

CURSO DE LETRAS

Igor Antonio Figueira

EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LENGUAJE POR MEDIO DE UN PROYECTO DIDÁCTICO DE GÉNERO SOBRE NARRATIVAS DE VIDEOJUEGOS EN LENGUA ESPAÑOLA

Santa Cruz do Sul

2015

Igor Antonio Figueira

**EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LENGUAJE POR MEDIO DE UN
PROYECTO DIDÁCTICO DE GÉNERO SOBRE NARRATIVAS DE VIDEOJUEGOS
EN LENGUA ESPAÑOLA**

Monografía presentada al Curso de Letras de la
Universidad de Santa Cruz do Sul como tarea de la
asignatura de Monografía II.

Orientadora: Professora Mestre Angélica Prediger

Santa Cruz do Sul
2015

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría primeramente, agradecer a mis padres, todos los familiares, a mi primo y mi ahijado participantes voluntarios de la pesquisa y a todos mis amigos que contribuyeron de alguna manera para que esta pesquisa se realizara con éxito.

...a todos los profesores que de alguna manera contribuyeron para mi conocimiento durante mi graduación, especialmente la profesora Vera Travi que siempre estuvo junto a lo largo de mi curso y por su total colaboración como revisora de este texto.

...también a la profesora Angélica Prediger que me orientó de manera muy profesional y amigable, por su reconocimiento y por creer en mi potencial. Sin su total y exhaustiva colaboración mi monografía no habría pasado solamente de un sueño.

....al profesor Elenor José Schneider por la orientación en la asignatura de Proyecto de monografía. Su orientación en esta cátedra tuvo fundamental importancia para iniciar la pesquisa.

... a todos que de alguna manera colaboraron tanto para que mi pesquisa se realizara con éxito.

RESUMEN

Esta monografía presenta las contribuciones de la inserción de narrativas de juegos digitales en el desarrollo de las capacidades de lenguaje en la enseñanza de lengua española como lengua extranjera. Lo que motivó la realización de ella fue la falta de conexión de las prácticas de *letramiento* de las clases de lenguas con las prácticas de *letramiento* presentes en el cotidiano de los jóvenes, marcado por el uso de las nuevas tecnologías y por la presencia de textos multimodales. En la metodología de esta pesquisa, aplicamos un proyecto de enseñanza de lengua española con base en el Proyecto Didáctico de Género, el PDG, de Guimarães y Kersch (2012), el cual engloba la Secuencia Didáctica, de Schneuwly y Dolz (2004). Participaron de los talleres del PDG dos participantes del sexo masculino, estudiantes de la red pública de la ciudad de Santa Cruz do Sul en el interior del Rio Grande do Sul. Esta pesquisa acción desafió a los participantes de la pesquisa a leer, analizar y crear narrativas para videojuegos. Los resultados revelan avances significativos en las capacidades de lenguaje, de la producción inicial para la producción final y de esta para la reescrita de la narrativa de videojuego. La producción final presenta características importantes en narrativas, como diálogos entre personajes en primera persona e instrucciones de qué debe el jugador hacer para avanzar en la trama. Concluimos que los talleres del Proyecto Didáctico de Género contribuyeron para el aprendizaje de la lengua española como un todo y, principalmente, para la lectura y producción de narrativas de videojuego. Constatamos que, en el trabajo con videojuegos, el estudio de la narrativa es tan solo la punta del *iceberg*, una vez que hay otros desafíos como integrar narrativa, imagen, sonido y movimiento.

Palabras clave: Lengua Española. Prácticas de *letramiento*. Narrativas de videojuegos. Nuevas Tecnologías.

RESUMO

Esta monografia apresenta as contribuições da inserção de narrativas de jogos digitais no desempenho das capacidades de linguagem no ensino de língua espanhola como língua estrangeira. O que motivou a realização desta pesquisa foi a falta de conexão das práticas de letramento das aulas de línguas com as práticas de letramento presentes no cotidiano dos jovens, marcado pelo uso das novas tecnologias e pela presença de textos multimodais. Na metodologia desta pesquisa, aplicamos um projeto de ensino de língua espanhola com base no Projeto Didático de Gênero o PDG de Guimarães e Kersch (2012), o qual engloba a Sequência Didática, de Schneuwly e Dolz (2004). Participaram das oficinas do projeto dois participantes do sexo masculino, estudantes da rede pública da cidade de Santa Cruz do Sul no interior do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa ação desafiou os integrantes a ler, analisar e criar narrativas para jogos de videogame. Os resultados revelam avanços significativos nas capacidades de linguagem, da produção inicial para a produção final e desta para a reescrita da narrativa de jogo de videogame. A produção final apresenta características importantes de narrativas, como diálogos entre personagens em primeira pessoa e instruções de como o jogador deve fazer para avançar na trama. Concluimos que as oficinas do Projeto Didático de Gênero contribuíram para a aprendizagem da língua espanhola como um todo e, principalmente, para a leitura e produção de narrativas de jogos de videogame. Constatamos que, no trabalho com jogos de videogames, o estudo da narrativa é apenas a ponta do iceberg, uma vez que há outros desafios como integrar narrativa, som e movimento.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Prácticas de letramento. Narrativas de jogos digitais. Novas Tecnologías.

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1- Esquema de secuencia didáctica propuesta por Schneuwly y Dolz (2004)	26
Imagen 2 – Parte de la narrativa en tercera persona del juego <i>Max Payne</i>	31
Imagen 3 – Juego <i>Harry Potter y la Piedra Filosofal</i> , parte de la narrativa en tercera Persona	33
Imagen 4 – Personajes dialogando en <i>Harry Potter y la Piedra Filosofal</i>	33
Imagen 5 – Personaje del juego <i>Sheep Raider</i>	34

SUMARIO

1 INTRODUCCIÓN	8
1.1 Contextualización y justificativa	8
1.2 Objetivos	11
1.2.1 Objetivo principal	11
1.2.2 Objetivos específicos	11
1.3 Referencial teórico	11
1.4 Metodología	12
1.5 Resultados	12
1.6 Estructura de la monografía	12
2 FUNDAMENTACIÓN	13
2.1 Concepción social de la lengua	13
2.2 Prácticas sociales de lectura y escrita	16
2.3 Géneros digitales y el <i>multiletramiento</i>	17
2.4 Capacidades lingüísticas, discursivas y de género	21
2.5 Proyecto de enseñanza de lenguas situados en la perspectiva social	23
2.5.1 Proyecto de <i>letramiento</i>	24
2.5.2 La Secuencia Didáctica	26
2.5.3 Proyecto didáctico de género	28
3 METODOLOGÍA	30
3.1 Descripción del público objetivo	30
3.2 Género digital explorado	30
3.3 Narrativas de juegos digitales seleccionadas	32
3.4 Proyecto didáctico de género	34
3.5 Forma de análisis de los datos	36
3.5.1 Capacidades Lingüístico Discursivas	36
3.5.2 Capacidades Discursivas	37
3.5.3 Capacidades de Acción	37
4 RESULTADOS	39
4.1 Percepciones de los encuentros	39

4.2 Análisis de la producción inicial	40
4.2.1 Capacidades lingüísticas discursivas: ¿Cómo se presentó el vocabulario?	40
4.2.2 Capacidades: ¿El modo imperativo se presentaba en el texto?.....	41
4.2.3 Capacidades discursivas: ¿Cómo se expresaron en el texto?.....	41
4.2.4 Capacidades de acción: ¿Cómo se presentó el formato del texto?.....	42
4.3 Análisis de la producción final	43
4.3.1 Capacidades lingüísticas discursivas: ¿Cómo se presentó el vocabulario?.....	43
4.3.2 Capacidades: ¿El modo imperativo se presentaba en el texto?	44
4.3.3 Capacidades discursivas: ¿Cómo se expresan en el texto?	44
4.3.4 Capacidades de acción: ¿Cómo se presentó el formato del texto?.....	45
4.4 Análisis de la reescrita	46
4.4.1 Capacidades lingüísticas discursivas:¿Cómo se presentó el vocabulario?	46
4.4.2 Capacidades: ¿El modo imperativo se presentaba en el texto?	46
4.4.3 Capacidades: ¿Cómo se expresan en el texto?	47
4.4.4 Capacidades de acción: ¿Cómo se presentó el formato del texto?	47
4.5 Percepciones sobre la progresión de las capacidades de lenguaje	47
5 CONSIDERACIONES FINALES	50
REFERENCIAS	52
APENDICE A	54
APENDICE B	57
ANEXO A	60
ANEXO B	62
ANEXO C	65
ANEXO D	68
ANEXO E	71

1 INTRODUCCIÓN

Esta sección presenta el tema y la contextualización, la justificativa, los objetivos, el referencial teórico, la metodología y los resultados de ese estudio. Por fin es abordada la estructura de la presente monografía.

1.1 Contextualización y justificativa

En los días de hoy diariamente crece el número de personas que disfrutan del uso de las nuevas tecnologías, la sociedad tiene la necesidad de estar conectada por las diversas medias, la gran mayoría de las personas posee por lo menos un celular. La escuela necesita abordar esta realidad una vez que su público es cada vez más diversificado y va teniendo cada vez más acceso a internet. Sin embargo, los desafíos de las nuevas tecnologías para la enseñanza de lenguas, especialmente para la enseñanza de lengua española, es un tema todavía poco pesquisado y poco difundido si lo pensamos con la importancia que tiene en la sociedad actual. Si hacemos una búsqueda en los periódicos científicos de CAPES¹ encontramos tan sólo 7 trabajos relacionados a pesquisas en lengua española tratando de estudios lingüísticos relacionados a tecnologías en la enseñanza de lenguas mientras en inglés fueron encontrados 57.

El videojuego, por ejemplo, considerado en este estudio como un género digital, aún es usado raramente en la enseñanza de lenguas en las escuelas, lo que revela que hay un abismo entre las prácticas de *letramiento* de la escuela con las prácticas que hacen parte del cotidiano de la sociedad. Un factor que motiva la pesquisa, además de la poca cantidad de pesquisa relacionado con el tema es el hecho de que cuando era niño, aprendí a hablar español a través del videojuego, jugaba en español y por este motivo unido con mi interés en aprender, desarrollé el idioma.

Como este estudio trata del uso de los videojuegos, no se puede dejar de notar que en las escuelas no se usa de manera adecuada o ni si quiera usan las medias digitales y videojuegos en las clases de idiomas. Es notable que las instituciones de enseñanza no suelen “disfrutar” de los juegos digitales incluso mismo los celulares de los alumnos para interactuar en clases de lengua española. Parece que no existe en los días actuales, todavía, una cultura en

¹ Disponible en <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acceso el 27/08/2015

la que se permita el uso de medias en las clases de Lengua Española de manera que disfruten más y no mero entretenimiento, como por ejemplo el uso de móvil para pesquisar los países que tienen el español como su lengua oficial, este sería un buen ejemplo de uso para una media tan común en la vida de los alumnos como es el móvil. Los profesores parecen tener miedo a los “peligros” de las redes sociales, de que juegos y sitios poco confiables pueden representar para los jóvenes de hoy en día, también de los casos de vicio que pueden llegar a suceder, eso todo hace con que los profesores tengan miedo al uso de las medias digitales en sus clases.

Sin embargo, la solución no es simplemente evitar o incluso acabar con las medias. Es necesario justamente hablar del tema en la escuela para concientizar a los alumnos sobre su uso. Y, además de eso, disfrutar del potencial de las medias para desarrollar momentos de aprendizajes significativos.

En esta pesquisa, buscamos justamente mostrar que los videojuegos, como géneros digitales, pueden ser mucho más que útiles para el aprendizaje del idioma español en clases. Una escuela que asume la perspectiva ideológica de *letramiento*, o sea, que vincula la enseñanza de lenguas con la realidad social, tiene el deber de abordar los géneros digitales, entre ellos el videojuego, que es el caso de nuestro estudio, la música, el email, el podcast, la noticia, el reportaje, la entrevista, la película, el documental, el prezi, la locución de radio, el currículum vitae en vídeo, entre otros. Es decir, esos géneros digitales ya están arraigados en la cultura de los jóvenes, pero son pocos los que, por ejemplo, ya experimentaron producir textos, adecuados y de calidad, pertenecientes a la mayoría de los géneros citados. Por ejemplo, la mayoría de los jóvenes está habituada a jugar y acompañar narrativas de los juegos, pero pocos sabrían producir una narrativa para un juego y, mucho menos un juego digital completo, con todos los aspectos gráficos y sonoros dialogando con los aspectos lingüísticos.

Debido a la creciente circulación de videojuegos digitales en la sociedad, especialmente entre los jóvenes, debido a sus desafíos que los videojuegos y los demás géneros digitales ponen a la enseñanza de lenguas, optamos por realizar un estudio sobre el desarrollo de las capacidades de lenguaje por medio de un proyecto de género sobre narrativas de juegos digitales en la enseñanza de lengua española.

En la mayoría de los videojuegos se sucede una historia con personajes, una trama en general en su mayoría del género narrativa. Como lo leído en Jenkins (2009, traducción

nuestra²⁾ los videojuegos funcionan como soporte que abriga lo que él denomina narrativa transmediática, que es una historia que se desenrolla a través de múltiples soportes mediáticos, con cada nuevo texto contribuyendo de manera distinta y valiosa para lo todo. Así, podemos pensar que los videojuegos, se aprovechan de los soportes mediáticos, haciendo con que sus textos sean interactivos, lo que colabora para atraer al jugador cada vez más para dentro de esta historia, hace con que el jugador se envuelva mucho más en la trama.

En escuelas de comunidades bilingües portugués / español como, por ejemplo aquellas ubicadas en la frontera del Rio Grande do Sul con la Argentina y el Uruguay, el español es enseñado como una lengua adicional. Según Schlatter y Garces (2009 p.127, traducción nuestra³⁾ lengua adicional es un idioma al que uno lo conoce y establece relación con su lengua materna y su realidad”. Así, podemos pensar que enseñar español como lengua adicional significa enseñar una variedad del español que posee relación con la variedad lingüística presente en la comunidad de la que los alumnos pertenecen, es decir, lengua materna.

Sin embargo, el presente estudio envuelve participantes que pertenecen a una comunidad que utiliza variedades lingüísticas del portugués y que está en contacto con variedades del alemán presentes en la comunidad y que poseen contacto con el español apenas en el espacio de la escuela y, fuera de él, apenas un momento bien específico, como cuando escuchan una música, en la visualización de una película o de una novela o en la lectura de algún manual. Debido a eso, la denominación más adecuada en este concepto es la de Lengua Extranjera (LE) que según Spinassé (2006, traducción nuestra.⁴⁾ se caracteriza por ser desarrollada por individuos que ya poseen habilidades lingüísticas de habla, es decir, por alguien que ya tiene otros presupuestos cognitivos y de organización del pensamiento que aquellos usados para adquisición de español como lengua materna.

² “[...] os games funcionam como um suporte que abriga o que ele denomina de narrativa transmediática, isto é, uma história que se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo.” Jenkins (2009)

³ “Uma língua adicional é uma língua a qual o aluno já a conhece, seja através de música, jogos entre outras coisas, ou seja, é um idioma a qual ele já possui contato”. Schlatter y Garces (2009 p.127)

⁴ “A aquisição de uma Segunda Língua e a aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades lingüísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da SL na cultura do falante. Do contrário, no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma” Spinassé (2006).

1.2 Objetivos

En este trabajo de pesquisa, buscamos crear conexiones entre la enseñanza del español y las prácticas sociales de escrita y lectura presentes en la sociedad, o sea, situándose la enseñanza de lengua española en la perspectiva del *letramiento* ideológico (STREET).

1.2.1 Objetivo principal

Así que, tenemos como objetivo principal verificar el desarrollo de capacidades de lenguaje en español en un proyecto didáctico de género sobre narrativas de juegos digitales.

1.2.2 Objetivos específicos

Investigar, a través de estudios y de datos colectados, cómo los talleres van a colaborar para la adquisición de vocabulario en español como lengua adicional en la sociedad.

Verificar los avances en conocimientos de lengua y de género textual del momento anterior a los talleres hasta el momento posterior a los mismos.

Colaborar con los resultados obtenidos en los estudios para mejorar la enseñanza de lenguas en las escuelas, más específicamente Lengua Española.

Esperamos con esta pesquisa colaborar para los estudios lingüísticos y sensibilizar los colegas docentes a ver mejor la inserción de la tecnología y de los medios en las clases de idiomas, especialmente, Lengua Española.

1.3 Referencial teórico

En nuestro trabajo usamos como guía la teoría de la Secuencia Didáctica de Schneuwly y Dolz (2004) que nos presenta una propuesta para desarrollar un género específico con los alumnos. Agregamos también la teoría del Proyecto Didáctico de Género el PDG de Guimarães y Kersch (2012) que lleva más adelante la Secuencia Didáctica de Schneuwly y Dolz. Los principales teóricos que también colaboraron para el estudio hablando acerca de la práctica social y de los *multiletramientos* fueron Street (2010), Soares (2002), Kleiman (2008), Kersch (2012, 2014) y Rojo (2011, 2013). Para complementar los estudios acerca de la narrativa de videojuego usamos Jenkins (2009) y Novak (2010).

1.4 Metodología

En nuestra pesquisa solicitamos que los participantes escribieran una producción narrativa inicial. Luego de eso, les pedimos que jugaran videojuego, les enseñamos y sacamos dudas a respecto de la narrativa en el videojuego mientras jugaban. El siguiente paso fue producir una narrativa final para videojuego después de haber jugado, por último, una reescrita de esta producción final.

1.5 Resultados

Descubrimos que antes de jugar, en la primera producción, la característica principal era que la escrita se había dado toda en tercera persona, con un narrador durante todo el texto. En la producción final luego de haber jugado y trabajado cuestiones específicas del género trabajado, los integrantes de la pesquisa habían cambiado su texto, ahora ya estaba más semejante a la narrativa de un videojuego real, poseía diálogos entre los personajes, interacción entre otras característica, indicando una mejora.

1.6 Estructura de la monografía

Nuestro texto está dividido en 4 sesiones. La primera se refiere a la Fundamentación, donde son presentados las siguientes teorías como apoyo a nuestro trabajo: los Estudios del *Letramento*, de Street (2010), Soares (2002), Kleiman (2008), Kersch (2012, 2014), Rojo (2011, 2013) y la teoría de la Secuencia Didáctica, de Schneuwly y Dolz (2004) y el concepto de Projeto Didático de Gênero (PDG), elaborado por Guimarães y Kersch (2012). La segunda sesión corresponde a la Metodología, en la que presentamos los métodos usados en esta pesquisa, en el caso el PDG envolviendo narrativa de juego digital. La tercera sesión corresponde a los Resultados y a la discusión de los mismos que comentamos a partir de los datos colectados que son la producción inicial, la producción final y la reescrita, los resultados obtenidos. Y, por último, las consideraciones finales donde van a ser hechos los últimos comentarios sobre la evolución de las capacidades de lenguaje por medio del proyecto aplicado, sobre la experiencia de uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas, las restricciones de la pesquisa y futuros estudios a partir de esta. Este trabajo fue realizado bajo el área de pesquisa “Lenguaje y enseñanza”, según los parámetros curriculares de extensión y pesquisa del Departamento de Letras de la Universidade de Santa Cruz do Sul.

2 FUNDAMENTACIÓN

En esta sesión presentaremos las teorías que nos dieron apoyo en nuestro estudio. Con una reflexión acerca de la concepción social de lengua (STREET; BARTON; HAMILTON). Luego de eso, abordamos las prácticas sociales de lectura y escrita (KLEIMAN; KERSCH). Relacionado a eso, discutimos sobre los géneros digitales y el *multiletramiento* (ROJO; SOARES). Y, por fin, presentamos algunas nuevas concepciones de proyecto de enseñanza (SCHNEUWLY; DOLZ; GUIMARÃES; KERSCH).

2.1 Concepción social de la lengua

En el presente estudio partimos del presupuesto de que una lengua no existe simplemente por el hecho de existir, la lengua tiene funciones variadas una vez que es usada para desempeñar varias actividades en la sociedad. De la misma manera que producimos alimentos para comer, es decir, por la necesidad de alimentarnos, usamos la lengua para saciar inúmeras necesidades sociales que tenemos como por ejemplo pedir una pizza por teléfono, para anunciar un producto para adquirir un billete, para declarar algo, para autorizar, ordenar, sugerir, comprar o vender un producto jugar un juego, para informarnos sobre los principales acontecimientos del día, para cancelar un evento etc. Es decir, usamos la lengua no solo para pedir o comunicar sino para reaccionar con en el mundo.

Algunas veces, por el convivio en sociedad y la proximidad de algunas culturas, algunos idiomas que poseen el mismo origen grafico como por ejemplo, el portugués y el español, pueden influenciar en el aprendizaje de una u otra lengua, es cuando sucede la transferencia lingüística. Para los autores Bialystok, Luk y Kwan (2004), muchas veces el estudiante de una segunda lengua transfiere habilidades de su lengua para aquella que está estudiando por la semejanza entre una y otra. Un hecho que muchas veces puede facilitar el aprendizaje de una segunda lengua, pero que también puede representar riesgos ya que, por la proximidad de las lenguas, el alumno puede transferir equivocadamente aspectos que no siempre se adaptan a la otra lengua.

Street (2010⁵) realizó pesquisas en una villa de Irán, en la que su población se dedicaba a la religión Corán, entonces él comprobó que el idioma tenía usos sociales vitales

⁵ “Eu Mohamed, devo a Reza 20 quilos de maçãs”. Reza então tinha uma nota que ele poderia usar depois [...] Street (2010, p. 34)

en la comunicación, Street (2010, p. 34, traducción nuestra)⁶ habla acerca del Corán, dice que “sus enseñanzas colaboraban para que la población de una villa en el Irán desempeñase actividades relacionadas al comercio que exigían determinado uso de la lengua local en su comunidad”.

Los idiomas tienen funciones que van mucho más allá de lo que se aprende en la escuela, la lengua no se cierra en el espacio escolar sino que está presente en diversas prácticas sociales importantes fuera de la escuela. Es decir, existen varios tipos de *letramiento*, el escolar, el religioso, el comercial, el jurídico, el mediático, el político, el marítimo, el aeronáutico. El papel de la escuela debería ser insertar el alumno a las diversas prácticas de *letramiento*.

Las diferencias entre *letramiento* comercial, *letramiento* del Corán, *letramiento* escolar son considerables. La gente puede estar involucrada en una forma y no en otra, sus identidades pueden ser diferentes, sus habilidades pueden ser diferentes, sus involucramientos en relaciones sociales pueden ser diferentes. (STREET, 2010, p. 37, traducción nuestra).⁷

Con este raciocinio de Street (2010) podemos pensar que los idiomas, sea cualquier uno, tienen un papel importantísimo en la cultura de la humanidad. Para el autor, el *letramiento* es mucho más que la escrita patrón en el papel, *letramiento* tiene funciones sociales como lo que vio cuando estaba en Irán, cuando el pueblo usaba la lengua para acordarse de las finanzas, en forma de nota. No solo la parte considerada “más culta” detiene el conocimiento todo, mientras los analfabetos no poseen nada. Este pensamiento no es correcto porque todas desempeñan actividades en la sociedad a partir del uso de la lengua.

Todas las personas están inseridas en diferentes prácticas de *letramiento*, pues hacen entonces el contacto con la lengua, sea en la forma escrita u oral, para desempeñar diferentes actividades en la sociedad. Por lo tanto, cualquier persona puede ser considerada letrada, a veces más letradas en algunas actividades de uso de la lengua y menos en otras. En el presente estudio, los chicos participantes del proyecto, cuando cuestionados acerca de la presencia de la lengua española en su día a día, manifestaron escuchar músicas en español, jugar videojuegos en español e incluso dijeron que ya habían visto películas en lengua española. También tuvieron contacto a través de clases y talleres de lengua española en su escuela.

⁶ “Eu Mohamed, devo a Reza 20 quilos de maçãs”. Reza então tinha uma nota que ele poderia usar depois [...] Street (2010, p. 34)

⁷ “As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas de uma forma e não de outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes (STREET, 2010, p. 37).”

Cada lengua, aunque sea diferente, tiene funciones sociales semejantes o incluso, iguales unas a las otras, el humano por haber desarrollado la capacidad de hablar, usa el idioma que habla para funciones sociales, “[...] the understanding of social practices and how people make sense of their lives through their everyday practices.” (BARTON; HAMILTON, 1998, p.231), en una traducción de este fragmento, Barton y Hamilton están de acuerdo con la idea de que el idioma tiene una función social, desempeñamos prácticas sociales como por ejemplo las jergas usadas en un tribunal por los profesionales del derecho, si queremos comunicarnos de forma rápida mandamos un mensaje por teléfono móvil entre otras cosas que necesitamos hacer algunas veces, y de ahí surge la necesidad de la comunicación. Vivimos juntos y para tal, usamos la lengua para que interactuemos unos con los otros. Por ejemplo, si un brasileño quiere hacer negocios con alguien de Latinoamérica busca comunicarse en Español.

Podemos, entonces, tomar la idea de que no existe una manera correcta o equivocada de usar la lengua, sino que el uso adecuado y el uso inadecuado, si lo usas bien para el fin deseado, si atendió a la necesidad que teníamos en aquél momento, si provocó el efecto de sentido objetivado y, por tanto, se hizo suficiente para desempeñar la práctica social en cuestión. Es importante insertar al alumno en esta práctica social, pues podrán surgir oportunidades en su vida en que este dominio hará la diferencia. La búsqueda por juegos en la sociedad es cada vez mayor y faltan personas capacitadas en la producción de narrativas de más calidad para los juegos digitales. Sabiendo cómo se crea una narrativa digital, ese alumno tendrá un poder a más que le podrá ayudar a insertarse en el mercado y actuar en cooperación con productores de videojuegos, por ejemplo. Además de eso, podrá hacer una lectura más adecuada y crítica de narrativas de videojuegos, pues comprenderá mejor sus características, su objetivo y su integración con imagen y sonido.

Para nuestro estudio, podemos entender que la lengua española presente en muchos juegos, en el caso de esta pesquisa, *Shep Raider* y *Harry Potter y la Piedra Filosofal*, puede tener un papel importantísimo en el aprendizaje de narrativas en lengua española para juegos digitales considerando que ambos los juegos tienen narrativas. Como lo que dice Jenkins (2009), esta narrativa es interactiva, posee diálogos entre los personajes y permite que el jugador los comande y elija como seguir la trama.

A muchos jóvenes, hoy en día, les encanta juegos de narrativas, sin embargo, difícilmente alguno de ellos tiene consciencia acerca de las características de la narrativa que allí se presenta, de su función y de la relación entre escrita, sonido, imagen y movimiento –

lenguajes estas que de forma integrada componen las narrativas de juegos. Además de eso, pocos ya intentaron crear una narrativa de esa complejidad.

2.2 Prácticas sociales de lectura y escrita

Una lengua, tiene también su escrita y la escrita tiene una historia muy rica. Como encontramos en Gomes da Silva (2009, p. 2) la escrita servía para registrar hechos históricos, si no fuera por ella, muchas de nuestras ideas, historias y otras costumbres culturales se habrían perdido.

Con el pasar del tiempo, la sociedad fue cambiando su cultura, la escrita siempre estuvo ahí, sin embargo, hubo una serie de cambios a partir de la llegada de las tecnologías. Hoy con un celular por ejemplo, podemos buscar el significado de palabras que no sepamos, de manera rápida, haces un clic y ya está, encuentras el significado de la palabra que estabas buscando. Además de eso, se puede incluso consultar mapas y tener fotos en 360° de casi cualquier lugar del mundo como por ejemplo, de una capital de un país que hable español. Otro ejemplo sería buscar una música o incluso, hasta jugar juegos digitales disponibles para esta plataforma. Esos son apenas algunos ejemplos, los celulares hoy en día son como verdades computadoras.

En nuestra línea de pensamiento, también se incluye Kleiman (2008, p. 490, trad. nuestra)⁸ ya no se puede tratar el lenguaje como si fuera el único o el principal o el más importante medio de representación y comunicación. No siempre la escrita tradicional que la sociedad conoce escrita en el papel o en los libros, o sea, va a ocupar el lugar de mejor y más adecuada, sino que muchas veces, escritas virtuales como textos científicos, manuales, recetas y otros tipos y géneros, vendrán de manera virtual, incluso como en los videojuegos, uniendo el texto virtual en forma de subtítulos, con las hablas de los personajes del juego. El texto no deja de tener calidad por ser virtual, no pierde su género, sino que incluso, puede llegar a hacerse todavía más rico.

En la computadora, el espacio de escrita es la pantalla, o la “ventana”; al revés de lo que ocurre cuando el espacio de la escrita son las páginas del códice, quienes escriben o quienes leen la escrita electrónica tiene acceso, en cada momento, apenas

⁸ [...] já não podemos mais tratar o letramento (ou a linguagem) como se fosse o único ou o principal ou o mais importante meio de representação e comunicação” (KLEIMAN 2008, p. 490).

al que es expuesto en el espacio de la pantalla: [...] (SOARES, 2002, p. 50 traducción nuestra.)⁹

La autora defiende el raciocinio que existen diferentes espacios para diferentes tipos de texto, es decir, ya no solo los textos escritos en papeles valen. En el presente estudio estamos de acuerdo con Soares (2002). En los días actuales, los textos son diversificados y los videojuegos poseen un texto virtual, en su mayoría, del género narrativo que está presentado en una pantalla como forma de contar y contextualizar un juego.

Como profesores, tenemos un papel muy importante en el aprendizaje de los alumnos, pues no podemos olvidar que si la sociedad está en constante evolución, nuestros alumnos hacen parte de esta sociedad y consecuentemente también están en constante evolución. Lo ideal es que los profesores se actualicen y que aprendan a incluir las diversas medias digitales como por ejemplo los móviles y *tablets*, y que permitan su uso en las clases, no solo de Lengua Española, sino de todas las áreas de conocimiento.

Kleiman (2008) agrega que es relevante en la formación del profesor, la capacidad de actualizar, con base en la práctica social, sus conocimientos sobre el funcionamiento de los géneros como elementos orientadores de la práctica de producción textual de sus alumnos. Es bueno que pensemos en los géneros, los videojuegos en nuestro caso, a través de ellos, les podemos mostrar a los alumnos, como funciona este género dentro de algo como los juegos digitales que es de su cotidiano. Así, podemos trabajar con una escrita y lectura adecuadas para el medio social en que están inseridos.

2.3 Géneros digitales y el *multiletramiento*

Las tecnologías transforman la manera de vivir de las personas, la forma de ellas comunicarse, y producir textos. Con eso, los textos pasaron a tener características de composición diferentes, lo que exige de sus productores *letramientos* variados que no se restringen a la habilidad de usar el lenguaje verbal escrito, como veremos en esta sección. En los días de hoy existen muchas formas de medios digitales como por ejemplo la televisión, las computadoras, los *tablets*, *smarthphones*. En este espacio se manifiestan distintos géneros textuales. Para Bakhtin (2003 p. 262, traducción nuestra)¹⁰ “[...] cada campo de utilización de

⁹ No computador, o espaço de escrita é a tela, ou a “janela”; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas docódice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela:[...]

¹⁰ Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. Bakhtin (2003 p. 262)

la lengua elabora su género, es decir, que para todas las diferentes formas de utilización de la lengua hay un género textual”.

Cada esfera de utilización de la lengua presenta géneros específicos. Para Bakhtin (2003, traducción nuestra¹¹) el locutor siempre habla o escribe pensando en un público objetivo. Así, el tipo de destinatario siempre va a influenciar en cualquier escrita. Un locutor siempre está para un interlocutor, cada uno caracterizado por una identidad y una posición social. Ese concepto indica que el locutor siempre dialoga con un público objetivo que tiene sus características específicas.

El género textual, es importante para distinguir los tipos de textos. Podríamos así, sustentar la idea de que textos pertenecientes al mismo género textual presentan regularidades, es decir, características semejantes de organización, pues poseen determinada finalidad de comunicación. Ya textos de géneros diferentes atenderían a finalidades distintas y, por lo tanto, presentarían modos de organización distintos. Ejemplos de eso son las noticias que están dedicadas a divulgar cosas que están sucediendo en la sociedad y las películas que son entretenimiento. Tomamos este ejemplo y comparamos con lo que dijo el autor, vemos que la sociedad es diversificada, existen muchas cosas y funciones que uno puede ejercer en ella y ahí se escriben diferentes tipos de textos. Considerando la definición de *letramiento* según Street (2010) de lo que podemos entender que *letramiento* es todo tipo de conocimiento lingüístico que se puede usar para cualquier tipo de comunicación, tenemos así, varios tipos de *letramientos*, siendo el *letramiento* digital uno de ellos.

Existe un concepto llamado *multiletramiento*. Para Rojo (2013, traducción nuestra)¹², desde el año de 1996, investigadores y profesores americanos dicen que para esa generación para todos los más diversos usos, ya no es únicamente el papel impreso patrón que va a funcionar, y que todos los medios de masa deben ser incorporados en la práctica escolar diaria. Nuevos modos de escribir, envolviendo la lectura y producción de textos multimodales, como por ejemplo textos virtuales en internet integran la escrita con la imagen

¹¹ Para Bakhtin (2003), o contexto envolve o espaço, o momento. O meio de transmissão do texto, o locutor e também o destinatário, para ele, o locutor sempre fala ou escreve pensando em público-alvo. Sendo assim, o tipo de destinatário, sempre vai influenciar em qualquer escrita. Ainda para o autor, um locutor sempre está para um interlocutor, cada caracterizado por uma identidade e uma posição social. Esse conceito indica que o locutor sempre dialoga com um público-alvo que tem suas características específicas.

¹² “Há uma preocupação de que a juventude que está na escola pública está muito ligada nas mídias em geral, seja ela de massa ou sejam as digitais e a escola se mantém ignorando essas mídias desde os impressos do séc. 19. Então esse movimento que começou com um manifesto lá em 1996, nos Estados Unidos, de pesquisadores e professores americanos por uma Pedagogia dos Multiletramentos é justamente pensar que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente” Rojo (2013).

y el sonido. Otro ejemplo es el propio videojuego que mezcla la imagen gráfica de los personajes y senarios con la escrita y el sonido. El contexto de texto está en transformación y ampliación, pues está incorporado y aceptando la imagen, el sonido y el video. La multimodalidad es una de las diferentes formas en las que los textos se están presentando en los días de hoy. Como ejemplo, podemos utilizar las formas virtuales en los celulares, *tablets*, libros de formato virtual en que puedes interactuar, con un click puedes abrir una animación o pasar a un link relacionado al tema, herramientas de mapas interactivos, los videojuegos, las noticias, los reportajes, los emails, el chat y otras. Esas formas muchas veces contienen incluso el audio del texto como los juegos virtuales que casi siempre poseen diálogos con texto en la pantalla, el audio y la imagen en su mayoría de forma gráfica de este texto en casos de diálogos lo que hace con que los videojuegos se encajen en esta categoría de multimodalidad textual.

Los textos multimodales exigen de sus productores y lectores *multiletramientos*, es decir, conocimientos en cada una de estas lenguajes. Sin los *multiletramientos* estos productores tendrían dificultades para producir un texto multimodal como la mayoría que se presenta en espacio digital. Para Rojo (2013, traducción nuestra¹³), la sociedad de hoy funciona a partir de una diversidad de lenguajes y de medias y de una diversidad de culturas y que eso tiene que ser tematizado en la escuela, de ahí viene *multiletramientos*, multilinguajes y multiculturas. Aún para Rojo (2011, traducción nuestra¹⁴.) los *multiletramientos* envuelven además del texto, el digital junto con el efecto visual y también sonoro e informacional y que además, las tecnologías digitales están introduciendo todo esto junto con la animación, es decir, funcionan en conjunto, el visual animado, el audio y la información están integrados.

Kress (1998, traducción nuestra)¹⁵ completa la idea de que hay nuevas formas de textos, las tecnologías contemporáneas de producción de texto se tornan fácil a combinación de diferentes lenguajes, como lo que pasa en las narrativas presentes en los videojuegos. Imágenes se pueden combinar con escrita y con sonido y hasta que se hagan animadas. Las características descritas por el autor se encajan perfectamente en los rasgos que poseen los videojuegos, lo que hace con que sea una combinación muy rica de la que podemos sacar provecho para clases de idiomas, en nuestro caso, la Lengua Española.

¹³ “A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas tem que ser tematizadas na escola, daí *multiletramentos*, multilinguagens e multiculturas.” Rojo (2013)

¹⁴ As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Rojo (2011)

¹⁵ Kress (1998); “As tecnologias contemporâneas de produção do texto tornam fácil a combinação de diferentes linguagens. Imagens podem se combinar com escrita e com som ou até se tornarem animadas.”

Esa inclusión trae algunos desafíos como por ejemplo, la propia multimodalidad, los textos se hacen más complejos por ser interactivos e involucrar varios tipos de lenguaje como el audio y la imagen integrados con el texto y el desafío de integrarlo en las clases de lenguas. El texto entonces, deja de ser el simple texto que conocíamos, el que sólo existía en el papel y pasa a obtener nuevas formas, pasa a existir como un conjunto, el audio, músicas y los movimientos están integrados:

Con esos nuevos textos escritos, es necesario repensar el sentido de la palabra 'texto', no como un nuevo concepto, sino como una ampliación de ese concepto para otras instancias comunicativas, trayendo hacia ella una concepción un poco diferente de aquella que teníamos en mente en las teorías lingüísticas. Se necesita entrar en la semiótica y aceptar la música, el movimiento y la imagen como parte de él. (COSCARELLI, 2012, p.149, traducción nuestra.)¹⁶

La autora está de acuerdo con que los textos se están haciendo diferentes, ya no se están quedando solamente en el papel, está habiendo una ampliación hacia otras instancias comunicativas, es decir, está siguiendo el ritmo de la evolución de la sociedad, como lo dicho anteriormente, las narrativas que están en los videojuegos, sí son textos, que es el resultado de la interacción de múltiples lenguajes.

En este texto se entiende la producción de narrativas para videojuegos como una práctica social que envuelve el *multiletramiento*. Prediger (2014, p. 44, traducción nuestra) ¹⁷ comparte la idea de que

es la práctica social que moviliza y orienta la forma que se debe usar el idioma, el género que se elegirá y el espacio de transmisión a ser seleccionado como el más adecuado en función de un determinado objetivo, de un destinatario y de un propósito de situación de comunicación. Sin embargo, aunque las medias posibiliten nuevas formas de interacción con el texto, regulan la forma de leer y escribir. Así, aunque sea la práctica social que oriente la forma de usar la lengua, en casos determinados, la media podrá imponer límites o ampliar las posibilidades multimodales del texto en producción, las medias de la comunicación le ofrecen a quienes escriben o leen, nuevas posibilidades de expresión, organización y distribución del texto, formando así un nuevo *letramiento* a ellos.

¹⁶ Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra 'texto', não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele. (COSCARELLI, 2012, p. 149).

¹⁷ É a prática social que mobiliza e orienta a forma de usar a língua, o gênero a ser escolhido e o espaço de transmissão a ser selecionado como o mais adequado, em função, como foi dito antes, de um objetivo, de um destinatário e de um propósito de situação de comunicação. Porém, as mídias da comunicação, ao mesmo tempo em que possibilitam novas formas de interação com o texto, são reguladoras da forma de escrever e de ler. Dessa forma, mesmo que seja a prática social que orienta a forma de usar a língua, em determinados casos, a mídia poderá impor alguns limites e, em outros casos, poderá ampliar as possibilidades multimodais do texto em produção. As mídias da comunicação oferecem ao escritor ou leitor novas possibilidades de expressão, de organização e distribuição do texto, conferindo, assim, um novo letramento a estes. (PREDIGER, 2014, p. 44).

De acuerdo con la misma línea de pensamiento también está Soares (2002, p. 156, traducción nuestra)¹⁸ agregando que la palabra *letramiento* ya viene siendo reconocida internacionalmente para designar distintos efectos cognitivos, culturales y sociales en función a veces de contextos de interacción con la palabra escrita y otras en función de varias y múltiples formas de interacción con el mundo uniendo la comunicación visual, auditiva, espacial con la palabra escrita, todo está incluido. Las cosas se dan de forma integrada unas con las otras, como ya habíamos dicho anteriormente, se encaja perfectamente en las características del *multiletramiento*, como pasa en los videojuegos caracterizando este tipo de *letramiento* en el juego digital.

Con todas estas características, observamos que igual que la evolución que ha habido en la sociedad, las medias digitales también han acompañado esta evolución y con ella vinieron maneras diferentes de leer y escribir incluyendo la participación de las medias digitales en esta transformación, incluso los videojuegos que permiten hoy en día al jugador tener escenarios completos con animaciones reales, las hablas de los personajes incluso dobladas al español y la interacción con los juegos, permitiendo al jugador estar en un universo que contiene textos multimodales. Para poder entender esos tipos diferentes de texto es necesario poseer algunas capacidades lingüísticas, de las que vamos a hablar en la sección siguiente.

2.4 Capacidades lingüísticas, discursivas y de género

Muchas veces, las prácticas de lenguaje implican dimensiones sociales, cognitivas y lingüísticas del funcionamiento del lenguaje en una situación de comunicación particular. Su interpretación depende de la identidad social de los autores y de las representaciones que ellos tienen de los posibles usos del lenguaje y de las funciones que ellos privilegian de acuerdo con su trayectoria, es lo que piensan Schneuwly e Dolz (1999, p. 6, traducción nuestra)¹⁹. Eso significa que la manera como uno usa el idioma depende de algunos factores, incluso del

¹⁸ [...] palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. (2002, p. 156)

¹⁹ As práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Estas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. (SCHNEUWLY; DOLZ 1999, p.6)

social, como ya lo habíamos visto anteriormente en lo que dice respecto al *letramiento*. Aún también para Schneuwly y Dolz (1999, traducción nuestra)²⁰, una acción de lenguaje consiste en producir, comprender, interpretar y memorizar un conjunto organizado de enunciados orales o escritos, serían los textos. Eso significa que las acciones lingüísticas son por su mayoría los actos de escribir o leer y también los dos de manera integrada, el alumno toma provecho de estas acciones para comunicarse, tanto con la escrita como también con la oralidad.

Para los autores, toda la acción de lenguaje implica en diversas capacidades de la parte del sujeto, adaptarse a las características del contexto y del referente (capacidades de acción), movilizar las capacidades discursivas y dominar las operaciones psicolingüísticas y las unidades lingüísticas, es decir, las capacidades lingüísticas del discurso. La capacidad discursiva es de fundamental importancia para que los alumnos puedan argumentar bien, si lo hacen bien, tienen más chances de ejecutar una buena comunicación.

Según lo que dice respecto al género textual, para los teóricos Schneuwly e Dolz (2004, traducción nuestra)²¹ eso es considerado el elemento estructural del currículo de lenguas, para ellos, los géneros son referencia importante de la multiplicidad de prácticas de lenguajes posibles en la sociedad:

En la óptica de la enseñanza, los géneros constituyen un punto de referencia concreto para los alumnos. En relación a la extrema variedad de las prácticas de lenguajes, los géneros pueden ser considerados entidades intermediarias, permitiendo estabilizar los elementos formales y rituales de las prácticas. Así, el trabajo sobre los géneros dota los alumnos de medios de análisis de las condiciones socio afectivas de producción y de recepción de textos. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.172, traducción nuestra)²²

Luego de eso, si preparasen los alumnos a través de los géneros textuales, estos estarían siendo preparados para manejar los diferentes tipos de textos que aparecen en el mundo fuera de la escuela lo que sería de fundamental importancia para las clases de lengua extranjera, especialmente en el caso de la lengua que estudiamos, la Lengua Española. Esos alumnos tendrían mayor facilidad para manejar una charla con personas nativas o hablantes

²⁰ [...] uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a este termo enquanto unidade lingüística). Schneuwly e Dolz (1999)

²¹ O gênero textual é considerado o elemento estruturador no currículo de línguas, os gêneros são referência importante da multiplicidade de práticas de linguagem possíveis na sociedade (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

²² Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.172)

del idioma español, entenderían mejor músicas, videojuegos, videos y textos en español que se manifiestan en los medios digitales.

La selección de géneros textuales que hacen parte de la realidad de los alumnos, se pone como punto de partida en la enseñanza según la visión de esos autores. Aún según Schneuwly y Dolz (2004, p. 27, traducción nuestra)²³, cada persona tiene conocimiento sobre un amplio repertorio de géneros, pero es necesario que cada uno domine esquemas de utilización de los géneros, es decir, mecanismos de adaptación del género a la situación de comunicación.

En este estudio se considera que el trabajo con las diversas formas de géneros textuales es importante y bastante bueno para el aprendizaje de una lengua, pues los discentes pueden, manejar con mejor calidad los recursos que la lengua les proporciona para comunicarse bien en las diversas situaciones del día a día. Sin embargo, el trabajo con géneros necesita ser vinculado a una práctica social. Tanto el género como la práctica social pueden ser los puntos de partida desde que estén asociados uno al otro. Y, en esa perspectiva, es imprescindible que el profesor desenvuelva las capacidades de acción, discursivas y lingüísticas de sus alumnos. A seguir, hablamos de un proyecto de enseñanza que colabora con el desarrollo de las capacidades lingüísticas del género narrativo de videojuego.

2.5 Proyectos de enseñanza de lenguas situados en la perspectiva social

En esta sección presentamos algunas concepciones de proyectos de enseñanza, en el caso el proyecto de *letramiento*, que foca en la inserción de los alumnos en prácticas sociales, la secuencia didáctica, que prioriza el trabajo con géneros textuales, y el proyecto didáctico de género, que integra práctica social y género textual, confiriendo importante valor a la lectura y a la producción textual.

2.5.1 Proyecto de *letramiento*

²³ Cada pessoa tem conhecimento sobre um amplo repertório de gêneros, mas é necessário que cada um domine esquemas de utilização dos gêneros, ou seja, mecanismos de adaptação do gênero à situação de comunicação. Schneuwly y Dolz (2004, p. 27)

Como hemos visto hasta aquí, el aprendizaje de un idioma debería estar totalmente enchufado con las prácticas sociales, es decir, va acompañando lo que sucede en la sociedad.

Cuando la práctica social estructura las actividades en clases, el eje del planeamiento es la acción, es lo que dice Kleiman (2008, p. 508, traducción nuestra)²⁴ que agrega diciendo que es la necesidad de interactuar que determina el género a ser movilizado y, por lo tanto, enseñando, no al revés. Estamos de acuerdo con lo que dice la investigadora, pues teniendo en cuenta que usamos las lenguas como instrumento de comunicación para determinadas situaciones, es el estudio del idioma buscando esa práctica social que será importante.

Si, como en el ejemplo, el tema que afecta la clase es la presencia del vertedero (basurero) en el barrio, hay necesidad de definir con los estudiantes, qué se puede hacer por parte del grupo a respeto: una campaña para presionar el poder público o para movilizar los vecinos, está a dentro de las posibilidades de una clase y seguro involucrará elaborar carteles, entrevistar personas de la comunidad, escribir cartas, abajo firmantes, incluso artículos de opinión. (KLEIMAN, 2008, p. 508, traducción nuestra)²⁵

Eso significa que lo que está alrededor de la escuela, en la sociedad de la que hacen parte los alumnos e incluso el profesor, es de fundamental y relevante importancia para las clases de lengua pues toda la comunicación ocurre dentro de un determinado contexto social, siendo así, clases de idioma deberían tener como objetivo la inserción de los alumnos en prácticas sociales relevantes en la sociedad, usando lo que pasa fuera de la escuela. Se ocuparían de los diversos géneros, pues la sociedad suele usar los diversos tipos de textos y así, estarían integrando los alumnos con su realidad.

Las investigadoras Prediger y Kersch (2014) están de acuerdo con lo que dice Kleiman (2008). Para ellas, “el contexto en que se manifiesta la práctica social es que moviliza y orienta la forma de usar la lengua. Se estudia un género textual con vistas a desempeñar una práctica social, sea ella propia del ambiente escolar o extraescolar” (PREDIGER; KERSCH, 2014, p. 28). No se aprende un género simplemente por aprenderlo, sin que haya algún contexto involucrado, el aprendizaje se da por un “problema”, algo que los alumnos sientan necesidad de comunicar, de eso se trata un idioma, de expresarse, decir lo que se piensa, así, aprendiéndole de un contexto, es decir, por una necesidad social.

²⁴ Quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação. É a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa. (KLEIMAN, 2008, p. 508)

²⁵ Se, como no exemplo, o assunto que afeta a turma é a presença do lixo no bairro, há necessidade de definir, com os alunos, o que pode ser feito pelo grupo a respeito: uma campanha, para pressionar o poder público ou para mobilizar os moradores, está dentro das possibilidades de uma classe e certamente envolverá elaborar cartazes, entrevistar pessoas da comunidade, escrever cartas abertas, abaixo-assinados, inclusive artigos de opinião. (KLEIMAN, 2008, p. 508)

Así, las autoras refuerzan nuestro raciocinio, no se estudia un género de manera aleatoria, sin razones específicas, lo hacemos dentro de un contexto pues tenemos sed de comunicación, necesitamos usar la lengua para participar y desempeñar actividades sociales y no solo para comunicarnos. Cada actividad social de uso de la lengua integra un género textual, sea él impreso o digital. La apropiación del género textual se hace necesaria para desempeñar con éxito la práctica social.

Para completar, Kleiman (2008, p. 511, traducción nuestra)²⁶ agrega que la exploración de los límites y potencialidades de los saberes sobre el lenguaje, culminó con la propuesta de un principio organizador de los currículos en las clases para aprender a leer y escribir textos de diversos géneros y que el elemento estructurante de este currículo sería la práctica social. Sin embargo, no es tan fácil agregar este modelo de enseñanza en las escuelas, como pone Kleiman (2007, p. 9, traducción nuestra)²⁷, diciendo que la mayor dificultad para insertar un trabajo pedagógico orientado por la práctica social es la incompatibilidad de esa concepción con los principios que rigen el currículo de la asignatura, cuyos contenidos están organizados por secuencia desde lo más fácil hacia lo más difícil y, todavía, sin vínculo con posibles géneros y prácticas sociales a ser trabajadas, lo más adecuado sería reestructurar el currículo a partir de géneros y prácticas sociales.

Entendemos que es de vital importancia el enchufe de las clases de Lengua Española con la práctica social, siendo una de las razones para desarrollar el género narrativa con los alumnos con el apoyo del videojuego buscando la enseñanza a través de ese contexto social bastante presente en sus vidas.

2.5.2 La Secuencia Didáctica

²⁶ A exploração dos limites e potencialidades dos saberes sobre a linguagem culminou com a proposta de um princípio organizador dos currículos, tanto na universidade, nos cursos de formação do professor, quanto na escola, nas aulas para aprender a ler e escrever textos de diversos gêneros: o elemento estruturante do currículo e, portanto, do ensino seria a prática social e não o construto formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo. (KLEIMAN, 2008, p. 511)

²⁷ Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. (KLEIMAN, 2007, p. 9)

En nuestra pesquisa, inserimos el género narrativo para los alumnos a través del videojuego usando una metodología, la llamada Secuencia Didáctica de Schneuwly y Dolz (2004) que puede ser representada con el cuadro a seguir:

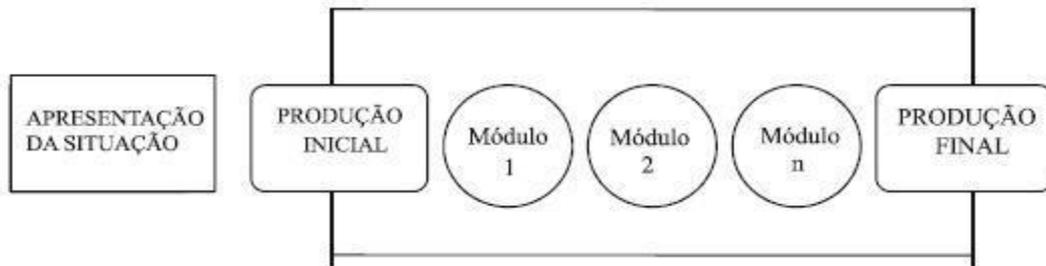


Imagen 1: Esquema de secuencia didáctica propuesta por Schneuwly y Dolz (2004, p. 83).

La figura del cuadro representa la secuencia usada para la enseñanza de géneros textuales. Para los autores, la secuencia didáctica es conceptuada como una secuencia de módulos de enseñanza, organizados conjuntamente para mejorar una determinada práctica de lenguaje”.²⁸ Esta secuencia didáctica presupone una presentación de la situación de comunicación, seguida de una producción inicial, luego, la secuencia sigue con un número determinado de módulos y se concluye con una producción final, es decir, el alumno hace una primera producción, pasa por algunos pasos para desarrollar sus habilidades en el género estudiado en foco y por último, hace una segunda producción a ser comparada con la primera.

La secuencia se finaliza con una producción final que le da al alumno la posibilidad de poner en práctica las nociones y los instrumentos elaborados separadamente en los módulos. Esa producción permite al profesor realizar una evaluación somática. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 107, traducción nuestra).²⁹

Este trabajo de pesquisa es importante para colaborar en el aprendizaje de géneros textuales pues a través de él se proporciona a los estudiantes el contacto con el mismo. Este contacto es importante para el aprendizaje de una lengua. El presente estudio no apenas analiza aspectos lingüísticos de las producciones de los participantes, sino también sus capacidades de lenguaje, concepto propuesto por los autores Schneuwly y Dolz (2004,

²⁸ “[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”.

²⁹ “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite ao professor realizar uma avaliação somática. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 107)”.

traducción nuestra)³⁰ que están de acuerdo con nosotros cuando dicen que trabajar un género específico para reaccionar en una determinada situación de comunicación implica no solo en enseñar el género sino que principalmente enseñar capacidades lingüísticas y discursivas necesarias para la comunicación por medio de cualquier género. El trabajo con la Secuencia Didáctica se diferencia y tiene importancia porque a través de la producción inicial acoge los conocimientos previos del alumno.

En este estudio se parte del presupuesto de que los alumnos ya vienen en cierta medida, letrados para la escuela. A partir de eso, es papel de la escuela continuar desarrollando los *letramientos* de los mismos. Para Prediger y Kersch (2014, p. 36, traducción nuestra³¹),

los alumnos ya poseen un cierto *letramiento* cuando llegan a la escuela y sus *letramientos* necesitan ser acogidos y continuar a ser desarrollados. Luego, no serían los contenidos curriculares que guiarían el trabajo pedagógico, sino que los *letramientos* traídos con los alumnos.

La producción inicial es importante también para presentar la situación para el alumno. Eso es de fundamental importancia teniendo en cuenta que así, se enterará de qué se trata el proyecto y su importancia en él. La producción inicial es importante pues consideramos que el alumno ya posee conocimientos lingüísticos que pueden ser puestos en práctica en una primera producción.

A partir del sondaje de los conocimientos previos de los alumnos, en los módulos siguientes el profesor va a poder ampliar esos conocimientos, enseñando al alumno qué es y cómo funciona el género textual que se trabajará, en nuestro caso, la narrativa de videojuego digital. Es también en ellos que el discente va desarrollando su capacidad en este género con el auxilio del profesor teniendo contacto cercano con textos del género trabajado. Por último la producción final en la que el alumno pone en práctica lo que vio anteriormente, cuya importancia es vital para verificar el desarrollo que tuvo luego de haber pasado por los módulos anteriores.

³⁰ Trabalhar um gênero específico para agir em uma determinada situação de comunicação implica não apenas ensinar sobre o gênero, mas, principalmente, ensinar capacidades linguísticas e discursivas necessárias para a comunicação por meio de qualquer gênero. (SCHNEUWLY y DOLZ, 2004)

³¹ “Acredita-se que os alunos já chegam à escola, em certa medida, letrados e que seus letramentos precisam ser acolhidos e continuar a ser desenvolvidos. Logo, não seriam os conteúdos curriculares que guiariam o trabalho pedagógico, mas sim os letramentos trazidos com os alunos.” (PREDIGER; KERSCH, 2014, p. 36)

2.5.3 Proyecto didáctico de género

A partir de los conceptos de la Secuencia Didáctica de Schneuwly y Dolz (2004), (KERSCH; GUIMARÃES, 2012) desarrollaron el concepto de Proyecto Didáctico de género, el PDG. El presente proyecto tiene foco sobre la lectura y análisis de textos pertenecientes a un género textual específico como medio de alcanzar el dominio de la escrita y producción de textos del mismo género en el final del proyecto. El género textual en la concepción del PDG, es asociado a una práctica social como lo que dicen las investigadoras a seguir: “Ese proyecto puede ser delineado a partir de diferentes entradas: un tema, una práctica social, un género mismo del oral o del escrito, un contenido gramatical”. (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 548, traducción nuestra.)³².

Está claro que en este proyecto, prevalecen tanto la práctica como el género, lo que tiene fundamental importancia para el aprendizaje de lenguas como ya habíamos visto anteriormente. Este modelo de enseñanza es una práctica innovadora que busca inserir el género textual con una práctica social, busca que los alumnos sepan manejar el idioma de forma a usarlo como una herramienta para desempeñar actividades de uso de la lengua en diferentes contextos sociales, sin embargo, no solo para determinadas situaciones sino que de una manera general.

Lo que vale en el PDG no es que los alumnos absorban contenidos programáticos, como dicen las autoras Kersch y Guimarães (2012, p. 549, traducción nuestra),³³ “La práctica educativa [...] está al servicio de una enseñanza que tiene como punto de partida el conocimiento de mundo del educando y no una lista de contenidos a ser vencidos como si los contenidos fuesen enemigos del profesor”.

Se considera importante en esta pesquisa que los alumnos entiendan porqué y para qué les puede servir estudiar y aprender sobre narrativa en los videojuegos, o sea, que comprendan la práctica social relacionada a este género textual. Uno de los principales motivos es que aprendan un género textual diferente para usarlo en la práctica social, otro es que en el futuro ellos podrán ingresar en el mercado de trabajo de la elaboración de videojuegos digitales. Es importante que estén motivados cuanto a la propuesta, pues el aprendizaje depende mucho de su interés. Motivados, los estudiantes podrán ver más sentido en el aprendizaje del género y

³² “Esse projeto pode ser delineado a partir de diferentes entradas: um tema, uma prática social, um gênero mesmo do oral ou do escrito, um conteúdo gramatical.” (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 548,).

³³ A prática educativa, nessa perspectiva, está a serviço de um ensino que tem como ponto de partida o conhecimento de mundo do educando e não uma lista de conteúdos a serem vencidos, como se os conteúdos fossem inimigos do professor. (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p.549).

de los aspectos lingüísticos relacionados a él y que las clases de idioma en la escuela tengan conexión con el mundo fuera de ella.

3 METODOLOGIA

En esta sección abordaremos las características del género narrativo del videojuego y la metodología utilizada en la pesquisa.

3.1 Descripción del público objetivo

La pesquisa se realizó en Santa Cruz do Sul, una ciudad del interior del Estado del Rio Grande do Sul en Brasil con cerca de 125.000 habitantes según datos del IBGE³⁴.

De la pesquisa participaron 2 chicos, el participante A tiene 13 años y el participante B tiene 9 años de edad, los dos de clase media con computadora y acceso a internet en sus casas y en sus escuelas. Ambos los participantes de esta pesquisa estudian en una escuela que posee clases de español y también talleres de esta lengua, además, están familiarizados con la misma, considerando que ya habían jugado videojuego en español, escuchado músicas y leído algunas cosas en esta lengua.

En cuanto al estudio del idioma español por parte de los participantes fue el principal criterio de selección, el más viejo tiene, en su escuela, clases de Lengua Española que pertenecen al currículo, el más nuevo, participa de talleres dedicados a la enseñanza del idioma, así que ambos tienen contacto con el idioma.

3.2 Género digital explorado

Las narrativas hechas para videojuegos digitales tienen características propias. Para Jenkins (2009), los videojuegos poseen la narrativa transmediática que es una historia que se desarrolla a través de múltiples soportes mediáticos, con cada nuevo texto contribuyendo de manera distinta y valiosa para lo todo. Novak (2010) agrega afirmando que las narrativas de videojuegos son caracterizadas por proporcionar interactividad y poseer diálogos entre personajes proporcionando al jugar muchas veces elegir como conducir la trama del juego. Las narrativas presentan diálogos en primera persona entre los personajes de la trama y también la mayoría de los juegos presentan además de los diálogos, partes de la narrativa contadas por un narrador en tercera persona.

³⁴ Disponible en <http://www.cidades.ibge.gov.br/>

El vocabulario en los juegos suele hacer parte del contexto de la trama como por ejemplo en *Harry Potter y la Piedra Filosofal*, el vocabulario tiene que ver con magia y hechicería entre otras cosas, el modo imperativo siempre aparece pues es fundamental ya que el juego tiene que dar instrucciones de qué hacer para que los jugadores avancen en el juego. El habla de los personajes tiene fundamental importancia, es a partir del entendimiento de ellas que el jugador consigue entender y elaborar las metas que tendrá en el juego.

Como dijeron las autoras, Jenkins (2009) y Novak (2010) las narrativas de videojuegos suelen tener una trama y disfrutar de la interactividad para atraer a los jugadores, eso diferencia las narrativas de los videojuegos de las del cine por ejemplo. Eso, hace con que quienes jueguen, tengan la sensación de que literalmente está dentro del juego, muchas veces incluso, pudiendo elegir acciones que lo llevan al lado “malo” o al lado “bueno” de la trama. Este tipo de narrativa, la de videojuego, tiene el objetivo de que el jugador interactúe con la historia, que sea literalmente el personaje. Busca que el jugador realice cosas para solucionar problemas que van apareciendo en la narrativa al descorrer del juego. Para el juego, es importante que las hablas de los personajes acompañe lo sucedido en el juego, si el personaje está asustado, su voz estará caracterizada por tono de susto por ejemplo. Todos esos elementos son fundamentales en la narrativa para videojuego.



Imagen 2: Parte de la narrativa en tercera persona del juego *Max Payne*

La narrativa de videojuego es así, bastante diferente a las demás, como en la figura arriba del juego *Max Payne*, en que presenta la narrativa iniciando con diálogos mezclados algunas veces en tercera persona con un narrador y otras en primera persona con los personajes hablando, a lo mejor, no solo hablan, sino que presentan problemas y posibles

soluciones para que el jugador elija que hacer como por ejemplo matar o no matar al gangster que destruyó la familia del personaje controlado por el jugador. Son esas características que hacen parte de la narrativa de videojuego, la interactividad presentada acá, como ya vimos, característica fuerte de las narrativas para videojuegos digitales.

3.3 Narrativas de juegos digitales seleccionadas

En esta pesquisa optamos por el género textual narrativa de videojuego digital, pues pensamos en usar dos juegos diferentes, ambos con una historia, es decir, una narrativa contenida en lengua española. Para entender por qué elegimos los juegos *Harry Potter y la Piedra Filosofal* y *Sheep Raider* contaremos un poco de cada uno y hablaremos acerca de la consola elegida.

El *Playstation* es una consola antigua. Vamos a ver un poco de la historia de esta consola. Para tal, vamos a contar con las palabras del autor de blog, Pascual (2014) que dice que la *Playstation* es una videoconsola de sobremesa de 32 bits, lanzada por Sony Computer Entertainment el 3 de diciembre de 1994 en Japón. La consola fue pionera en el empleo del CD-ROM como soporte de almacenamiento para sus juegos y qué fue la consola que revolucionó el mundo de los juegos.

En cuanto a los juegos, la primera opción es el videojuego *Harry Potter y la Piedra Filosofal*, un juego producido por *EA GAMES* en el año 2002 para las plataformas *PS1*, *PS2*, *PC* y *XBOX*. La narrativa del juego está basada en la película con el mismo nombre, es un juego de aventura que consiste en hacer un recorrido por los diversos escenarios del castillo *Hogwarts* colectando ítems y otras cosas. El juego está doblado al español y posee subtítulos, presenta una historia en que el jugador está en la piel de *Harry Potter* como si estuviera en la película. Algunas veces el juego se presenta en tercera persona y otras en primera con diálogos entre los personajes conforme imágenes del juego:



Hagrid llevó a Harry al Callejón Diagon para comprar una lista de material escolar de lo más raro.

Imagen 3: Juego *Harry Potter y la Piedra Filosofal*, parte de la narrativa en tercera persona

En el juego también hay una narrativa, pero esta es diferente, es interactiva, la lengua es fundamental para que el jugador entienda hacia donde tiene que ir para encontrar determinados personajes y qué tiene que hacer para realizar misiones para llegar en el final y luchar ante Vouldemor.



Hola, Harry. La clase de Encantamientos está a punto de empezar! ¡estoy emocionada!

Imagen 4: Personajes dialogando en *Harry Potter y la Piedra Filosofal*

Para la segunda opción, tenemos a *Sheep Raider*, que es un juego de rompecabeza basado en una serie de *Warner Bros* producido por *Infogrames*. Tiene como personaje a ser controlado por el jugador, el lobo Ralph que tiene la misión de llevarse las ovejas de San, un perro ovejero, hasta un programa de auditorio presentado por Patolino. Para tanto, el jugador tiene que armar trampas, el juego posee doblaje al español, la lengua es importantísima para realizar las misiones del juego con éxito considerando que es a través de ella que el jugador recibe instrucciones de *Patolino* para armar trampas y robar las ovejas con la finalidad de ganar el reality del cual está participando con el objetivo de llevarse 30 ovejas. Vea a seguir imágenes del juego:



Imagen 5: Personajes del juego *Sheep Raider*

3.4 Proyecto didáctico de género

A este proyecto lo dividimos en talleres que se dieron en forma de 3 encuentros hechos todos los días de 21 de septiembre a 26 de septiembre y también un encuentro para la reescrita el día 20 de octubre. Todos los encuentros se realizaron con dos participantes, mis primos, y fueron realizados en mi casa en la parte de la tarde de las 13:30 a las 16:30. A seguir la descripción de los procedimientos realizados en cada uno de los encuentros:

1^a fecha: Presentamos el proyecto para los 2 chicos, hablamos de los dos juegos que podrían elegir para jugar, charlamos un poco sobre qué les parecía y en seguida, les pedimos que escribieran en conjunto una narrativa que fue guardada para utilización como dato de la pesquisa siguiendo a la teoría de Schneuwly y Dolz (2004), de la Secuencia Didáctica.

2ª fecha: En esta fecha, los chicos que participaron de la pesquisa, jugaron en la consola. En un primer momento les enseñamos los juegos y pudieron elegir el que más les gustó de los dos juegos, *Harry Potter y la Piedra Filosofal* o *Sheep Raider*. Luego de elegido, jugaron en pareja, uno ayudando al otro. Discutimos el juego con ellos, verificando si entendían y conseguían realizar lo que el juego les pedía y sacábamos dudas acerca de vocabularios presentes en el juego. Al final del encuentro hubo un espacio más para que pudieran charlar y sacar dudas eventuales que hubieran tenido sobre los juegos.

3ª fecha: En este encuentro, charlamos sobre vocabulario para que recordaran algunas palabras y ellos continuaron a jugar. Mientras estaban jugando les acompañamos y como en el taller anterior, sacándoles dudas que provengan de vocabularios presentados en los juegos y verificamos si conseguían realizar las misiones propuestas en el juego. Al final se repitió el espacio para sacarles dudas.

4ª fecha: Estuvo reservada para revisión de vocabularios con los participantes, cada uno dijo palabras que se acordaba y otras que no se acordaba el significado, les auxiliamos a acordarse de ellas haciendo, así, una revisión general de vocabulario. Esto tenía la finalidad de colaborar para que grabaran el vocabulario para que lo pudieran tener bien en la fecha final. Para colaborar con su escrita, también hicieron ejercicios de verbos en presente de indicativo y adjetivos posesivos para colaborar en la mejora de su escrita.

5ª fecha: El proceso de jugar se repitió, luego de tener el vocabulario revisado en la fecha pasada, jugaron otra vez y continuaron trabajando con el vocabulario en el videojuego, les acompañamos y continuamos sacando todas las dudas que tenían.

6ª fecha: Solicitamos a los participantes que escribieran a partir de lo que aprendieron jugando, una nueva narrativa, esa también en conjunto, la misma fue recogida con la finalidad de obtener datos para la pesquisa siguiendo la misma teoría de Schneuwly y Dolz (2004).

Hacemos el trabajo en pareja, pues contamos con la colaboración de una de las teorías de Vygotsky (1978, traducción nuestra³⁵) que habla sobre la teoría de Desarrollo Proximal (ZDP) que dice que los niños tienen mejor capacidades de resolver problemas con la orientación de adultos o en colaboración con las parejas más capaces, que tengan más experiencia, por eso creemos que para que hubiera un desarrollo todavía mejor, era fundamental el trabajo en pareja además del acompañamiento del profesor.

³⁵ “Is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

7ª fecha: Esta fecha estuvo dedicada a la reescrita de la segunda producción luego de haber sido corregida, los alumnos recibieron la producción final comentada y corregida. Realizaron la reescrita de la misma con la finalidad de aprender todavía más.

3.5 Forma de análisis de los datos

A través de las dos narrativas producidas por los chicos y colectadas, vamos a analizar la producción inicial, en seguida, la producción final y, por fin, la reescrita de la narrativa de videojuego con la finalidad de verificar el desarrollo de los participantes en la escrita del género narrativo en lengua española antes y después de los talleres, en que luego de haber jugado los videojuegos en español.

Trabajar con un género específico implica en no solo enseñar acerca de un género, sino que principalmente, enseñar capacidades lingüísticas y discursivas necesarias para la comunicación por medio de cualquier género. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, traducción nuestra).³⁶

Tomando como base las capacidades de lenguaje apuntadas por Schneuwly y Dolz (2004), los criterios adoptados en el análisis investigativo van a ser:

3. 5. 1 Capacidades Lingüístico Discursivas

El vocabulario: a partir del primer texto hecho, comparado con el segundo, verificaremos las diferencias del vocabulario, el criterio será la riqueza del vocabulario y su adecuación conforme las situaciones, esperamos que tengan un vocabulario parecido con lo que ya han visto en videojuegos pero por ser sus primeras creaciones no esperamos que sea totalmente igual. También esperamos que haya una mejora en relación a la primera producción después de haber jugado y estudiado algunos verbos en presente de indicativo y adjetivos posesivos y que usen su creatividad.

El modo imperativo: como en los juegos el modo imperativo está bastante presente cuando les solicita que hagan algo, vamos a analizar si ellos han aprendido el uso de este

³⁶ “Trabalhar um gênero específico para agir em uma determinada situação de comunicação implica não apenas ensinar sobre o gênero, mas, principalmente, ensinar capacidades linguísticas e discursivas necessárias para a comunicação por meio de qualquer gênero”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

modo verificando si lo han usado y si fue usado de manera correcta en su segunda narrativa en comparación con la primera. Esperamos que hayan observado la aparición del imperativo en el videojuego y de las explicaciones que tuvieron en los encuentros y que en su creación lo hayan usado de manera semejante por lo menos una vez dando instrucción u ordenando a sus personajes.

3. 5. 2 Capacidades Discursivas

La manera de expresarse en el texto: daremos atención a cómo se expresan en el segundo texto comparado con el primero, de ahí se constatará una mejora o no en la manera de expresarse en la narrativa.

Esperamos que los participantes presenten en la producción algunas características de la narrativa de videojuego como por ejemplo, partes de la producción en tercera persona narrando los hechos. Partes en primera persona con diálogos presentando acciones para los personajes de los que el jugador tiene que realizar para solucionar problemas y vocabularios adecuados para el contexto de la narrativa creada por ellos, posibilitando la interacción de quien lo está jugando con la narrativa de juego creada por ellos.

3. 5. 3 Capacidades de Acción

El formato del texto: Uno de los criterios más importantes será el formato del texto, pues una narrativa de videojuego posee características propias como el diálogo entre los personajes en primera persona pues tiene la intención de que el jugador se sienta a dentro del juego. La narrativa de videojuego, además de la de estar en primera persona en los diálogos de los personajes, también presenta partes en tercera persona en la que un narrador va presentando hechos importantes para el juego. Este Juego dedicado para niños y jóvenes a partir de los 7 años.

Otras características son la posibilidad de muchas veces elegir como proseguir en la trama, instrucciones de qué y cómo hacer tareas dadas por el juego, la oportunidad que el jugador participe interactivamente como lo que agrega la autora Novak (2010, p. 24, traducción nuestra.)³⁷, que “La mayoría de las narrativas de los videojuegos son interactivas,

³⁷ A maioria das narrativas dos jogos digitais são interativas, costumam ser lineares permitindo que o jogador escolha que ação tomar, controle de jogo por parte do jogador em relação às ações do personagem e a imersão que faz com que o jogador esteja envolvido com a trama do jogo. (NOVAK, 2010, p. 24).

suelen no ser lineales, permitiendo que el jugador elija que acción tomar, control del juego por parte del jugador en relación a las acciones del personaje y la inmersión que hace con que el jugador esté involucrado con la trama del juego”.

A través de la comparación de la primera producción con la última y de esta con la reescrita, podremos observar si hubo una evolución de la primera con la segunda narrativa producida. Tomamos esos puntos para análisis pues son de importancia vital para averiguar si los participantes de la pesquisa pudieron entender cómo se da la narrativa en los videojuegos.

4 RESULTADOS

En esta sección presentamos y discutimos los resultados encontrados en las producciones de los participantes de la pesquisa.

4.1 Percepciones de los encuentros

Los discentes participantes reaccionaron de buena forma, en el principio se pusieron curiosos, querían saber cómo era y cómo funcionaba el proyecto luego de explicado cómo se daría la pesquisa se entusiasmaron, sin embargo, al mismo tiempo, han tenido un poco de miedo porque no sabían si lograrían hacer los textos, especialmente el primero, pero al final, lograron hacerlo bien incluso muy animados, les encantó la idea de jugar en español.

Me llamó la atención la pregunta que me hicieron sobre si sería como en la escuela, si tendrían clases de español en la pizarra, pensamos que eso pueda ser reflejo de la manera como están condicionados a recibir contenidos de clases en la pizarra muchas veces no aprovechando otros recursos disponibles que hacen parte de las multimodalidades como es el caso de los videojuegos digitales.

En relación a su conocimiento previo pudimos percibir que sabían lo suficiente de español para entender lo que decían los personajes en los videojuegos por la semejanza del idioma español con su lengua materna, el portugués. Sin embargo, lo que vimos fue que aunque tuvieran un buen entendimiento de las hablas de los personajes del videojuego, no era lo suficiente para desarrollar una buena comunicación, pensamos que todavía era poco para producir una narrativa adecuada. Durante los momentos en que el participante A y el participante B jugaban, se notaba que tenían habilidades para avanzar bien en el juego. Los participantes tenían bastante intimidad con el mando de la consola, les resultaba fácil acompañar lo que pedía el juego en español y hacerlo, algunas dificultades presentadas fueron en la parte práctica del juego porque algunas veces las “misiones” se hacían difíciles, ellos presentaban dificultad para superarlas, a pesar de eso lo hicieron bien.

Una curiosidad observada que pensamos ser la principal es la relación que hacen de los objetos con las palabras, muchas veces en el juego, el jugador tiene que abrir puertas y pasajes secretas para pasar con su personaje y cuando se acerca a ellos, está escrito en el juego “Pulsa el botón cuadrado para abrir la puerta” o en otras situaciones la puerta está cerrada con

un candado y dice “Puerta cerrada”, la escena grafica del juego combinada con el texto en español colabora para que quienes lo juega relacione uno con el otro.

De manera general, la experiencia fue satisfactoria, los participantes A y B estuvieron realmente envueltos en el trabajo, aunque por algunas veces presentasen miedo y dudas en relación a su capacidad de producir las narrativas, demostraron estar animados y tener ganas de aprender. Este miedo y cierta inseguridad, surgió porque quizás no estén acostumbrados con clases que parten de la perspectiva del *letramiento*, en la que se valora y se acogen los conocimientos previos que sirven de punto de partida para toda la realización del proyecto y también quizás por ser su primera vez haciendo parte de un proyecto como este y escribiendo narrativa para videojuego. Las clases tradicionales de español no son tan interactivas, el profesor pasa contenido en la pizarra o pide que los alumnos hagan tareas del libro didáctico, no se suele usar herramientas tecnológicas interactivas que vaya más allá de un aparato de audio en que los alumnos escuchan diálogos para realizar las tareas del libro.

4.2 Análisis de la producción inicial

Los participantes A y B produjeron ambos los textos presentes en los anexos A y B en pareja y con auxilio del diario de campo presente en el apéndice A. Vamos a iniciar en esta sesión el análisis de algunas capacidades lingüísticas y discursivas para la comunicación de la primera producción. Teniendo como base los teóricos Schneuwly y Dolz (2004), analizaremos las capacidades de lenguaje de los participantes: capacidades lingüístico discursivas,(vocabulario, la presencia del modo imperativo); (la manera como se expresan en el texto); y las características de esta producción, en qué medida esta se encuadra en una narrativa de juego.

4.2.1 Capacidades lingüísticas discursivas: ¿Cómo se presentó el vocabulario?

El vocabulario que presentaron los chicos participantes A y B en la primera producción fue en cierta medida satisfactorio considerando que había sido su primera producción narrativa en lengua española. El texto presenta palabras como “[...] Charanauvis, profesor más viejo y experiente de la **escuela**.” , “Después de **tener** conocido la escuela y **tener** hecho amigos [...]”, “[...] Travor habló algún secreto de Rooney a todos de la **cena** [...]”, “[...]Potter se **enojó** porque **hablaron** mal [...]”, “[...]después de las **clases** [...]”, “[...] con su **pandilla** [...]” etc, son palabras diferentes a las de su lengua materna y su

presencia en el texto es una señal de que por lo menos poseen conocimientos básicos en la lengua. Los estudiantes ya vienen a cierta medida letrados debidos a las actividades de uso de la lengua en su día a día, conforme Prediger y Kersch (2014).

Hubo algunos equívocos en el texto, la palabra tiempo por ejemplo “depois” escrita en portugués y la palabra “caminado” que quizás por falta de atención le faltó la “n”. Además de esos pequeños deslices, hubo también una confusión entre el verbo tener y haber, quizás por una posible transferencia del portugués, utilizaron siempre tener en lugar de haber como por ejemplo en la frase “Después de tener conocido la escuela y tener hecho amigos [...], aparentaban no conocer la diferencia entre los verbos tener y haber.

A pesar de estos deslices, de manera general el texto está rico en vocabulario aunque algunas palabras no sean conocidas por ellos, nos llamó la atención la creación de un apalabra para el título, “Pantabajos” lo que ambos me dijeron que sería una mezcla de pantalones con bajos, un nombre que dieron a una magia hecha por su personaje principal. Teniendo en cuenta lo que vimos, podemos pensar que para una primera producción en cuanto a vocabulario, los chicos presentaron conocimientos lexicales significativos.

4.2.2 Capacidades: ¿El modo imperativo se presentaba en el texto?

El modo imperativo es bastante común en las narrativas de videojuegos, sin embargo, no encontramos la presencia de este modo en esta primera producción, los participantes A y B parecían no conocerlo ya que ninguna vez lo usaron en el texto.

Aunque no hayan usado el imperativo, su texto en tercera persona tiene características de las partes en tercera persona que poseen las narrativas de videojuegos, el título nos sorprendió positivamente, considerando la creatividad y conocimiento, pues unieron la palabra pantalones con la palabra bajos, palabra usada en su producción en la frase “[...] los amigos le lanzaron un hechizo PANTABAJOS que servía para bajar sus pantalones [...]”, creando un hechizo y dándole fuerza a la trama.

4.2.3 Capacidades discursivas: ¿Cómo se expresaron en el texto?

Los participantes presentaron algunas dificultades en la manera como se expresaron en el texto, por ejemplo, como lo dicho cuando hablamos del vocabulario, usan tener en lugar de haber, la construcción de algunas frases son equivocadas por no conocer la estructura del idioma como cuando usan el verbo gustar en pretérito perfecto simple en la frase “[...]Rooney

no gustó y reclamó, Charanauvis decidió por expulsarlo, Potter **no gustó** [...], lo hacen de manera directa igual que en portugués, equívocos que son normales teniendo en cuenta que ambos los chicos que participaron tuvieron poca experiencia con la lengua española en sus escuelas. Los participantes mantuvieron la estructura del portugués, su lengua materna.

Esta es una transferencia característica de aprendices recientes de una lengua extranjera principalmente del español que tiene estructuras semejantes a las del portugués. El estudiante transfiere lo que conoce de su lengua materna para la nueva lengua que está aprendiendo como lo que dicen Bialystok, Luk y Kwan (2004, traducción nuestra³⁸) que afirman que el grado en que los niños transfieren sus habilidades de una lengua hacia la otra depende de la similitud de los sistemas, estructura fonológica en un caso y sistema de escritura en el otro. Esto, si bien trabajado por el profesor es benéfico y colabora para el aprendizaje de lengua española. Un hecho que nos llama la atención es que conjugaron de manera adecuada los verbos en el pasado como en las frases “[...] enemigo del Potter que se llamaba Travor [...]”, “[...] **regañó** los tres por la actitud [...]”, etc.

De manera general han sido muy creativos, su producción tiene cohesión y coherencia, cualquier lector que la lea entenderá con tranquilidad lo que está dicho en su narrativa. Elementos cohesivos presentes en las frases “Después de la cena [...], el después que indica secuencia de lo que había sucedido antes que fue la cena, “[...] discutieron y entonces [...]”, en este trecho, la palabra entonces indica secuencia de los hechos, estos son algunos de los elementos cohesivos usados por los participantes en su producción inicial.

4.2.4 Capacidades de acción: ¿Cómo se presentó el formato del texto?

La producción de los participantes A y B no se encaja totalmente en las características de una narrativa de videojuego. Considerando las colocaciones de la autora Jeannie Novak (2010) pudimos percibir que su texto no posee interacción, no existe la posibilidad de que el jugador interactúe con su juego, no hay diálogos entre los personajes, la narrativa está en tercera persona.

A pesar de la creatividad que los chicos A y B tuvieron en su texto, considerando lo que ya vimos a cerca de la narrativa en los videojuegos, las características que se presentaron

³⁸ “The extent to which children transfer their skill in one language to the other language depends on the similarity of the systems, phonological structure in one case and writing system in the other” Bialystok, Luk, y Kwan (2004).

en esta primera producción no se encajaron en los rasgos característicos que una narrativa de videojuego suele tener.

4.3 Análisis de la producción final

En esta sesión vamos a continuar los análisis de algunas capacidades lingüísticas y discursivas conforme lo que hicimos con la primera producción, ahora, en la segunda y final producción después de haber pasado los encuentros jugando videojuego conforme la Secuencia Didáctica de Schneuwly y Dolz (2004).

4.3.1 Capacidades lingüísticas discursivas: ¿Cómo se presentó el vocabulario?

En esta segunda producción, el vocabulario estuvo más rico, las palabras fueron bien aplicadas en todo el texto, usaron palabras nuevas que antes no habían usado como por ejemplo “salón comunal”, una palabra que está presente en el juego de *Harry Potter y la Piedra Filosofal*, otra palabra diferente fue “Baya”, es una palabra usada como forma de expresión para expresar sorpresa y la usaron de manera muy adecuada en su producción pues se encaja con lo que sentía el personaje. “Oye” también fue otra palabra que se usa mucho en español y que tuvo su uso adecuado. Otra expresión que muestra su evolución es “mala onda”, una expresión que es usada en el juego que jugaron y que antes en su primera producción, no había, en la segunda aparece muy bien aplicada. También se pudo notar el correcto uso del verbo tener en pretérito imperfecto en la frase “el joven Sheldon tenía un amigo llamado Dottor”.

Como lo citado en el diario de campo del día 23/09 que está en el apéndice A en que el alumno B había preguntado qué eran grajeas, entonces el alumno A habla que se había dado cuenta en el día anterior de que eran caramelos en forma de frijoles coloridos que se tendrían que coleccionar para ganar premios llamados de Cromos de brujos y magos famosos. Esta es una manera diferenciada de adquisición de vocabulario, pues las palabras se repiten algunas veces en el juego y también hay la unión de la palabra hablada con la imagen gráfica en el juego, este es un factor que contribuye positivamente para el aprendizaje de la lengua española.

De una manera general la segunda producción hecha por los dos participantes tuvo un buen vocabulario y, bastante rico, se nota que hubieron avances en relación a la primera producción. Como defendido por Kleiman (2008) es importante que el profesor entienda el funcionamiento del género trabajado para poder auxiliar y mostrar al alumno como usarlo en

prácticas sociales. Este trabajo con el vocabulario en sus producciones no puede tener la finalidad de pasarles contenidos programáticos a los alumnos, como dicen Guimarães y Kersch (2012), el objetivo que se busca es que ellos aprendan un género textual para usarlo en prácticas sociales, en nuestro caso, además de enseñar el género narrativa de videojuego, mostrarles que quizás en el futuro, puedan trabajar con la producción de videojuegos como práctica social.

4.3.2 Capacidades: ¿El modo imperativo se presentaba en el texto?

Cuanto al uso del modo imperativo en la producción también se pudo notar avances, aunque de una manera tímida, los chicos A y B lo usaron una vez en el texto en el fragmento “Rawane: ¡Vamos Shaldon, tú puedes, pulsa el botón X para lanzarle magias especiales.”, y en la frase dicha por uno de los personajes “Ven conmigo[...]”, ambas frases son importantes para que un eventual jugador entienda qué tiene que hacer en la narrativa creada por los chicos participantes en un intento de hacer con que su producción interactúe con alguien que la juegue. Creemos que lo discutido en la fecha 23/09 conforme el diario de campo en que les expliqué y mostré el uso del imperativo, haya colaborado para su aparición en la producción final de los participantes pues esta segunda producción se hizo después de estos encuentros.

La presencia del imperativo es importante para hacer con que el jugador tome iniciativas durante el juego, como ya lo dijo Jenkins (2009), en un videojuego el personaje es controlable y para tal, el jugador tiene que recibir instrucciones de qué tiene que hacer y para tal es importante el uso del imperativo.

Aunque hayan sido los únicos momentos en que los chicos que participaron de la pesquisa usaron el imperativo en su segundo texto, lo hicieron muy bien, se adecuó perfectamente en lo que es su uso en los videojuegos, a partir de eso podemos pensar que le dieron la atención al imperativo cuando se presentaba en el juego, es un importante avance en su producción.

4.3.3 Capacidades discursivas: ¿Cómo se expresan en el texto?

El segundo texto producido por ellos tuvo éxito cuando a la manera de expresarse, usaron bastante vocabulario diferente que no se presentaba en la primera producción como por ejemplo los ya citados arriba, ”Baya” y “Oye”, también otros como “mala onda”, “honor

muy grande”, “me alegra”, “encantada en conocerte”, “se burlaba”, “chica asquerosa”, etc.... Expresiones que son bastante recurrentes en el videojuego jugado por ellos.

Rojo (2011) habla sobre los *multiletramientos* que dice que el texto está integrado con el audio y la imagen, podemos así, pensar que los alumnos aprenden mejor, pues hacen una asociación de las palabras de los diálogos de los personajes con la parte gráfica de lo que va sucediendo en el juego como lo ocurrido en el diario de campo del día 24/09 en que los participantes intentan acordarse de palabras que han visto en la narrativa del juego *Harry potter y la Piedra Filosofal*.

Otro dato que nos llamó la atención fue la puntuación usada por participantes A y B, supieron manejarla bien de forma a indicar al lector las diferentes situaciones que pasaban en su creación, para el idioma español, es considerado de fundamental importancia los puntos que anteceden las preguntas y exclamaciones.

Creemos que tanto la fecha 29/09 cuanto en las de más citadas en el diario de campo en que los chicos jugaron, fueron de fundamental importancia. A través de lo que observaron de los diálogos de los personajes, pudieron llegar a una buena producción. De manera general podemos considerar que hubo un desarrollo importante en su escrita, usando mejor la puntuación y aplicando algunas formas de expresiones antes no vistas en su primer texto habiendo así avances importantes.

4.3.4 Capacidades de acción: ¿Cómo se presentó el formato del texto?

El texto está diferente del primero, lo que más nos llamó la atención que pudimos notar en esta segunda producción, fue la presencia de diálogos entre los personajes, ahora su narrativa ya tiene más características de videojuego. Como lo que dijo la autora Jeannie Novak (2010), la interacción es importante en los juegos digitales y eso está presente, justamente a través del uso del imperativo en la frase “Rawane: ¡Vamos Shaldon, tú puedes, pulsa el botón X para lanzarle magias especiales.” permitiendo que el jugador interactúe con la historia como lo que pasó cuando jugaron en la consola.

Jenkins (2009) agrega que los videojuegos se caracterizan por poseer diálogos entre personajes. Esta presencia de diálogos ocurrió en su segunda producción después de haberles hablado sobre su papel e importancia en las narrativas de videojuego en el tercer encuentro hecho a dentro de la Secuencia Didáctica de Schneuwly y Dolz (2004), consideramos a partir de eso, uno de los factores importantes de la Secuencia Didáctica en la colaboración de aprendizaje de un género textual.

Pensamos que otro hecho que les puede haber ayudado a los chicos en la producción. Es como lo que dicen las investigadoras Prediger y Kersch (2014) que los alumnos no vienen sin conocer nada, al revés, ellos llegan trayendo una carga de conocimiento, los jóvenes participantes suelen jugar mucho así que algo de conocimiento a respeto del tema ya poseían.

Pudimos notar que aunque todavía no han puesto mucha interacción, comparado con la primera producción, esta narrativa ya tiene características de narrativa para un videojuego digital, las expresiones usadas en esta segunda producción textual, palabras diferentes usadas en la narrativa, la propia presencia de diálogos como vimos también indica avances. Podemos considerar que ha habido avances importantes en su texto teniendo mucho más características de narrativa para videojuego que en la producción anterior.

4.4 Análisis de la reescrita

4.4.1 Capacidades lingüísticas discursivas: ¿Cómo se presentó el vocabulario?

El vocabulario de la producción final ya estaba bueno, aunque tuviera algunos problemas con la acentuación, el vocabulario, como lo visto en el análisis anterior, era bastante rico. Los participantes tuvieron una cierta facilidad con la creación de la reescrita de la producción final pues los apuntamientos del profesor en el texto de los participantes les posibilitaron mejorar aún más su narrativa.

4.4.2 Capacidades: ¿El modo imperativo se presentaba en el texto?

Como lo dicho anteriormente, el modo imperativo estaba presente, pudo haber aparecido más veces. Más allá de eso, tenemos que destacar que aunque el modo imperativo no haya aparecido tantas veces en la producción final, la escrita estuvo caracterizada como narrativa de videojuego. La narración en tercera persona mezclado con los diálogos de los personajes, unido a la trama, principalmente del duelo, hace con que quienes estén jugando tengan aún más ganas de estar involucrados en la historia.

4.4.3 Capacidades: ¿Cómo se expresan en el texto?

La escrita estuvo dentro de las características de narrativa de videojuego, le pusieron emoción en las hablas de los personajes como por ejemplo en “Sheldon: ¡Oye cállate, ¿quién piensas que eres tú? Con esa cara de maricón!” y también en las frases “Shaldon: ¡ ¡ ¡ Ahhh eres imposible Taylor, toma este vómito de frutilla!!!”, el jugador puede notar los sentimientos y expresiones de los personajes, también en “Taylor: ¡Ah esto es horrible, que asqueroso, odio las frutillas!” en la que el personaje deja claro que odia las frutillas. Como ya había sido dicho por Rojo (2011), el texto tiene que estar integrado con el audio, es decir, el habla está bien hecha, caracterizando lo que siente el personaje.

4.4.4 Capacidades de acción: ¿Cómo se presentó el formato del texto?

El texto está muy bien presentado, algunas dificultades en la escrita como por ejemplo, los acentos, fueron solucionadas. El texto está de acuerdo con las características de videojuego, además de poseer diálogos entre los personajes en primera persona, los participantes también le pusieron un narrador en tercera que cuenta algunas partes del juego para los jugadores.

Como ya vimos en el análisis anterior, para Jenkins (2009) las narrativas de videojuegos poseen diálogos entre personajes, lo que está presentado en la reescrita de la producción final, además del narrador en tercera persona. La trama continua la misma, muy interesante.

Como puesto por las autoras Kersch y Guimarães (2012) del PDG, la reescrita viene para agregar más al aprendizaje de los participantes de la pesquisa. Ellos tuvieron un momento más para ver qué es lo que todavía les faltó, pero no solo eso sino que también ver su éxito. Este momento les puede servir como un incentivo para que en el futuro se interesen por escribir narrativas para videojuego de manera seria volviéndose a la práctica social.

4.5 Percepciones sobre la progresión de las capacidades de lenguaje

Nuestra pesquisa está basada en el Proyecto Didáctico de Género que busca desarrollar habilidades en los alumnos a través de la práctica, el alumno hace una primera producción, luego, pasa por un proceso de módulos que en nuestro caso fueron los encuentros

en que los participantes A y B leyeron, analizaron y discutieron dudas que aparecieron relatadas en el diario de campo y después de eso, la última etapa que es la producción final donde el participante pone en práctica todo lo que vio y aprendió en los encuentros anteriores. Por fin, los participantes hicieron la reescrita de la producción final luego de haber sido corregida, siguiendo la teoría del PDG de Kersch y Guimarães (2012), que es un proceso que colabora aún más con el aprendizaje de los participantes de la pesquisa.

La intensa lectura, en el caso de nuestro estudio, el acto de jugar y la análisis de narrativas fue muy importante para que los alumnos percibiesen las características de la narrativa y para que pudieran producir ellos mismos, una en el final que también está relacionado con la teoría del PDG de las autoras Kersch y Guimarães (2012), ya que tiene la función social de que los alumnos estén preparados para producir narrativas para videojuegos en el futuro.

Partiendo de esta teoría, vemos en la primera producción que los participantes A y B tuvieron alguna dificultad en la escrita de algunas palabras, quizás por su nerviosismo, como las palabras de los propios participantes en la primera fecha día 21/09, afirmando no saber si lograrían hacer el texto conforme citado en el apéndice A, el chico A dijo “no sé si voy a saber hacer el texto que estás pidiendo” , a pesar de eso, lograron hacerlo. Comparando la primera producción con la última notamos claramente que hubo mejoras como en los casos citados arriba en el análisis de las dos narrativas, efecto de la curiosidad que tuvieron mientras jugaban como ocurrió por ejemplo, en el día 23/09 citado en el apéndice A en que descubrieron qué eran grajeas y también cuando aprendieron el significado de cerrado en el juego cuando relacionaron la palabra escrita con la representación gráfica del juego. Tomando en cuenta este punto podemos relacionarlo con lo que dice Soares (2002) ya citado anteriormente que el *letramiento* actualmente ya se puede dar entre la escrita y las diferentes formas de interacción, es decir, el alumno ve la palabra en el videojuego, pero es más que la palabra, no es como si ella estuviera aislada, ella está dentro de un contexto, junto con el gráfico de la puerta cerrada por un candado, ocurre una interacción, el alumno aprende el significado de la palabra interactuando con el contexto proporcionado por el videojuego.

Pensamos que a partir del progreso que vimos en la segunda producción, podemos considerar que el proceso que los participantes pasaron colaboró para su aprendizaje en lengua española, como dicen los autores de los que nos apoyamos en la parte teórica de nuestra pesquisa como Street (2010), Soares (2002) y otros, una lengua tiene papel social y con el idioma español no es diferente. Los participantes desarrollaron sus habilidades en este género narrativo disfrutando de la consola de videojuego como herramienta para este

aprendizaje colaborando para que puedan expresarse mejor cuando tengan que hacer uso del idioma castellano. También sirve para crear y leer narrativas de juego y también en la producción de textos para otros géneros, pues los diversos elementos lingüísticos presentes en la narrativa también están presentes en otros géneros. Va mucho más allá de eso, aprendieron a producir una narrativa de juego por medio de la práctica de lectura y análisis de narrativas y del propio acto de jugar. Esta narrativa puede, en un futuro momento, ser combinada con otros lenguajes como imágenes, sonidos y video para convertirse en un videojuego real. Para eso, será necesario un trabajo interdisciplinar, que cuente con el auxilio de profesionales de informática y de artes.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Decidimos hacer esta pesquisa en este área de la lingüística por algunas razones, una de ellas es mi propia experiencia, aprendí español cuando era muy chico jugando videojuegos en este idioma y la otra razón es porque los estudios acerca de este tema son todavía bastante restrictos, poco se pesquisa sobre la colaboración y efecto de los videojuegos, lo que las tecnologías y las medias digitales en general ejercen con el aprendizaje de lengua. Pensamos que con el avance de estas medias, es necesario que también avancen los estudios relacionados al tema. Hubo un punto de encuentro entre la concepción de proyecto de letramiento y PDG, que es la unión del estudio de género con una practica social.

Nuestro estudio tiene una importancia muy grande para la comunidad académica y escolar, ya que busca colaborar para que las medias digitales, en nuestro caso específicamente el videojuego que hace parte del cotidiano de los alumnos, sea incluido en las clases de Lengua Española colaborando así, para una mejor calidad de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, incluir el juego todavía no es suficiente, es muy importante el trabajo con la lectura y producción de textos en el género narrativa de videojuego. De ahí la importancia de la Secuencia Didáctica de Schneuwly y Dolz (2004) y del PDG de Guimarães y Kersch (2012) pues a través de ellos los participantes pudieron profundizar el aprendizaje del género trabajado en la pesquisa.

El estudio fue más allá de la simple escrita de una narrativa para videojuego. Los integrantes pasaron por todo un proceso, luego de la escrita inicial, haber conocido de cerca el género jugando el propio videojuego fue fundamental para que hubiera una mejora. La producción final después de haber jugado y discutido las dudas mostró evoluciones como por ejemplo, los diálogos entre los personajes, los chicos participantes supieron introducir elementos vistos en la etapa anterior. La reescrita les agregó aún más conocimiento, pues tuvieron la oportunidad de observar y reescribir algunos equívocos que había en la producción final. Si este proceso no hubiera sido hecho, los resultados quizás no hubieran sido positivos.

Basándose en los estudios y la pesquisa que hicimos, pensamos que nuestros objetivos han sido alcanzados con éxito considerando que nuestra meta era verificar el posible desarrollo que tendrían los alumnos en relación al género textual narrativo luego de haber jugado videojuego en el formato de la Secuencia Didáctica de Schneuwly y Dolz (2004). Los estudios comprobaron que hubo una mejora en la escrita de este género con relación a las

capacidades de lenguaje citadas en la fundamentación, siendo así, comprobando la eficacia de la teoría.

Teniendo en cuenta que estos estudios son, todavía, muy nuevos, hay mucha cosa que mejorar, pensamos que hay una necesidad de que toda la comunidad tenga ganas de descubrir para aprender más sobre las formas modernas de *letramiento*. Es importante acordarse de la práctica social de la lengua, no la usamos solamente para informar, la usamos para accionar en el mundo, es decir, para desempeñar actividades en la sociedad. Ya estamos en el siglo XXI y las tecnologías van a evolucionar cada vez más, así que es importante continuar y mejorar los estudios para que las escuelas y los profesores puedan acompañar esta evolución.

Debido a la duración de la pesquisa haber estado restringida a un semestre, el tiempo fue corto, lo que nos imposibilitó de realizar el estudio con más alumnos. Otro factor que quizás haya influenciado en la pesquisa fue el referencial teórico. Otros asuntos tienen mucho más soporte teórico como libros y artículos que pueden ser utilizados, mientras nuestro tema todavía es poco estudiado y restringido.

A partir de este estudio sería posible investigar más a cerca de la creación de videojuegos partiendo del papel a la parte práctica de creación de un juego por parte de los alumnos en colaboración con profesionales de informática, incrementando los estudios en este área.

REFERENCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BIALYSTOK, Ellen et al. Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of reading*, Toronto, n. 9, v. 1, p. 43-61, jun. 2004.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES da Silva, Gericleide. Oralidade e escrita: uma questão de letramento. Departamento de Letras e Artes UnP / UFRN, Natal, 2009. Disponível em: <<http://www.cic.propesq.ufrn.br/>>. Acesso em: 8 sep. 2015.
- HAMILTON, Mary; BARTON, David. Local Literacies. Reading and writing in one community. *Literacy, lives and learning*, London/New York: Routledge, 1998.
- JENKINS, Henry. *Narrativas transmediática: cultura da convergência*. São Paulo. 2009. p. 145
- JUNIOR, Itamar Rigueira. Aprendendo a Jogar. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerias*, Belo Horizonte, mai. 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/>>. Acesso em: 13 out. 2015.
- KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. *A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa*. Universidade do vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2012.
- KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, n. 3, v. 8, p. 487-517, set./dez. 2008.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, n. 53, v. 32, p. 1-25, dez. 2007.
- KRESS, Gunther. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. *Taking literacy into the electronic era*. Sydney: Allen & Unwin, 1998.
- NOVAK, Jeannie. *Desenvolvimento de games*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- PASCUAL, Juan Antonio. Playstation cumple 20 años. Repasamos su historia. *Computerhoy*, dez. 2014. Disponível em: <<http://computerhoy.com/noticias/hardware/playstation-cumple-20-anos-repasamos-su-historia-20787>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

PREDIGER, Angélica. *Percepção sobre a diversidade linguística e cultural e desenvolvimento das capacidades de linguagem em um projeto de educação linguística de língua alemã*. São Leopoldo, 2014. 183p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

PREDIGER, Angélica; KERSCH, Dorotea Frank. *O desenvolvimento de um projeto de educação linguística para o ensino-aprendizagem de alemão a partir da pluralidade linguística e cultural dos alunos*. Universidade do vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014.

ROJO, Roxane. Entrevista multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens com Roxane Rojo. Grim UFC, Fortaleza, out. 2013. Disponível em: <www.grim.uc.br>. Acesso em: 28 mai. 2015.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2011. SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: ABREU, Mariza. Lições do Rio Grande. [Porto Alegre: S. n.:], 2009. p. 125-172.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Genebra, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago. 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociologia*, Campinas, n. 81, v. 23, p.143-160, dez. 2002.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingencia*, nov. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3837-12855-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

VYGOTSKY L. S. *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

APENDICE A

DIARIO DE CAMPO

Diario de campo

1 – 21/09

Me encontré con los chicos participantes de la pesquisa para iniciarla, de principio les expliqué a los dos cómo sería el proyecto y para qué servía, aprenderían el género narrativo de videojuego y en el futuro lo podrían usar para trabajar con creación de juegos de verdad. También les expliqué que estaría junto para sacarles dudas y charlar sobre palabras y cosas diferentes que aparecieran mientras jugaban.

Les expliqué que tendrían que hacer un texto narrativo como si fueran crear un juego, aunque les haya gustado la idea, tenían dudas, el chico A dijo “no sé si voy a saber hacer el texto que estás pidiendo”, casi de la misma manera reaccionó el participante B diciendo no saber si lograría hacerlo, entonces les dije que hicieran como pensasen que fuera, que el juego era suyo y la creación era libre.

2 – 22/09

. En este día les pedí que empezaran a hacer el texto en pareja, les di un diccionario de español y me quedé ahí para sacarles dudas.

La producción caminó bien, tuvieron pocas dudas, cuando me preguntaban cómo se escribían algunas palabras, les decía que buscaran en el diccionario, la producción llevó alrededor de 2 horas para estar concluida, así terminó la segunda fecha.

3 – 23/09

En este día, luego que nos encontramos les mostré las dos opciones de juego y de forma unánime, eligieron jugar a *Harry Potter*, ambos dijeron que les encantan las películas de *Harry Potter*, así que luego de eso, les puse el juego, les expliqué que tendrían que prestarle atención al juego y en las conversaciones de los personajes, entonces empezaron a jugar.

De a poco les fui explicando que para que existiera un juego tendría que haber un texto y que este texto era una narrativa de videojuego, un poco diferente a los de más textos normales, les expliqué algunas de sus características y estructuras como por ejemplo el imperativo cuando los personajes daban ordenes o pedían cosas al jugador. Fui acompañando con ellos las hablas de los personajes y la manera como se desarrollaba la historia, así les iba apuntando las características de narrativas y sacándoles dudas de algunos vocabularios que no entendían como por ejemplo, escoba que en español su significado es distinto del portugués.

Una cosa que me llamó la atención fue que el jugador B había preguntado qué eran grajeas, el alumno A dijo que se había dado cuenta en el día anterior de que eran caramelos en forma de frijoles coloridos que se tendrían que coleccionar para ganar premios llamados de

Cromos de brujos y magos famosos, para mí fue muy interesante observar que se dio cuenta de eso él solo.

Les mostré qué era el imperativo que ocurría cuando el juego les daba instrucciones de qué hacer como por ejemplo, qué botones deberían apretar para hacer que el personaje haga determinado movimiento en el juego, les seguí mostrando ejemplos mientras aparecían en el juego, y siguieron jugando hasta el final del encuentro.

4 – 24/09

Esta fecha fue dedicada a revisión de vocabulario, expliqué a los alumnos A y B que cada tendrían que decir algunas palabras que no se acordasen y otras que se acordasen de cabeza en aquél momento el significado en español para revisarnos.

El alumno A dijo que:

No se acordaba de las palabras: despacho, burlaba y miradas.

Se acordaba de las palabras: puerta tiempo llamar estudiar clases piensas maricón plaza tensión, castillo, juego.

El alumno B dijo que:

No se acordaba de las palabras: Grajeas, hechicería, cadenas, despacho, burlaba, maleficio, perro.

Se acordaba de las palabras: puerta, canción, cuadro, magia, camino, castillo, juego, saltar, mover.

Les ayudé a buscar en el diccionario las palabras, colaborando para que se acordasen de estos vocabularios, en seguida también realizaron ejercicios de gramática en los cuales tenían que rellenar con el verbo en la conjugación correcta, después de haberles hecho, corregí y saqué sus dudas cuanto a la parte gramatical.

5 – 25/09

Nos encontramos y pronto ya empezaron a jugar de nuevo, mientras iban jugando me llamó la atención que se acordaban de las palabras que habíamos visto en el encuentro pasado, lo que me hizo ver que fue muy bueno revisar algunas de las palabras el encuentro pasado. El juego siguió tranquilo y antes de que terminasen, les acordé a cerca del imperativo, conté que el próximo encuentro iba a ser el último y que iban a escribir una nueva narrativa, casi como crear un juego de ellos mismos, el alumno B dijo “no sé si voy a saber hacerlo” le dije que sí, que seguro lograría, el alumno A dijo “no sé, pero vamos a intentarlo” y les dije que iba a estar junto para ayudar cuando necesitasen, así terminó el penúltimo encuentro.

6 – 26/09

Luego de encontrarnos les expliqué de nuevo qué era lo que tendrían que hacer, dije que era una narrativa como lo que habíamos visto en los jugos y que podían utilizar todo lo que habían aprendido en los encuentros anteriores.

Ambos chicos me preguntaron si se podía utilizar diccionario, les dije que sí y les entregué el diccionario y las hojas para que empezaran a hacer. Cuando empezaron, fueron surgiendo ideas y discutían entre ellos, mientras hacía los acompañaba y me parecían muy creativos. Llevaron más tiempo para terminar esta segunda producción que la primera que habían hecho, al terminar el alumno A dijo “somos muy creativos, podríamos ser creadores de videojuegos” y el alumno B agregó diciendo “es verdad, me parece que quedó súper bueno nuestro juego”, les dije que estaba contento por su participación y que en el futuro podrían producir sus propios videojuegos, así terminó el encuentro.

7 – 10/10

El último encuentro estuvo reservado para la reescrita de la producción final, los chicos recibieron de vuelta el texto corregido, los participantes A y B dijeron que sentían mucha felicidad por los comentarios en la corrección. Les dije que habían salido muy bien y que en el futuro su narrativa podría transformarse en videojuego de verdad. Les expliqué que tendrían que reescribir el texto, pronto empezaron.

Mientras reescribían el texto, les comentaba lo que tendrían que mejorar, principalmente los acentos, ambos los chicos me dijeron que tienen muchas dudas sobre los acentos. Es totalmente comprensible que tengan esas dudas ya que no han estudiado nada específico a la acentuación.

Luego de 30 min, terminaron la reescrita del texto, ambos estaban felices con los elogios que les había dado, el participante A dijo que las clases de español en su escuela serían más interesantes si fueran así. Los dos me dijeron que les gustó hacer parte del proyecto.

APENDICE B

EJERCICIOS DE LOS TALLERES

Algunos ejemplos de verbos en presente de indicativo:

TENER	ESTAR	Vivir	SER	CONDUCIR
Yo tengo	Yo estoy	Yo vivo	Yo soy	Yo conduzco
Tú tienes	Tú estás	Tú vives	Tú eres	Tú conduces
Usted tiene	Usted está	Usted vive	Usted es	Usted conduce
Él tiene	Él está	Él vive	Él es	Él conduce
Nosotros tenemos	Nosotros estamos	Nosotros vivimos	Nosotros somos	Nosotros
Ustedes tienen	Ustedes están	Vosotros vivís	Ustedes son	conducimos
Vosotros tenéis	Vosotros estáis	Ellos/ellas viven	Vosotros sois	Ustedes conducen
Ellos/ellas tienen	Ellos/ellas están		Ellos/ellas son	Vosotros
				conducís
				Ellos/ellas
				conducen

Todos los verbos terminados en Ar, er, ir tienen la misma terminación con excepción de ser y estar y otros como conducir y reducir en la primera persona(yo), por ejemplo, comer es igual que tener, yo como, tú comes.... ;

1.Completar:

Bárbara.....arroz todos los días. (comer)	La silla..... sucia. (estar)
Él lo que hace. (saber)	Mi mamá me..... Limpiar las cosas.
Yo..... que estudiar. (tener)	(mandar)
Laura..... muy educada. (ser)	Mi padre me..... que le ayude.
Pablo..... Con dolor. (estar)	(pedir)
Yo no la comida. (querer)	Usted..... un coche. (querer)
Tú..... mi cuaderno. (tener)	Yo no..... el coche. (conducir)
Yo..... en Santa Cruz do Sul. (vivir)	Nosotros..... gastos. (producir)
Ellos..... de Buenos Aires. (ser)	Tú la polución. (reducir)
Nosotros..... un montón. (estudiar)	

2 Produzca 5 frases como las aprendidas anteriormente:

ADJETIVOS POSESIVOS ÁTONOS (O DÉBILES)

Este tipo de adjetivos posesivos siempre van delante del nombre que determinan. Concuerdan en género y en número con el nombre que modifican.

POSEEDOR		COSA POSEÍDA			
		singular		plural	
		masculino	femenino	masculino	femenino
singular	1 ^a	mi		mis	
	2 ^a	tu		tus	
	3 ^a	su		sus	
plural	1 ^a	nuestro	nuestra	nuestros	nuestras
	2 ^a	vuestro	vuestra	vuestros	vuestras
	3 ^a	su		sus	

Ejemplo: Mi padre es bueno. Tu amigo es estudiante.

II.2. ADJETIVOS POSESIVOS TÓNICOS (O FUERTES)

Los adjetivos posesivos de este tipo siempre van detrás del sustantivo al que determinan. Concuerdan en género y número con el nombre que modifican.

POSEEDOR		COSA POSEÍDA			
		singular		plural	
		masculino	femenino	masculino	femenino
singular	1 ^a	mío	mía	míos	mías
	2 ^a	tuyo	tuya	tuyos	tuyas
	3 ^a	suyo	suya	suyos	suyas
plural	1 ^a	nuestro	nuestra	nuestros	nuestras
	2 ^a	vuestro	vuestra	vuestros	vuestras
	3 ^a	suyo	suya	suyos	suyas

Ejemplo: Esta casa es mía. Este estuche es tuyo.

Muy y mucho:

Regla:

Muy + adjetivo

Eje: Hoy ella está muy hermosa

Mucho + sustantivo

Ejemplo: Ella tiene mucho miedo

Verbo + mucho

Ejemplo: Me duele mucho. Me gusta mucho.

Ejercicios de completar:

Esta casa es..... (de mí)

Esta es casa (de mí)

Hace..... frío

Eres..... especial

Aquellas rosas son..... (de ti)

Aquellas son..... rosas (de ti)

Esta ropa es..... (de mí)

La televisión es..... (de nosotros)

Soy..... profesora (de vosotros)

Yo hago..... cosas (de mí)

Ellos son..... amigos (de ti)

Acá está..... amigas. (de nosotros)

ANEXO A

PRODUCCIÓN INICIAL

PANTABAJOS

EN UN TIEMPO MUY LEJANO ROONEY ERA AMIGO DE POTTER, PERO POTTER Y ROONEY NO SE VIAN A MUCHO TIEMPO. ROONEY UN BELLO DIA DESIDIO IR ESTUDIAR A ESCUELA DE POTTER.

DEBIS DE TENER CONOCIDO LA ESCUELA Y TENER CONOCIDO LA ESCUELA Y TENER HECHO AMIGOS. HIZO UN ENEMIGO, QUE TAMBIEN ERA ENEMIGO DEL POTTER QUE SE LLAMA BA TRAVOR. CUANDO ESTABAN CENADO, CON SU PANDILLA, TRAVOR HABLO ALGUN SECRETO DE ROONEY A TODOS DE LA CENA, POTTER SE ENOJO PORQUE HABLARON MAL DE SU AMIGO Y ROONEY SE SINTIO ENOJADO PORQUE HABLARON ALGUN SECRETO.

DESPUES DE LA CENA, CAMINADO PARA LOS CUARTOS, ROONEY Y POTTER SE ENCONTRARON CON TRAVOR, DISCUTIRON Y ENTONCES, TRAVOR LOS LLAMO PARA UN DUELO DE MAGOS EN EL DIA SIGUIENTE DESPUES DE LAS CLASES, QUE SE ENCONTRARON PARA EL DUELO EN VINEWOOD UNA PARRA DE LA ESCUELA. EN EL DIA SIGUIENTE, POTTER Y ROONEY SE ENCONTRARON CON TRAVOR EN VINEWOOD LUEGO DESPUES DE LAS CLASES, ANTES DE COMENZAR EL DUELO, ELLOS SE CAMBIARON MIRADAS Y TRAVOR DITO QUE LOS DOS JAMAS LO VENCERIAN Y ASI, EMPEZARON A DUELAR.

EN LOS DUELOS DE MAGOS, GANA EL QUE SAIBA MEJOR LAS MAGIAS, LOS AMIGOS POTTER Y ROONEY ERAN MUY EXPERTOS EN MAGIA Y SE DESTACARON DELATES LAS MAGIAS DE TRAVOR QUE TAMBIEN ERA MUCHO EFICIENTES, LOS AMIGOS LE LANZARON UN HECHIZO PANTABAJOS QUE SERVIA PARA BAJAR SUS PANTALONES, TRAVOR DEVOLVIO EN LA MISMA MOEDA LANZARORES SMILLES, UN HECHIZO QUE LES HACIA SONREIR SIN PARAR, DE PRONTO, POTTER Y ROONEY PARARON

PanAmericana

PANTABANDOS

DE REIRSE Y LOS PANTABANDOS DE TRAVOR VOLVIERON
 ARRIBA, NADIE SABIA QUE HABIA PASADO, CUANDO APARECIO
 EL DIRECTOR CHAKANAUVIS, PROFESOR MAS VIEJO Y MAS
 EXPERIENTE DE LA ESCUELA, CHAKANAUVIS LOS ACOMPAÑOS
 HASTA LA DIRECTORIA, DONDE EL, REGAÑO LOS TRES POR LA
 ACTITUD, LUEGO DE ESO, ROONEY NO GUSTO Y RECLAMO,
 CHAKANAUVIS DICIDIO POR EXPULSARLO, POTTER NO GUSTO
 LO QUE HIZO EL DIRECTOR Y SE FUE DEL COLEGIO JUNTO
 CON SU UNICA EN SU TIERRA NATAL.

ANEXO B

PRODUCCIÓN FINAL

/ /

LAS AVENTURAS DE SHELDON Y SUS AMIGOS

HACE LARGO TIEMPO, HABÍA UN CHICO LLAMADO SHELDON QUE VIVÍA EN UNA VILLA MUY TRANQUILA. EL JOVEN SHELDON TENÍA UN AMIGO LLAMADO DOTTOR QUE ESTUDIABA EN UNA ESCUELA DE MAGIA Y HECHICERÍA LLAMADA MAGINDOX. UN DÍA, SHELDON DECIDIÓ IRSE A ESTUDIAR EN LA ESCUELA PORQUE HACÍA MAGIAS, LLEGANDO ALLÍ ENCONTRO A SU AMIGO DOTTOR.

DOTTOR: ¡ HOLA AMIGO, ES UN HONOR MUY GRANDE TENER AQUI PARA ESTUDIAR CONMIGO!

SHELDON: ¡ HOLA DOTTOR MI AMIGO, ME ALEGRA ESTAR AQUI!

DOTTOR: ¡ VEN CONMIGO, TE VOY EL SALON COMUNAL!

Y SE FUERON AL SALON COMUNAL, LLEGADO ALLÍ, HABIA UNA MESA FIERTA Y MUCHOS AMIGOS DE DOTTOR ESTABAN ALLÍ...

DOTTOR: SHELDON ESTA ES UNA AMIGA MIA, SE LLAMA RAWANE.

RAWANE: ¡ HOLA CHICOS, SHELDON ENCANTADA EN CONECERTE, DOTTOR ME HABLO MUY BIEN DE TI. ¡ AY TIENES QUE CONOCER A MAGINDOX, ESTA ESCUELA TIENE MUCHAS COSAS INCREIBLES.

DE REPENTE LLEGA TAYLOR, UN CHICO DE MUY MALA ONDA QUE SIEMPRE SE BURABA DE DOTTOR Y SUS AMIGOS.

TAYLOR: ¡ BAYA BAYA DOTTOR, SI NO ERES TÚ ... ¡ HICISTE OTRO AMIGO TONTO COMO TU ADEMAS DE ESTA CHICA ASQUEROSA?

PanAmericana

Sheldon: ¡ Oye cállate, ¡ quien piensas que eres tú? Con esa cara de maricón!

Taylor: ¡ YA NO SABES? YO SOY UN CAMPEÓN DE DUELOS DE MAGOS, TE DESAFIO A UN DUELO DE MAGOS EN LA PLAZA SIM CITY, MAÑANA DESPUES DE LAS CLASES.

Sheldon: ¡ Y QUÉ ES UN DUELO DE MAGOS?

Taylor: ¡ TODAVIA NO LO SABES?

Rawane: UN DUELO DE MAGOS ES UNA BATALLA DE MAGIA, GANA QUIEN UTILIZAR LAS MEJORES MAGIA, PERO DEJALO, NO VALE LA PENA SHALDON...

Sheldon: PORO YO SI QUIERO DUELAR, LE VOY A GANAR A TAYLOR, MAÑANA DESPUES DE LA CLASES,

Taylor: OKAY, MAÑANA SI NO HOYES DE LA BATALLA, ALLÍ ESTARÉ ESPERANDOTE.

Y SE FUERON, CUANDO SE TERMINARON LAS CLASES, ALLÍ EN EL LUGAR QUE HABIAN COMBINADO EN LA FAMOSA PLAZA SIM CITY, ESTABAN TODOS, CAMBIANDOSE MIRADAS CON UN AIRES DE TENSION POR SU SUERTE, SHALDON CONTABA CON LA AYDA DE SUS AMIGOS...

Rawane: ¡ VAMOS SHALDON, TU PUEDES, PULSA EL BOTÓN X PARA LANZARLE MAGIAS ESPECIALES.

Taylor: ¡ TOMA ESTA SHALDO, ERES LLORON, VAS A LLORAR CHOCOLATE!

Shaldo: ¡ AHHA ERES IMPOSIBLE TAYLOR, TOMA ESTE VOMITO DE FRUTILLA!

Taylor: ¡ AH ESTO ES HORRIBLE, QUE ASQUEOSO, ODIIO LAS FRUTILLAS!

DE REPENTE LA BATALLA PARA, TODOS SE SORPRENDERON, TAYLOR YA NO VOMITABA LAS ASQUEOSAS FRUTILLAS Y SHALDON HABIA PARADO CON SU DULCE LLORE. DE UNA EXPLOSION DE HUMO SALIA NORBUIN, EL PROFESSOR MAS VIEJO DE LA ESCULA, OCUPANDO EL PUESTO DE DIRECTOR

PanAmericana

NORDQUIU: ¿QUÉ ESTÁN HACIENDO? ALUMNOS NO PUEDES USAR
DUELOS DE MAGIA PARA RELEAS, VENGAN TODOS CONMIGO A MI
OFICINA.

TODOS ACOMPANARON A NORDQUIU A SU DESPACHO, ALLÍ A DENTRO
TODOS SE MIRABAN CON LAS CARAS DE APERENTIMIENTO, EL PROFESOR
SIGUIO REGAÑÁNDOLES DURANTE ALGUNOS MINUTOS, HASTAS QUE
POR BIEN, YA QUE SON BUENOS ALUMNOS Y AL FIN, AUNQUE
EL DUELO DE MAGOS ESTÉ PROHIBIDO, HABIAN SIDO BASTANTE
CREATIVOS, NORDQUIU DECIDIO PERDONARLOS Y NO EXIGIRLOS,
TODOS DECIDIERON SUPERAR SUS DIFERENCIAS Y SE HICIERON
GRANDES AMIGOS.

ANEXO C

CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN FINAL

/ /

LAS AVENTURAS DE SHELDON Y SUS AMIGOS

HACE LARGO TIEMPO, HABÍA UN CHICO LLAMADO SHELDON QUE VIVÍA EN UNA VILLA MUY TRANQUILA. EL JOVEN SHELDON TENÍA UN AMIGO LLAMADO DOTTOR QUE ESTUDIABA EN UNA ESCUELA DE MAGIA Y HECHICERÍA LLAMADA MAGINDOX. UN DÍA, SHELDON DECIDIÓ IRSE A ESTUDIAR EN LA ESCUELA PORQUE HACÍA MAGIAS, LLEGANDO ALLÍ ENCONTRO A SU AMIGO DOTTOR.

DOTTOR: ¡ HOLA AMIGO, ES UN HONOR MUY GRANDE TENER AQUI PARA ESTUDIAR CONMIGO!

SHELDON: ¡ HOLA DOTTOR MI AMIGO, ME ALEGRA ESTAR AQUI!

DOTTOR: ¡ VEN CONMIGO, TE VOY EL SALON COMUNAL!

Y SE FUERON AL SALON COMUNAL, LLEGADO ALLÍ, HABÍA UNA MESA FIRTA Y MUCHOS AMIGOS DE DOTTOR ESTABAN ALLÍ...

DOTTOR: SHELDON ESTA ES UNA AMIGA MÍA, SE LLAMA RAWANE.

RAWANE: ¡ HOLA CHICOS, SHELDON ENCANTADA EN CONECCERTE, DOTTOR ME HABLO MUY BIEN DE TI. ¡ AY TIENES QUE CONOCER A MAGINDOX, ESTA ESCUELA TIENE MUCHAS COSAS INCREÍBLES.

DE FRENTE LLEGA TAYLOR, UN CHICO DE MUY MALA ONDA QUE SIEMPRE SE BUELABA DE DOTTOR Y SUS AMIGOS.

TAYLOR: ¡ BAYA BAYA DOTTOR, SI NO ERES TÚ... ¡ HICISTE OTRO AMIGO TONTO COMO TÚ ADEMÁS DE ESTA CHICA ASQUEROSA?

PanAmericana

*muito bom
apresentam dois lugares
interessantes*

*parte da
esperança*

Cuidar um pouco as acentos, mas está ficando bom!!!
A história está muito interessante.

Sheldon: ¡ Oye cállate, ¿quién piensas que eres tú? Con esa cara de maricón!

Taylor: ¡ Ya no sabes? Yo soy un campeón de duelos de magos, te desafío a un duelo de magos en la plaza Sim City, mañana después de las clases.

Sheldon: ¡ Y qué es un duelo de magos?

Taylor: ¿ Todavía no lo sabes?

Rawane: Un duelo de magos es una batalla de magia, gana quien utilice las mejores magia, pero de jaja, no vale la pena Sheldon...

Sheldon: Pero yo si quiero duelar, le voy a ganar a Taylor, mañana después de la clases.

Taylor: Okay, mañana si no hayes de la batalla, allá estaré esperandote.

Y se fueron, cuando se terminaron las clases, allí en el lugar que habían combinado en la famosa plaza Sim City, estaban todos, cambiándose miradas con un aire de tensión. Por su suerte, Sheldon contaba con la ayuda de sus amigos...

Rawane: ¡ Vamos Sheldon, tu ruinas, pulsa el botón X para lanzarle magias especiales.

Taylor: ¡ Toma esta Sheldon, eres flojo, vas a llorar chocolate!

Sheldon: ¡ Ahn eres imposible Taylor, Toma este vomito de fucilla!

Taylor: ¡ Ah esto es horrible, que asqueroso, odio las fucillas!

De repente la batalla para, todos se sorprenden, Taylor ya no vomitaba las asquerosas fucillas y Sheldon había parado con su dulce hore. De una explosión de humo salía Rawane y el profesor mas viejo de la escuela, ocupando el puesto de director

PanAmericana

muñita primitiva, los encaden
para atraer a jugadores

muñita beam diálogos,
caloracion amigable, ganaron visualizan

o jugadores que
juegan, que
duelan, muñita
beam

También movido
en tercera persona
estímulo

impresivo
gatos, etc
interacción
no jugadores

Sharon Veredulino
 pregunta a todos

NORQUIU: ¿QUÉ ESTÁN HACIENDO? ALUMNOS NO PUEDE~~N~~ USAR
 DUELOS DE MAGIA PARA RELEAS, VENGAN TODOS CONMIGO A MI
OFICINA.

TODOS ACOMPAÑARON A NORQUIU A SU DESPACHO, ALLÍ A DENTRO
 TODOS SE MIRABAN CON LAS CARAS DE ASHERENTIMIENTO, EL PROFESOR
 SIGUIÓ REBAÑÁNDOLES DURANTE ALGUNOS MINUTOS, HASTAS QUE
 POR BIEN, YA QUE SON BUENOS ALUMNOS Y AL FIN. AUNQUE
 EL DUELO DE MAGOS ESTÉ PROHIBIDO, HABIAN SIDO BASTANTE
 CREATIVOS, NORQUIU DECIDIÓ PERDONARLOS Y NO EXIGIRLOS,
 TODOS DECIDIERON SUBRAYAR SUS DIFERENCIAS Y SE HICIERON
 GRANDES AMIGOS.

luidas un par de en cuenta, a través
 giran low, predicción de modo más
 imperativa, mas mismo mismo a narrativa
 giran céltica, pedría me futura Viran un loami jago

ANEXO D

REESCRITA DE LA PRODUCCIÓN FINAL

LAS AVENTURAS DE SHELDON Y SUS AMIGOS

HACE LARGO TIEMPO, HABÍA UN CHICO LLAMADO SHELDON QUE VIVÍA EN UNA VILLA MUY TRANQUILA. EL JOVEN SHELDON TENÍA UN AMIGO LLAMADO DOTTOR QUE ESTUDIABA EN UNA ESCUELA DE MAGIA Y HECHICERÍA LLAMADA MASINDOX. UN DÍA, SHELDON DECIDIÓ IRSE A ESTUDAR EN LA ESCUELA PORQUE HACÍA MAGIAS, LLEGANDO ALLÍ ENCONTRO A SU AMIGO DOTTOR.

DOTTOR: ¡ HOLA AMIGO ES UN HONOR MUY GRANDE TENER AQUÍ PARA ESTUDIAR CONMIGO!

SHELDON: ¡ HOLA DOTTOR MI AMIGO. ME ALEGRA ESTAR AQUÍ!

DOTTOR: ¡ VEN CONMIGO, TENEMOS EL SALÓN COMUNAL!

Y SE FUERON AL SALÓN COMUNAL, LLEGADO ALLÍ, HABÍA UNA MESA HECHA Y MUCHOS AMIGOS DE DOTTOR ESTABAN ALLÍ...

DOTTOR: SHELDON ESTA ES UNA AMIGA MÍA. SE LLAMA RAWANE.

RAWANE: ¡ HOLA CHICOS SHELDON ENCANTADA EN CONOCERTE.

DOTTOR ME HABLO MUY BIEN DE TI. ¡ AY TIENES QUE CONOCER A MASINDOX. ESTA ESCUELA TIENE MUCHAS COSAS INCREÍBLES.

DE REPENTE LLEGA TAYLOR, UN CHICO DE MUY MALA ONDA QUE SIEMPRE SE BURLA DE DOTTOR Y SUS AMIGOS.

TAYLOR: ¡ BAYA BAYA DOTTOR, SI, NO ERES TÚ... ¡ HICISTE OTRO AMIGO TONTO COMO TÚ ADEMAS DE ESTA CHICA ASQUEROSA?

Sheldon: Oye cállate. ¿Quién piensas que eres tú? Con esa cara de maricón!

Taylor: ¿Ya no sabes? Yo soy un campeón de duelos de magos. Te desafío a un duelo de magos en la plaza Sim City, mañana después de las clases.

Sheldon: ¿Y qué es un duelo de magos?

Taylor: ¿Todavía no lo sabes?

Rawane: Un duelo de magos es una batalla de magias, gana quien utilice las mejores magia, pero de jalo, no vale la pena Sheldon...

Sheldon: Pero yo si quiero duelar, le voy a ganar a Taylor, mañana después de la clases

Taylor: Okay, mañana si no huyes de la batalla, allí estaré esperandote.

Y se fueron, cuando se terminaron las clases, allí en el lugar que habian combinados en la famosa Plaza Sim City, estaban todos, cambiando miradas con un aire de tension por su suerte, Sheldon contaba con la ayuda de sus amigos...

Rawane: ¡Vamos Sheldon, tu debes pulsar el botón x para lanzarle magias especiales.

Taylor: ¡Toma esta Sheldon, eres llojón, vas a llover chocolate!

Sheldon: ¡Ahhh eres imposible Taylor, toma este vomito de frutilla!

Taylor: ¡Ahh esto es horrible, que asqueroso, odio las frutillas!

DE REPENTE LA BATALLA PARA, TODOS SE SORPRENDER, TAYLOR X A
NO LIMITABA LAS ASQUEROSAS FRUTILLAS Y SHALDON, HABIA PARADO
CON SU DULCE LLORRE, DE UNA EXPLOSION DE HUMO SALIA NORDUVIU,
EL PROFESOR MAS VIEJO DE LA ESCUELA, OCUPANDO EL PUESTO DE
DIRECTOR

NORDUVIU: ¿Qué están haciendo? ALUMNOS NO PUEDEN USAR
DUELOS DE MASIA PARA PELEAS, VENGAR TODOS CONMIGO A MI
OFICINA

TODOS ACOMPAÑARON A NORDUVIU A SU DESPACHO ALLÁ A DENTRO
TODOS SE MIRABAN CON LAS CARAS DE ARREPENTIMIENTOS, EL
PROFESOR SIGUIÓ REBAÑÁNDOLES DURANTE ALGUNOS MINUTOS, HASTAS
QUE POR BIEN, YA QUE SON BUENOS ALUMNOS Y AL FIN, AUN QUE
EL DUELO DE MAGOS ESTÉ PROHIBIDO, HABIAN SIDO BASTANTE
CREATIVOS, NORDUVIU DECIDIÓ PERDONARLOS Y NO EXILARLOS,
TODOS DECIDIERON SUPERAR SUS DIFERENCIAS Y SE HICIERON
GRANDES AMIGOS

ANEXO E

FOTOS DE LOS TALLERES



