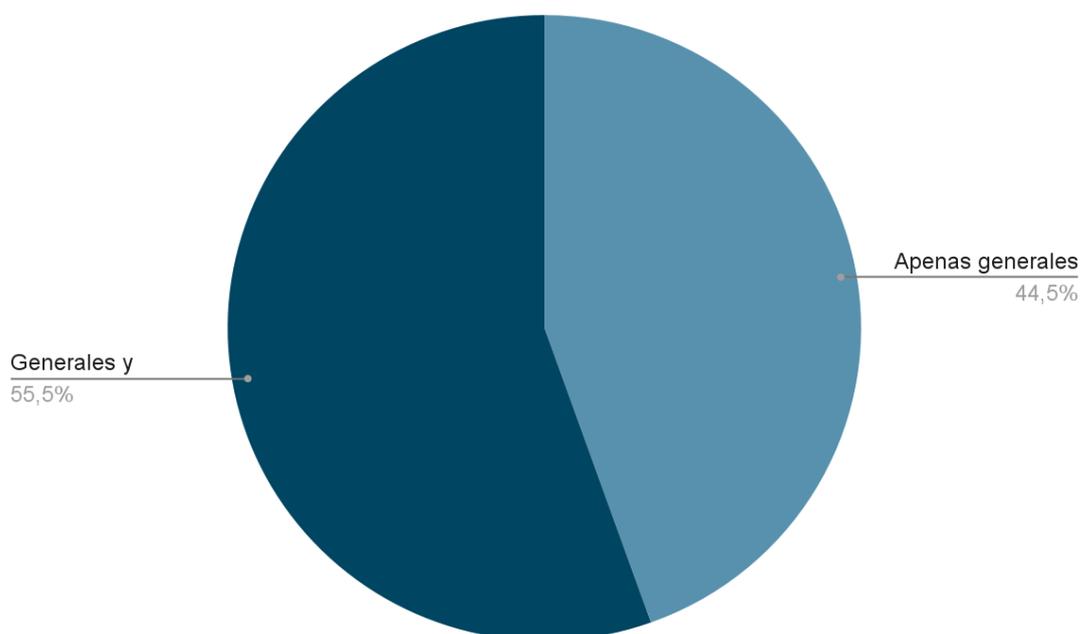


Fuente: Elaborado por el autor (2023)

Se entiende que todas las prácticas controladas comparten elementos gamificados generales de la plataforma (lo que incluye las barras de progreso, vidas, puntuación, etc.), por lo tanto, hay que hacer distinción entre las que presentan apenas estos elementos generales y las que, junto a ellos, cargan elementos específicos (como los personajes).

La mayoría de las actividades analizadas (66 actividades, o 55,5% del total de 119) contiene elementos específicos, además de los generales. Las que presentan apenas elementos gamificados generales suman 53 actividades, que se corresponde a un 44.5% del número total.

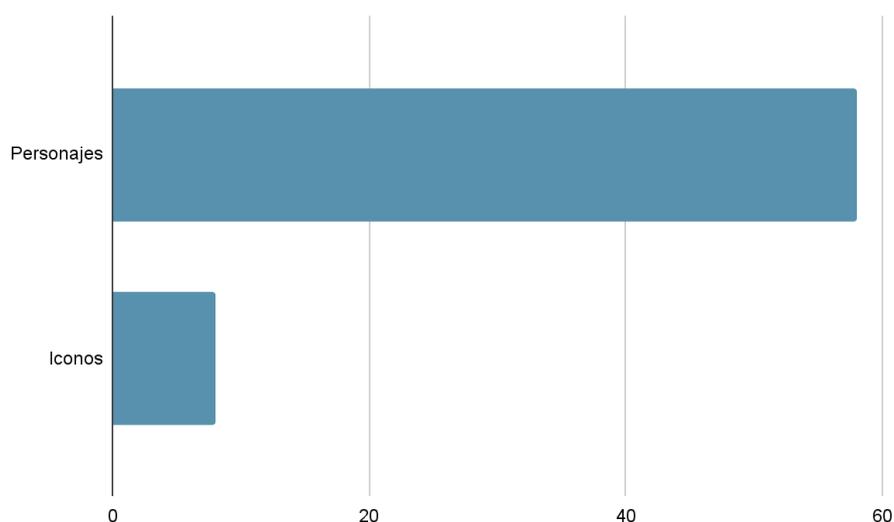
Gráfico 5 - Elementos gamificados generales y específicos



Fuente: elaborado por el autor (2023)

Los personajes son el elemento gamificado específico preponderante en la mayoría de las actividades, apareciendo en 58 de ellas. Otro elemento son los iconos, pero en tan solo 8 actividades.

Gráfico 6 - Elementos gamificados específicos



Fuente: Elaborado por el autor (2023)

En las Históricas, distribuidas dentro de las cinco actividades que se

corresponden a esta categoría, encontramos la siguiente cantidad de ejercicios de comprensión:

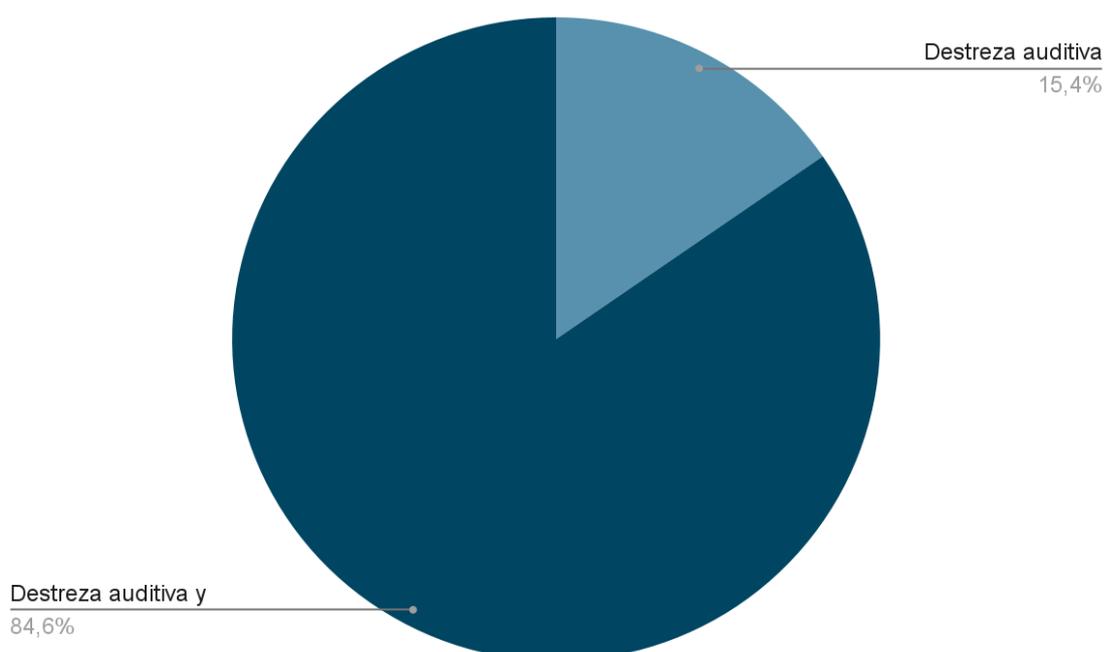
Cuadro 10 - Cuantitativo de ejercicios de comprensión en cada una de las Histórias

Historia	Cantidad
1. "O <i>passaporte</i> " (Unidad 1)	4
2. "O <i>doutor Eddy</i> " (Unidad 2)	5
3. "Um <i>casaco novo</i> " (Unidad 3)	6
4. "O <i>aluno novo</i> " (Unidad 3)	6
5. "Uma <i>pergunta</i> " (Unidad 4)	5

Fuente: Elaborado por el autor (2023)

Dentro del cuantitativo total de ejercicios de comprensión en las Histórias (26), la gran mayoría (22) combinan la comprensión auditiva con la de comprensión lectora, lo que representa 84,6% de la totalidad. Las que trabajan la comprensión auditiva como destreza primaria se observa en tan solo 4 actividades, lo que representaría el 15,4% del total (gráfico 5).

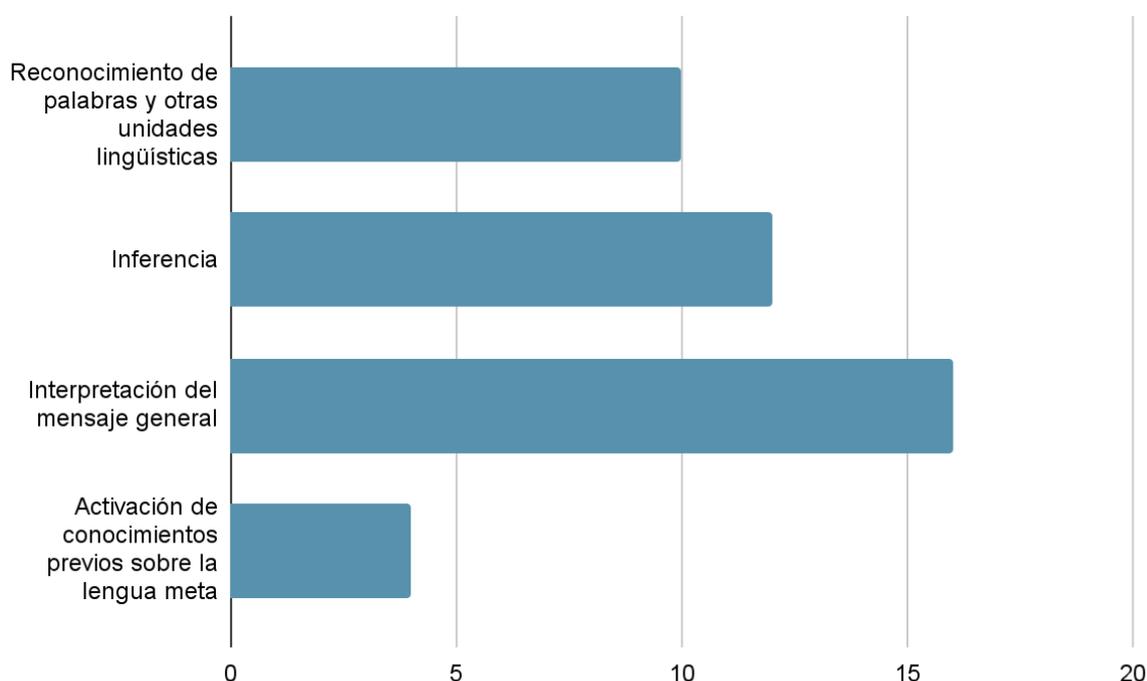
Gráfico 7 - comprensión auditiva sola *versus* comprensión auditiva acompañada de otra (Histórias)



Fuente: Elaborado por el autor (2023)

Con respecto a las microdestrezas auditivas de percepción, el reconocimiento de palabras y otras unidades lingüísticas aparece en 10 ejercicios, lo que representa 38,5% del número total (26). Entre las microdestrezas de análisis, la inferencia aparece en 12 ejercicios, o sea, 30,8% del total (26). Por último, entre las microdestrezas de síntesis, la interpretación del mensaje general se presenta en 16 ejercicios, lo que corresponde a 61,5% de la suma total (26), y la activación de conocimientos previos sobre la lengua meta, que aparece en 4 ejercicios, o sea, 15,4% del total.

Gráfico 8 - Microdestrezas de las Histórias

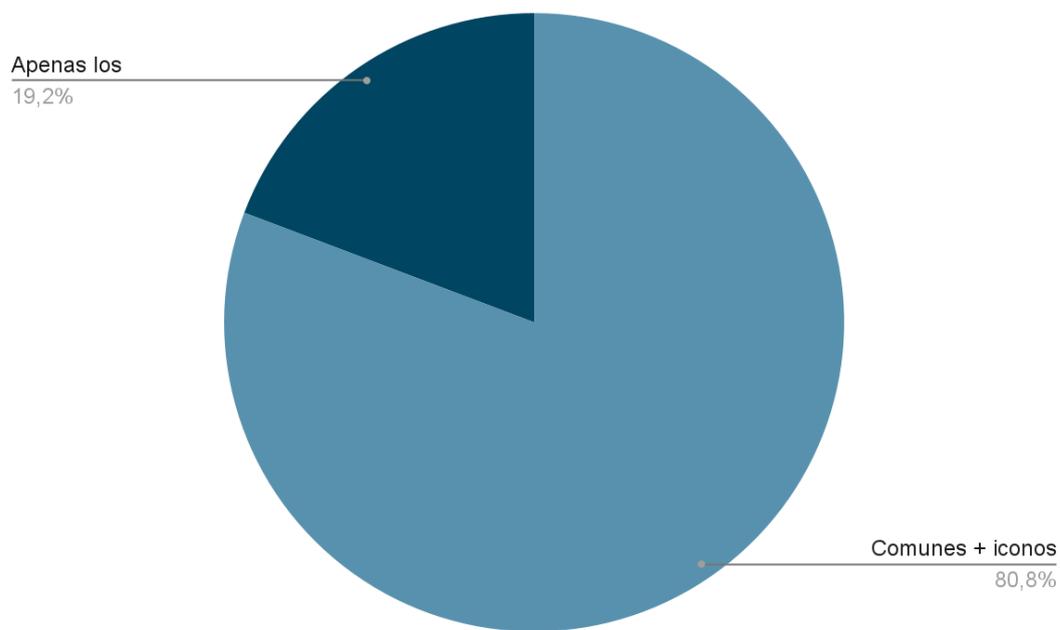


Fuente: elaborado por el autor (2023)

Por último, en la categoría de las Histórias, además de los elementos gamificados generales de la plataforma, se entiende que las narrativas motivadoras también son elementos comunes a todos los ejercicios de comprensión aquí analizados. Por lo tanto, se verificó que la mayoría de ellos, es decir, 21 ejercicios de comprensión, 80,2% del total (26), presenta también los iconos como representación pictórica de los personajes. Los que presentan apenas los elementos generales de

la plataforma (lo que aquí incluye las narrativas motivadoras), suman 5 ejercicios, que representa 19,2% del total (26).

Gráfico 9 - Elementos gamificados de las Historias



Fuente: Elaborado por el autor (2023)

3.4.1 Discusión de los resultados

Con este análisis, se puede tener una visión más amplia con relación a las estrategias didácticas empleadas por la plataforma Duolingo. Sobre las prácticas controladas, se constató que el tipo de actividad predominante es *“Traduza esta frase”*, lo que sugiere que la plataforma busca desarrollar, a través de la comprensión auditiva, habilidades de traducción, es decir, que el estudiante/jugador sea capaz de asociar los contenidos en lengua meta con su lengua materna. Además, la comprensión auditiva es la destreza principal también en las actividades *“Toque no que escuchar”*, y *“Ouça e toque na palavra que falta”*, estimulando la percepción auditiva. La comprensión auditiva se trabaja también a través de actividades de asociación y emparejamiento de vocabulario, como *“Combine os pares”*, y de selección de imágenes y de la escritura de las palabras que faltan.

Se percibió también que la mayoría de las actividades combinan la comprensión auditiva con otras destrezas, lo que puede sugerir que la plataforma otorga una gran importancia a la integración de diferentes habilidades lingüísticas en el aprendizaje de español. La combinación más frecuente es de la comprensión auditiva con la comprensión, lo que es comprensible, ya que estas dos destrezas son complementarias y están presentes en muchas situaciones comunicativas. Se entiende que las dos están íntimamente relacionadas con la comprensión inmediata de los mensajes, lo que es fundamental, especialmente, para aprendientes de los niveles de Acceso (A1/A2).

A través de los resultados también se permite entender la distribución de las microdestrezas auditivas en las actividades. En este sentido, se observa una predominancia del reconocimiento de unidades lingüísticas (microdestreza de percepción) en la mayoría de las actividades, lo que también está relacionado con la comprensión inmediata en lengua española. Por otro lado, con relación a las microdestrezas de análisis, la capacidad de inferencia es la más frecuente, lo que indica que los diseñadores de la plataforma aspiran estimular la habilidad de inferencia a partir de la información que se presenta. Con relación a las microdestrezas de síntesis, la retención es la que se presenta con mayor frecuencia, lo que sugiere que se espera que el aprendiente/jugador sea capaz de retener y recordar los contenidos de las actividades

Se destaca también que, aunque todas las prácticas controladas compartan elementos generales de gamificación, la presencia de elementos específicos (como los personajes) puede hacer que ciertas actividades sean más atractivas o más motivadoras para los jugadores. Además, el hecho de que la mayoría de las prácticas controladas incluyan un personaje, puede ayudar a crear una experiencia de aprendizaje más inmersiva para los aprendientes/jugadores, lo que puede contribuir positivamente en su motivación a continuar aprendiendo.

Ya sobre las Historias, se percibe una variación de la cantidad de ejercicios de comprensión de una Historia a otra, siendo la historia "Um casaco novo" la que presenta la mayor cantidad de ejercicios (6), mientras que la historia "O passaporte" presenta la menor cantidad (4). Esto puede pasar debido a diferentes factores, por ejemplo la longitud de la historia o la complejidad del vocabulario utilizado. Además

de eso, la mayoría de los ejercicios de comprensión en las Histórias combinan la comprensión auditiva con la de lectura, lo que sugiere que el enfoque está en la comprensión inmediata de los mensajes, que es, otra vez, una habilidad deseada para los niveles A1/A2.

Se percibe también una predominancia del reconocimiento de palabras y otras unidades lingüísticas (microdestrezas perceptivas) en la mayoría de los ejercicios analizados. Además, la inferencia y la interpretación del mensaje general (microdestrezas de análisis), esenciales para el proceso de comprensión auditiva, aparecen en un porcentaje significativo de los ejercicios de las Histórias. La activación de conocimientos previos (microdestreza de síntesis) también está presente, aunque en menor medida.

Por fin, se constató que la mayoría de los ejercicios en las Histórias presentan tanto los elementos gamificados generales de la plataforma como los iconos como representación pictórica de los personajes. Se sugiere, entonces, que estos elementos visuales pueden cumplir el papel de facilitar la comprensión de la historia y la identificación de los personajes, además de generar implicación emocional a los jugadores. Se destaca también que la presencia de narrativas motivadoras es un elemento común en todos los ejercicios de comprensión analizados, lo que sugiere que las Histórias pueden cumplir un papel esencial en motivar a los usuarios a participar en la plataforma y completar los ejercicios, además de ayudarlos a desarrollar la comprensión auditiva.

Cuadro 11 - Microdestrezas auditivas contempladas en Duolingo

Microdestreza	Está contemplada en Duolingo
Discriminar sonidos y reconocer palabras;	x
Reconocer patrones de acentuación;	
Reconocer rasgos del acento y el ritmo de las frases;	
Reconocer patrones de entonación;	x
Reconocer diferentes formas del discurso, sus partes y las conexiones existentes entre ellas;	

Identificar y utilizar la redundancia del discurso;	
Predecir lo que el hablante puede decir en función de lo que ha oído;	
Inferir el significado de aquello que no se ha podido oír con claridad y retener la información recibida en la memoria;	X
Interpretar el mensaje, construyendo el significado a partir de sus conocimientos previos sobre el uso de la lengua y de sus experiencias del mundo.	X

Fuente: elaborado por el autor, adaptado de Caballero de Rodas (2001, apud FERREIRA, 2012)

6. CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo general de este estudio fue analizar cómo se desarrollan las prácticas de comprensión auditiva para niveles iniciales A1/A2 en la plataforma digital Duolingo. Con esto, se constató que la plataforma emplea actividades que contienen elementos de gamificación, que incluyen las narrativas motivadoras, además de personajes, con el fin de desarrollar microdestrezas relacionadas con la comprensión inmediata e interpretación de mensajes orales.

Para alcanzar este entendimiento, se definieron cinco objetivos específicos, en primer lugar, reflexionar acerca de los procesos de adquisición y desarrollo de la comprensión auditiva en lengua española, sus destrezas y microdestrezas. A partir de una revisión bibliográfica sobre el tema, en el marco práctico de este trabajo se identificó y se cuantificaron las actividades que tratan esta destreza en la plataforma, con el objetivo de caracterizar las principales microdestrezas trabajadas en ellas y cómo se emplean. Además de constatar que la mayoría de estas actividades combinan la comprensión auditiva con la comprensión lectora, se identificó también el énfasis en microdestrezas de comprensión auditiva inmediata, inferencia y retención.

El segundo objetivo específico, conocer de qué manera el uso de recursos TIC puede facilitar el aprendizaje autónomo de español lengua extranjera, se alcanzó a través de una reflexión teórica sobre el impacto de las tecnologías digitales en la enseñanza de ELE. Conocer el recorrido histórico, los documentos oficiales y los conceptos clave permitió reconocer a Duolingo como una herramienta digital de aprendizaje importante que ofrece acceso gratuito al alcance de un clic para ampliar los conocimientos de lengua española en todo el mundo. Junto a esto, hay la posibilidad de que el profesorado de ELE pueda emplearlo como un recurso más en su práctica docente, tanto para trabajar destrezas lingüísticas específicas, cuanto para motivar e involucrar a los alumnos.

Para alcanzar el tercer objetivo, que es caracterizar la gamificación en el proceso de aprendizaje de una LE, se realizó también un estudio bibliográfico sobre los conceptos clave de este tema. Después, en el marco práctico, se identificó y cuantificó los elementos gamificados preponderantes en las actividades de Duolingo,

donde se constató, además de los elementos de juego generales del app (barras de progreso, puntuación, vidas, tablas de clasificación), el protagonismo de las narrativas motivadoras y de los personajes. Estos dos elementos, especialmente, parecen atribuir valor narrativo y humanizar la interfaz de la plataforma, involucrando emocionalmente al jugador, y, con eso, motivándolo a continuar jugando y aprendiendo, además de mejorar la retención de los contenidos, habilidad esencial, sobre todo para aprendientes iniciantes. De igual modo, los personajes pueden ayudar a trabajar el reconocimiento de diferentes timbres vocales y entonaciones, elementos importantes de la oralidad. Con todo esto, se pudo cumplir con el cuarto objetivo de la investigación, que fue identificar y analizar los elementos de gamificación en las actividades iniciales (A1/A2) de comprensión auditiva en Duolingo.

El quinto objetivo específico es identificar y comprender las estrategias didácticas de Duolingo, lo que se logró a través de la observación sistemática de su estructura general, lo que incluye la comprensión del diseño de las actividades, identificación de categorías (las prácticas controladas y sus diferentes tipos, las Historias, etc), definición de los elementos gamificados generales y específicos y la identificación de los contenidos de comprensión auditiva empleados. Con esto, se constató que la gamificación parece ser el elemento que articula y permea la didáctica de la plataforma, lo que le permite trabajar el contenido lingüístico de manera entretenida.

En conclusión, las actividades de Duolingo pueden potencializar el desarrollo de la comprensión auditiva por parte de los aprendices de ELE, a través de las actividades gamificadas de la plataforma, y el profesorado de ELE puede valerse de este recurso, adaptando estas actividades al ambiente del aula. Por lo tanto, se confirma la hipótesis inicial de la investigación.

Un aspecto que se puede mejorar en la plataforma Duolingo, es que hace falta que se trabaje con la dimensión interaccional de las destrezas auditivas (y de habla), es decir, la plataforma podría crear situaciones en las cuales los jugadores interactúan entre sí oralmente, de manera a estimular tales destrezas.

Para investigaciones futuras, se pretende examinar la plataforma Duolingo a la luz de las teorías de la hipertextualidad, quizás verificar si actividades como las

Histórias o las prácticas controladas funcionan como ejemplos de hipertexto, o el propio Duolingo como ambiente hipertextual.

Otra etapa importante para profundizar este estudio sería verificar el desarrollo de las destrezas estudiadas junto a usuarios reales de la plataforma, en un contexto de investigación-acción. Otra inquietud es descubrir de qué manera las Histórias articulan la comprensión auditiva y la comprensión lectora, en un contexto narrativo, para desarrollar la comprensión en español.

Resulta también interesante investigar específicamente el papel de los personajes en la plataforma, observando su influencia en el aprendizaje. No menos importante sería analizar cómo se desarrollan las demás destrezas lingüísticas a través de las actividades propuestas, en particular la lectura y la escritura. Por último, se puede aplicar un modelo de estudio semejante a otras populares plataformas digitales de aprendizaje de idiomas, como Busuu y Memrise.

Retomados los objetivos, y reflexionando sobre los aspectos mejorables de este estudio exploratorio y las posibles futuras líneas de investigación, se da por concluída esta etapa de la investigación, confirmando la importancia de comprender la relevancia del uso de recursos TIC, en especial, de las aplicaciones móviles como apoyo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Sobre todo en el contexto actual, en un mundo cada vez más interconectado, dónde las prácticas didácticas tienen que adaptarse a los nuevos contextos digitales, sin nunca olvidar del objetivo principal de todo esto que es conectar y aproximar a seres humanos.

REFERÊNCIAS

ADELL, Jordi. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. **EduTec**, [s. l.], n. 7, Novembro 1997. Disponível em: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/570/299>. Acesso em: 31 maio 2023.

BIEL, Leyre Alejandre; JIMÉNEZ, Antonia María García. Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. **Asociación Europea de Profesores de Español**, [s. l.], 2015. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

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

_____. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. [S. l.], 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.2

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua estrangeira. Ministério da Educação e do Esporte: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação e do Esporte: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000.

BURBULES, Nicholas C. El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. **Entramados: educación y sociedad**: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Mar del Plata, n. 1, 2014. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CABALLERO DE RODAS, Beatriz. Las destrezas de la comunicación oral. *In*: CAPDEVILA, Lucila Nussbaum *et al*, (coord.). **Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria**. España: Síntesis, 2001. p. 265-292. ISBN 84-7738-911-X.

CAMBRIDGE UNIVERSITY. Cambridge Core. ReCALL: The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning. *In*: CAMBRIDGE

UNIVERSITY. Cambridge Core. **Cambridge University Press**. 2023. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/recall>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CASSANY, Daniel. LUNA, Marta. SANZ, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994

CENTRAL DE AJUDA DE DUOLINGO. O que são Cristais/Lingots?. *In: Central de Ajuda do Duolingo*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://support.duolingo.com/hc/pt-br/articles/360035917472-O-que-s%C3%A3o-Cristais-Lingots->. Acesso em: 21 mar. 2023.

_____. O que é o Duolingo Histórias?. *In: Central de Ajuda do Duolingo*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://support.duolingo.com/hc/pt-br/articles/360035934072-O-que-%C3%A9-o-Duolingo-Hist%C3%B3rias-> Acesso em: 21 mar. 2023.

_____. O que são Vidas?. *In: Central de Ajuda do Duolingo*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://support.duolingo.com/hc/pt-br/articles/115002887326-O-que-s%C3%A3o-Vidas->. Acesso em: 22 mar. 2023.

_____. O que é XP?. *In: Central de Ajuda do Duolingo*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://support.duolingo.com/hc/pt-br/articles/204905880-O-que-%C3%A9-XP->. Acesso em: 21 mar. 2023.

_____. Posso me tornar fluente com Duolingo?. *In: Central de Ajuda do Duolingo*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://support.duolingo.com/hc/pt-br/articles/360056797071-Posso-me-tornar-fluente-com-o-Duolingo->. Acesso em: 21 mar. 2023.

CHACÓN, Ginneth Pizarro; BADILLA, Damaris Cordero. Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. **Revista Electrónica Educare**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 277-292, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194128798014>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CHAMOT, Anna Uhl. Learning strategies and listening comprehension. *In: MENDELSON, D.; RUBIN, J. (ed.). A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press, 1995. p. 13-30.

CHIU, Emily; LENZO, Kevin; SWECKER, Gretchen. Dando voz aos nossos personagens. *In: DUOLINGO. Duolingo Blog*. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://blog.duolingo.com/pt/vozes-personagens/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CONSEJO DE EUROPA (España). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Instituto Cervantes. 2002. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: Aprendizaje,

Enseñanza, Evaluación, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A., 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso en: 11 abr. 2022.

COSTA, Ana Vitória Monteiro et al.. Gamificação e storytelling como estratégias de ensino e aprendizagem em gestão de pessoas. **Anais VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68665>. Acesso em: 11 fev. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). **Ubiquitous Learning**. [S. l.]: University of Illinois Press, 2009. p. 3-14. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.5406/j.ctt1xcnks.4>. Acesso em: 5 jun. 2023.

CORREA, Patricia Curay; RAMON, Luisa Patricia. El storytelling en la gamificación: Planificación de una guía didáctica. **ReHuSo**, Portoviejo, v. 6, n. 2, p. 110-123, agosto 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171217008/html/>. Acesso em: 19 abr. 2023

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: Defining “Gamification”. **MindTrek ‘11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments**, Tampere, p. 9-15, 2011. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2181037.2181040>. Acesso em: 5 jun. 2023.

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, [S.l.], n. 51, p. 10-31, ago. 2019. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7328>>. Acesso em: 02 maio 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i51.7328>.

FAVERO, Fabiane. **Uso do Duolingo no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso - Artigo (Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Vila Flores - RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15366?show=full>. Acesso em: 19 abr. 2023.

FERNÁNDEZ, Cristian Casasola. **Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)**. Campus Educación Revista Digital Docente, [s. l.], 14 jul. 2021.

FERREIRA, Maria Emília do Couto. A compreensão auditiva: Características: microdestrezas e micro-habilidades. In: FERREIRA, Maria Emília do Couto. **O vídeo na aula de ELE: estratégia para a compreensão auditiva**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (2o Ciclo de Estudos em Ensino do Português 3o Ciclo de

Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira de Ensino Básico e Ensino Secundário) - Universidade do Porto, Porto, 2012.

FONCUBIERTA, José Manuel; RODRÍGUEZ, Chema. Didáctica de la gamificación en la clase de español. **Editorial Edinumen**, [s. l.], 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/9753254/Did%C3%A1ctica_de_la_gamificaci%C3%B3n_en_la_clase_de_ELE. Acesso em: 27 jun. 2022.

GALVÃO, Maria Eugenia Gómez Holtz; GALÁN, Tania Alonso; CALVIÑO, Juan Manuel García; PINA, Álvaro Sesmiolo. **La nueva BNCC y la enseñanza del español**. [S. l.]: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones y EDINUMEN, Diciembre 2019. 52 p. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:203b931e-d09e-4a3c-89a1-729b54eb8f90/20200408-bnnc-publicacion-sin-nipo.pdf>). Acesso em: 10 out. 2022.

GARCÍA, Germán Ruipérez. La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). In: **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (l2)/lengua extranjera (LE)**. 2. ed. Madrid, 2005.

GARCÍA, M^a Mercedes Rico; GARZÓN, J. Enrique Agudo. Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. **RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 121-139, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3314/331443195007/movil/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

GARCIA, Simone Carboni. A linguagem em jogo: uma análise da produção acadêmica nacional sobre a gamificação no ensino de línguas. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 17, p. 18-32, novembro 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247952>. Acesso em: 19 abr. 2023.

GLEASON, Jan Berko; BERNSTEIN, Nan. **Psicolingüística**. Madrid: McGraw-Hill, 1997/Interamericana de España, 2002.

INSTITUTO CERVANTES (Espanha). Centro Virtual Cervantes. Comprensión auditiva. In: INSTITUTO CERVANTES. Centro Virtual Cervantes. **Diccionario de términos clave de ELE**. [S. l.], 2006. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprendio_nauditiva.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

_____. Centro Virtual Cervantes. Enseñanza asistida por ordenador. In: INSTITUTO CERVANTES. Centro Virtual Cervantes. **Diccionario de términos clave de ELE**. [S. l.], 2006. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzaa_sistordenador.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

_____. Centro Virtual Cervantes. Paralingüístico. *In*: INSTITUTO CERVANTES. Centro Virtual Cervantes. **Diccionario de términos clave de ELE**. [S. l.], 2006.

Disponível em:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/paralinguistico.htm . Acesso em: 19 abr. 2022.

_____. Centro Virtual Cervantes. Procesamiento desde arriba. *In*: INSTITUTO CERVANTES. Centro Virtual Cervantes. **Diccionario de términos clave de ELE**. [S. l.], 2006. Disponível em:

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/procesamientoDesdeArriba.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

_____. **Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras**. Madrid: Instituto Cervantes, 2018.

JSTOR. CALICO Journal. *In*: JSTOR. **JSTOR**. 2023. Disponível em:

<https://www.jstor.org/journal/calicojournal>. Acesso em: 19 abr. 2023

KOSTER, C. La comprensión oral en una lengua extranjera. *In* **Cable**, 8, pp. 5-10. Barcelona: Equipo Cable, 1991.

KUKULSKA-HULME, Agnes; SHIELD, Lesley. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. **ReCALL**, [s. l.], v. 20, ed. 3, Setembro 2008. DOI

<https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/an-overview-of-mobile-assisted-language-learning-from-content-delivery-to-supported-collaboration-and-interaction/55FE8FC0F278B5A2E55A8501F059F14C/share/9e6b72ee44a3c90e303fba3b6db7ab56b0ae1df8>. Acesso em: 31 maio 2023.

LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. **REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01 – 14, abr./jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66027>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66027> . Acesso em: 19 abr. 2023.

LENCASTRE, José Alberto; BENTO, Marco; MAGALHÃES, Celestino. Mobile Learning: potencial de inovação pedagógica. *In*: HETKOWSKI , T. M.; RAMOS , M. A. (org.). **Tecnologias e Processos Inovadores Na Educação**. [S. l.]: Editora CRV, 2016. p. 159–176. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/43462>. Acesso em: 31 maio 2023.

LÓPEZ, Carlos Alberto Manso et al. A aprendizagem das habilidades auditivas: um meio e um fim na aquisição de línguas estrangeiras. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 64, ed. 11863, 2020. DOI

<https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11863>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/alfa/a/Wxfvv984JRHDyyB3YNycYRw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LÓPEZ, Marta Nogueroles. Los procesos de comprensión auditiva en español como lengua extranjera. **Doblele Español Lengua Extranjera**: Revista de Lengua y Literatura, Madrid, ed. 5, p. 4-18, Diciembre 2019. DOI <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.55>. Disponible em: https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2019v5/doblele_a2019v5p4.pdf. Acceso em: 15 abr. 2022.

MARCANO, Beatriz. Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. **Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, v. 9, n. 3, p. 93-107, Noviembre 2008. Disponible em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79660/00820103009838.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso em: 11 jul. 2022.

MARTÍN LERALTA, Susana. Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE. In: SPYCHALA, Malgorzata; BUSTINZA, Leonor Sagermann; HADAS, Justyna (ed.). **El alumno de ELE: un alumno extraordinario**: Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE).. Poznan: Comité Central de las Olimpiadas de Español: Asociación Neofilológica Polaca, 2013. p. 85-98.

_____. **Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera**. Madrid: Secretaría General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones - Ministerio de Educación, 2009.

MARTÍN PERIS, Ernesto. La didáctica de la comprensión auditiva. **MarcoELE**: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, Valencia, ed. 5, p. 1-18, Julio - Diciembre 2007. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376011>. Acceso em: 15 abr. 2022.

MERINO, Mireya Fernández; RIVERA, Elena Merino. La explotación didáctica del léxico en Duolingo: Repetición, traducción y gamificación en el curso de ELE. **Léxico y cultura en LE/L2**: corpus y diccionarios, Tarragona, 2018. Disponible em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/volumenes.htm. Acceso em: 17 abr. 2022.

MICHAEL, David; CHEN, Sandra. **Serious Games**: Games That Educate, Train, and Inform. Canadá: Thomson, 2006.

MONJE, Elena Martín. Presente y futuro de la enseñanza asistida por ordenador: ¿el final de una era?. **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**, [s. l.], v. 7, p. 203-212, 2012. DOI <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1136>. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779247>. Acceso em: 5 maio 2022

MORENO, Noelia Margarita; LEIVA, Juan José; MATAS, Antonio. Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. **International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)**, [s. l.], v. 6,

2016. Disponível em: <https://es.slideshare.net/MarioEC/melearning-ra-gamificacion>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MOSCOSO, Maria da Conceição Lopes. **As TIC no ensino de Espanhol Língua Estrangeira**. 2010. Tese (Mestrado em ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e secundário e Língua Estrangeira no ensino básico e secundário (componente de Espanhol) - Universidade do Porto, Porto, 2010.

NEVES, Andreia S. F.; FREIRE, Carla. Aprendizagem baseada em Jogos (GBL) vs Gamificação - Oportunidades e desafios. *In*: PINTO, Hélia Gonçalves *et al*, (org.). **Investigação, Práticas e Contextos em Educação – 2020**. Leiria: ESECS / Politécnico de Leiria, 2020. p. 139-146. ISBN 978-989-8797-72-8. Disponível em: <https://iconline.iplleiria.pt/handle/10400.8/6764>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ORTIZ-COLÓN, Ana-M., JORDÁN, Juan, AGREDAL, Míriam. Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. **Educ. Pesqui.** 44, e173773, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

PEREIRA, Monique Raphaele Imbassahy Santos; VALE, Lucas Cerqueira do. Uso da gamificação como metodologia de ensino aplicada em língua espanhola: Uma abordagem no Colégio Estadual Manuel Bonfim. **Ideias & Inovação**, Aracaju, v. 5, n. 2, p. 75 - 84, Setembro 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/ideiaseinovacao/article/view/7912>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PÉREZ, Aquilino Sánchez. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques**. Madrid: SGEL, 2009. ISBN 978-84-9778-423-8.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. 2013. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola – Ensino Fundamental e Médio**, Recife, 2013.

POYATOS, Fernando. **La comunicación no verbal I: Cultura, lenguaje y conversación**. Madrid: Istmo, 1994.

RIBEIRO, Gilda Carneiro Neves. O uso das quatro habilidades linguísticas nas aulas de línguas estrangeiras. *In*: NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo (org.). **Formação Docente em Línguas Estrangeiras: reflexões teóricas e práticas**. Campina Grande: EDUEPB, 2013. cap. 2, p. 23-30. ISBN 978-85-7879-171-1. E-book (147 p.).

RODRÍGUEZ, María Amor Pérez; PONCE, Águeda Delgado. Medios móviles emergentes en la enseñanza de lenguas. **Prisma Social: Revista de Investigación Social**, [s. l.], n. 20, p. 114-128, 2018. Disponível em: <https://revistaprismasocial.es/article/view/2321>. Acesso em: 11 abr. 2022

FREITAS, F. M. de; RODRIGUES, J. A. D. R. . Letramento digital, multimodalidade e multiletramentos: desafios e caminhos possíveis para a educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 304 - 323, 2022. DOI: 10.5965/1984723823522022304.

Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20940>. Acesso em: 8 fev. 2023.

RUIPÉREZ, Germán. La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). **Carabela**: Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE, [s. l.], n. 42, 1997. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/42/42_005.pdf. Acesso em: 7 jun. 2022.

SARAIVA EDUCAÇÃO. O que são, para que servem e como aplicar as TICs na educação. In: SARAIVA EDUCAÇÃO. **Saraiva Educação**. [S. l.]: Editora Saraiva, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/tics-na-educacao/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SBEGHEN, Luana Bottcher; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. **Duolingo no PIBID**: aplicativo como complemento à aprendizagem de Língua Espanhola. Revista Educação e Linguagem, v. 7 n. 13, p. 228-244, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2018.7.13.228-244>. Acesso em: 5 jun. 2023

SEABORNE, Katie; FELS, Deborah. Gamification in theory and action: A survey. **International Journal of Human-Computer Studies**, [s. l.], v. 74, p. 14-31, Fevereiro 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SIMONS, Mathea. Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. **MarcoELE**: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, València, España, n. 11, p. 1-21, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537009>. Acesso em: 5 maio 2022.

SOUZA, Paulo Stênio Assunção; BARROS, Renan Carvalho. **La importancia de las tics para la enseñanza de e/le**: un estudio sobre la plataforma duolingo en el 2º año de la enseñanza media de la escuela estadual Esmerina Bou Habib. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso - Artigo (Graduação - Língua Espanhola) - Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba, Abaetetuba, 2019. Disponível em: https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/2308/1/TCC_ImportanciaTicsEnsenanza.pdf. Acesso em: 7 jun. 2022.

TANAKA, Danielle Cristiane Nunes. SILVA, Ezilda Marciel da. **A gamificação e as metodologias ativas como potencializador do ensino aprendizagem do espanhol**. Anais do X CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/75851>>. Acesso em: 19/04/2023

TAPSCOTT, Don. **Creciendo en un entorno digital**: la generación net. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1998. 304 p. ISBN 958-600-892-4.

UNESCO. **Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente**: Guía de planificación. Paris: Ediciones Trilce, 2004. ISBN 9974-32-350-9.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win**: how game thin-king can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZAMBRANO, Jair. Aprendizaje móvil (M-LEARNING). **Revista Inventum - Facultad de Ingeniería Uniminuto**, Bogotá, ed. 7, Diciembre 2009.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Cambridge, Massachusetts: O'Reily Media, 2011.

**APÊNDICE A – Cuadro comparativo entre los documentos curriculares
(recursos TIC)**

	BNCC (2017)	PCN (1998, 2000)	OCEM (2013)
Objetivos de aprendizaje con las TIC	<p>Utilizar diversas tecnologías y recursos digitales para crear y apreciar obras artísticas de manera reflexiva y ética, además de manipularlas de manera responsable para registrar y compartir prácticas y repertorios artísticos (BRASIL, 2018, p. 203, 211).</p> <p>Ampliar las formas de producir significados y aprender en diversos campos mediante el uso de prácticas de lenguaje en el universo digital considerando dimensiones técnicas, críticas, creativas, éticas y estéticas. (id., 2018, p. 147)</p>	<p>“[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 7)</p>	<p>No se cita directamente a objetivos de aprendizaje, pero se destaca la necesidad de inclusión digital, citando a políticas de Estado como Proinfo (BRASIL, 2006, p. 95)</p>
Años de la educación básica contemplados con este contenido	<p>1º a 9º elemental: Unidad temática de Artes Integradas</p> <p>1º a 3º media: Lenguaje y sus Tecnologías</p>	<p>Elemental y media (conocimientos de informática)</p>	<p>Enseñanza media</p>

**APÊNDICE A - Quadro comparativo entre los documentos curriculares
(recursos TIC) (continuación)**

	PCPE (2013)	Competencias clave... (2012)
Objetivos de aprendizaje con las TIC	<p>“O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras se vinculam, inicialmente, à importância do domínio dessas línguas em um mundo que está imerso num irrefreável processo de globalização, em que as novas tecnologias de comunicação e informação quebram barreiras espaciais, encurtam distâncias e mobilizam a interação comunicativa entre pessoas de diferentes origens e bases culturais. O sentimento de pertença a uma comunidade de caráter global motiva a procura da aprendizagem de línguas estrangeiras.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 28)</p>	<p>“Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” (INSTITUTO CERVANTES, 2012, p. 27)</p> <p>Como un documento destinado a la formación docente, enumera las siguientes competencias específicas:</p> <p>“(1) Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital; (2) Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles; (3) Aprovechar el potencial didáctico de las TIC; (4) Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.” (id., 2012, p. 27)</p>
Años de la educación básica contemplados con este contenido	Elemental y media.	-

**APÉNDICE B – Cuadro comparativo entre los documentos curriculares
(comprensión auditiva)**

	BNCC (2017)	OCEM (2006)	PCPE (2013)
Hay contenido dedicado a la comprensión auditiva en español	No, pero puede ser interpretado de manera a contemplarla.	Sí.	Sí.
Definición de comprensión auditiva	La capacidad de comprender e interpretar mensajes orales en diferentes contextos y situaciones comunicativas, como conversaciones, conferencias, presentaciones y entrevistas (BRASIL, 2018, p. 243)	“[...] uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito.” (BRASIL, 2006, p. 152)	“[...] una dimensión fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, porque es a través de ella que se desarrollan las estrategias que viabilizan la comprensión y facilitan la interacción” (PERNAMBUCO, 2013, p. 36)
Integración a otras competencias lingüísticas	Importante integrar la comprensión auditiva con otras habilidades lingüísticas, como el habla, la lectura y la escritura, con el fin de promover un aprendizaje más significativo e integrado (BRASIL, 2018, p. 248-263) (GALVÃO et al., 2019, p. 11, 23, 34 e 44).	No debe ser abordada de manera aislada, sino que conjugada y aliada también a las competencias interculturales (BRASIL, 2006, p. 152-153).	La enseñanza de la oralidad no debe estar exclusivamente enfocada en el discurso oral, habla y escritura son modalidades complementarias (PERNAMBUCO, 2013, p. 36).
Años de la educación básica contemplados	Fundamental, años finales (6° al 9° año) y Media (1° al 3°).	Media (1° al 3°).	Fundamental, años finales (6° al 9° año) y Media (1° al 3°).

APÊNDICE C – Esquema visual de las categorías de análisis de las actividades

