



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
LETRAS ESPANHOL

CLEBIANE BARROS DUARTE

**EL JUEGO *PROBLEMAS DE LÓGICA* EN LA ENSEÑANZA DE ELE: UNA
PRODUCCIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA ACERCA DE LA PUNTUALIDAD DEL
PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (PPS)**

FORTALEZA

2022

CLEBIANE BARROS DUARTE

EL JUEGO *PROBLEMAS DE LÓGICA* EN LA ENSEÑANZA DE ELE: UNA
PRODUCCIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA ACERCA DE LA PUNTUALIDAD DEL
PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (PPS)

Artículo de investigación presentado al curso de Letras/Español como requisito parcial para la obtención del título de licenciada en Letras/Español.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Beatriz Furtado Alencar Lima.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D871e Duarte, Clebiane Barros.
EL JUEGO PROBLEMAS DE LÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE : UNA PRODUCCIÓN
DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA ACERCA DE LA PUNTUALIDAD DEL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE
(PPS) / Clebiane Barros Duarte. – 2022.
24 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Curso de Letras (Espanhol), Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Beatriz Furtado Alencar Lima.

1. Pretérito Perfecto Simple. 2. Español. 3. Producción Didáctico-Pedagógica. I. Título.

CDD 460

CLEBIANE BARROS DUARTE

EL JUEGO *PROBLEMAS DE LÓGICA* EN LA ENSEÑANZA DE ELE: UNA
PRODUCCIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA ACERCA DE LA PUNTUALIDAD DEL
PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (PPS)

Aprobado en: 26/05/2022.

JUNTA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Beatriz Furtado Alencar Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Germana da Cruz Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria Valdênia Falcão do Nascimento
Universidade Federal do Ceará (UFC)

EL JUEGO *PROBLEMAS DE LÓGICA* EN LA ENSEÑANZA DE ELE: UNA PRODUCCIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA ACERCA DE LA PUNTUALIDAD DEL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (PPS)

Clebiane Barros Duarte^{*}
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz Furtado Alencar Lima^{**}

RESUMEN

Actualmente, muchos materiales de enseñanza de idiomas, como el español, obedecen a normas de contenido regidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que a veces no responden a las necesidades reales de los alumnos de Lenguas Extranjeras (LE) en Brasil. Una de las dificultades preliminares en el aprendizaje del español para los brasileños es el funcionamiento de los tiempos verbales, especialmente los usos y valores de los pretéritos en el modo indicativo (MATTOS, 2002; PONTES; DUARTE, 2018). En este sentido, la comprensión acerca de la puntualidad del aspecto verbal en el Pretérito Perfecto Simple (PPS) puede ser parte de las dudas iniciales. A través de una producción didáctico-pedagógica compuesta por un tutorial con juegos, este trabajo tiene como objetivo general proponer el uso adaptado de la modalidad de juego "problemas de lógica" como herramienta auxiliar en la explicación del aspecto puntual como parámetro de transitividad del PPS. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa que consideró las concepciones de Marconi y Lakatos (2008), Richardson (1999), Denzin y Lincoln (2006) y Paraná (2015). La planificación del material didáctico fue desarrollada en tres etapas de preparación: análisis, diseño y desarrollo. Al final, obtuvimos un material gráficamente sencillo, pero con un gran potencial de verificación funcional en contextos reales de enseñanza-aprendizaje de ELE. Por último, se sugieren algunos incrementos y modificaciones, a ejemplo de la inserción preliminar de audiodescripción (AD) didáctica en los juegos, la cual será mejor planeada en trabajos ulteriores.

Palabras clave: Pretérito Perfecto Simple. Español. Producción Didáctico-Pedagógica.

RESUMO

Atualmente, muitos materiais de ensino de línguas, como o espanhol, obedecem aos padrões de conteúdo regidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), que às vezes não respondem às necessidades reais dos alunos de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil. Uma das dificuldades preliminares no aprendizado do espanhol para brasileiros é o funcionamento dos tempos verbais, especialmente os usos e valores dos pretéritos no modo indicativo (MATTOS, 2002; PONTES; DUARTE, 2018). Neste sentido, a compreensão da pontualidade do aspecto verbal no Pretérito Perfeito Simples (PPS) pode fazer parte das

* Tecnóloga em Artes Plásticas (IFCE). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (CELEST - UFC). Atualmente, é Licencianda em Letras Espanhol na UFC. E-mail: clebianeufc@gmail.com

** Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Estudos de pós-doutoramento pela Faculdade de Educação da Universidade de Birmingham (Inglaterra). Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC. E-mail: alencarbia@gmail.com

dúvidas iniciais. Através de uma produção didático-pedagógica composta de um tutorial com jogos, o objetivo geral deste trabalho é propor o uso adaptado da modalidade de jogo "problemas de lógica" como uma ferramenta auxiliar na explicação do aspecto pontual como parâmetro de transitividade do PPS. Metodologicamente, esta é uma pesquisa qualitativa que considerou as concepções de Marconi e Lakatos (2008), Richardson (1999), Denzin e Lincoln (2006) e Paraná (2015). O planejamento do material didático foi desenvolvido em três etapas de preparação: análise, projeto e desenvolvimento. No final, obtivemos um material graficamente simples, mas com um grande potencial de verificação funcional em contextos reais de ensino-aprendizagem de ELE. Por último, algumas melhorias e modificações são sugeridas, como a inserção preliminar da audiodescrição (AD) didática nos jogos, que será melhor planejada em futuros trabalhos.

Palavras-chave: Pretérito Perfeito Simples. Espanhol. Produção Didático-Pedagógica.

1 INTRODUCCIÓN

En el escenario actual de la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE), debido a los estándares normativos vigentes en la concepción de materiales a ser adoptados oficialmente por las instituciones educativas, como las reglas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), muchos libros didácticos (no solo en español, sino también en otros idiomas como el inglés y el francés) trabajan lo lúdico como recurso didáctico de una forma aún insuficiente y poco integrada con los contenidos lingüísticos y, cuando existe algún tipo de actividad lúdica en este tipo de libros, suelen ser muy efímeras y repetitivas. Eventualmente, hay un juego o actividad más contextualizado para ayudar a resolver los malentendidos lingüísticos de los estudiantes y promover la reflexión sobre el estudio de la lengua meta.

En el campo de la enseñanza de ELE (Español como Lengua Extranjera), una de las dificultades preliminares identificadas en el aprendizaje del español para estudiantes brasileños es el funcionamiento de los tiempos verbales, especialmente el uso y valores de los pretéritos del modo indicativo (MATTOS, 2002; PONTES; DUARTE, 2018).

Específicamente, la comprensión de la puntualidad característica del aspecto verbal en el Pretérito Perfecto Simple del español puede ser parte de estos obstáculos iniciales porque, en general, las gramáticas y los libros de texto informan listas o tablas con adverbios y expresiones temporales (que caracterizan la puntualidad de las acciones en los pretéritos), que los profesores transmiten a los alumnos. A veces, tales adverbios y expresiones temporales se ejemplifican en oraciones "sueltas" y ejercicios gramaticales estructurados con espacios en blanco para completar (los convencionales "relleno de huecos").

La justificación para este trabajo consiste en la necesidad de existencia de instrumentos pedagógicos complementarios que llevan en consideración la ludicidad planificada y debidamente contextualizada en el proceso de enseñanza de la gramática de ELE a brasileños.

Cabe mencionar que las posibles adversidades de los estudiantes brasileños en cursos libres acerca de la comprensión de las diferencias de empleo (uso y valores) de los pretéritos en español (específicamente, el PPS), se convirtió en el punto de partida de este estudio, siendo la inversión en el fomento de la interdisciplinariedad un factor clave para la ejecución de esta propuesta, ya que, la didáctica de enseñanza de lenguas debe ir más allá de sus atributos meramente lingüísticos, integrando otras áreas del conocimiento, como la lógica

deductiva¹, por ejemplo.

Recordamos una experiencia como discente de ELE, a mediados de 2015, en una clase de español de segundo semestre en el NLE (Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE), el caso de un alumno de grado de la carrera de Matemáticas de la UECE. Ya era la tercera vez que el estudiante repetía el mismo semestre precisamente por no comprender los contenidos lingüísticos, sobre todo en referencia al uso de la gramática. Incluso el empleo de los pretéritos en español era una de sus grandes dificultades, quizá porque no veía ninguna relación entre dicho conocimiento lingüístico y su principal área de estudio, las matemáticas. Por lo que fue posible observar, él intentaba "memorizar" las tablas de tiempos verbales del libro didáctico, así como algunos léxicos más difíciles y diferentes del español en comparación con el portugués, pero sin ningún éxito real, sobre todo en situaciones comunicativas, en las que se exigían mucho las habilidades orales².

Teniendo en cuenta situaciones como la mencionada, la siguiente pregunta orientó nuestra investigación: ¿Cómo podríamos viabilizar, de modo lúdico y contextual, un juego didáctico alternativo³ para trabajar la puntualidad del PPS en las clases de español?

En consecuencia, objetivamos proponer el uso adaptado de la modalidad de juego "problemas de lógica" como herramienta auxiliar para explicar el aspecto puntual como parámetro de transitividad del tiempo verbal Pretérito Perfecto Simple (PPS) en español. Más específicamente, la propuesta es establecer la comprensión de los contenidos gramaticales por parte de los alumnos brasileños a través de lo lúdico; así como promover la interdisciplinariedad entre los contenidos de enseñanza mediante la lógica deductiva y la gramática.

Considerando la actual imprescindibilidad de una educación cada vez más inclusiva y accesible, dispusimos una propuesta preliminar de audiodescripción (AD) didáctica (aún en curso) para nuestra producción didáctico-pedagógica. A esta última, denominaremos, a lo largo del artículo, como "producto piloto", "prototipo" y "producto educativo".

2 LA RELEVANCIA EN PLANEAR ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LAS CLASES DE ELE

En el ámbito educacional, los juegos (o actividades lúdicas) son elementos de relevancia fundamental, que pueden ser categorizados y bien aprovechados en función de la finalidad específica para la que se proponen. Incluso, en los últimos años, el término *gamificación* ha sido muy utilizado en los abordajes educativos de valoración de juegos (analógicos y digitales) con enfoque en la motivación, funcionalidad y logro de objetivos, siendo el docente responsable por estimular a los estudiantes a resolver situaciones problema y desafíos lúdicos que les ayudarán a superar las adversidades presentes en el contexto real.

Soler (2018, p. 295, traducción nuestra)⁴ comprende que "(...) el profesor necesita

¹ Señalamos que la cuestión de la lógica deductiva en este trabajo será expuesta más adelante.

² Destacamos, en esa situación, solo el desempeño del alumno en la destreza oral porque era lo que teníamos acceso a observar libre y directamente. Sin embargo, es probable que el estudiante mencionado también tuviera lagunas de aprendizaje en las demás destrezas lingüísticas de ELE.

³ En nuestra investigación, comprendemos el sentido de "juego didáctico alternativo" como un tipo de actividad lúdica que usualmente no es empleada para fines didácticos, pero que con las debidas adaptaciones docentes puede convertirse en un material didáctico que se puede trabajar en secuencias diversas, lo que hace que su utilización sea flexible y adaptable a diferentes realidades de enseñanza.

⁴ Texto original: (...) o docente precisa ter autonomia e ser consciente de que o livro didático não deve ser o

tener autonomía y estar enterado de que el libro didáctico no debe ser el único material de apoyo utilizado en sus clases, lo que le posibilita realizar investigaciones sobre los temas tratados en otras fuentes antes de enseñarlos a los alumnos".

En este sentido, para Antunes (2001a), es importante que el profesor desarrolle estrategias de enseñanza diversificadas y sepa alternarlas en la clase con los materiales didácticos adoptados por la escuela, de modo satisfactorio para atender las demandas discentes.

Además, es necesario que el docente sepa equilibrar adecuadamente la planificación de las actividades escolares. Según Almeida (2003, p. 61, traducción nuestra)⁵, "(...) es necesario tener en cuenta que el trabajo escolar debe ser más que un juego y menos que un trabajo (restrito). Es un equilibrio entre esfuerzo y placer, instrucción y diversión, educación y vida".

Macedo et al. (2000) consideran que los juegos funcionan en una estructura de proyecto con secuencias, situaciones, retos y reglas que se entrelazan y dan sentido al acto de jugar, donde tales reglas propuestas representan juegos de lenguaje que simbolizan la vida común en sociedad, regulada por convenciones que organizan la convivencia y lo cotidiano. Sin embargo, aunque los juegos puedan representar un excelente recurso didáctico, los respectivos autores llaman la atención sobre el hecho de que el aprendizaje significativo de los contenidos no se encuentra en los juegos propiamente, sino en lo que se produce a partir de las intervenciones conducidas por el profesor hacia los alumnos.

Meirieu (1997) señala que, aunque los juegos se utilizan poco en la vida escolar cotidiana, representan operaciones mentales dialécticas destinadas a la comprensión de sistemas complejos - lingüísticos, económicos, ecológicos, matemáticos, en los que hay que tener en cuenta las interacciones entre los distintos elementos constitutivos. En cuanto a las cuestiones lingüísticas, según Batllori (2018), la verbalización y la comprensión lectora son dos constituyentes inherentes a la formación de cualquier juego. Por lo tanto, entender un enunciado y expresar verbalmente lo que se quiere hacer, lo que ya se ha hecho o se está haciendo, ayuda al individuo a tomar conciencia y a reflexionar sobre sus diversas prácticas.

Específicamente acerca de lo lúdico en ELE, Spinelli (2011) cree que es posible llevar la "cultura del juego" a las clases de español, así como a las de otras LE, tanto en escuelas regulares como en instituciones de idiomas, independientemente del grupo de edad y de los factores que motivan a los alumnos a estudiar una lengua extranjera, lo que ayudaría a promover una integración entre los estudiantes. Por lo tanto, en la concepción de la autora, no se puede comprender los juegos como simples distracciones, sino como herramientas empleadas en situaciones de aprendizaje donde los alumnos desarrollan la creatividad e independencia para argumentar y manifestar el pensamiento crítico por medio de las reglas y retos presentes en los juegos.

Aún en el panorama de ELE, cabe destacar las consideraciones de Reis (2011) sobre el hecho de que en los materiales impresos hay una gran recurrencia de los mismos tipos de juegos para practicar el uso de las reglas formales sobre los verbos en modo indicativo, siendo los más recurrentes: "(...) dominó, sopa de letras, crucigrama y bingo" (REIS, 2011, p. 198, traducción nuestra)⁶. Esto refuerza el hecho de que las actividades lúdicas, especialmente en los materiales didácticos adoptados oficialmente para su uso en la enseñanza, han sido prácticamente las mismas durante décadas. En tales materiales

único material de apoio utilizado em suas aulas, o que possibilita a realização de pesquisas sobre os assuntos tratados em outras fontes antes de ensiná-los aos alunos.

⁵ Texto original: (...) é preciso compreender claramente que o trabalho escolar deve ser mais que um jogo e menos que um trabalho (restrito). É um equilíbrio entre o esforço e o prazer, instrução e diversão, educação e vida.

⁶ Texto original: (...) dominó, caça-palavras, palavras cruzadas e bingo.

difícilmente hay juegos o actividades de mayor complejidad en cuanto a la reflexión sobre el uso de los parámetros de una lengua extranjera (como el español) en contextos específicos, de forma que el aprendizaje de los contenidos gramaticales sea significativo para los alumnos, además de existir poca interdisciplinariedad con otras áreas del conocimiento humano.

2.1 La elaboración de materiales didácticos significativos para enseñar contenidos gramaticales

Acerca de la relevancia gramatical en la enseñanza de ELE, de acuerdo con Silva y Nascimento (2022):

Una clase de español como lengua extranjera se debe sostener sobre tres pilares: *para qué, qué y cómo enseñar*. Al planear los contenidos que vamos a trabajar con los alumnos, debemos programar, graduar y adaptar los contenidos a los objetivos que queremos alcanzar. Es importante considerar que, en las clases de LE, los contenidos gramaticales se utilizan como un puente para la construcción de comunicación y conocimientos. (...)

Comprendemos así que para introducir los contenidos gramaticales de forma comunicativa, debemos presentar actividades comunicativas variadas y que traigan, sobre todo, aspectos significativos para nuestros alumnos. (SILVA; NASCIMENTO, 2022, p. 62).

Sobre la necesidad de promover la significación del aprendizaje de la gramática a los estudiantes, González y Herrera (2018) poseen un posicionamiento semejante a las autoras Silva y Nascimento (2022) cuando mencionan la relevancia del desarrollo de tareas que integren la gramática en contextos comunicativos de uso real de la lengua a partir de la ludicidad, donde la práctica gramatical empiece siempre desde una programación efectivamente significativa al escenario discente.

Blanco Canales (2010) esclarece que el diseño de instrumentos de análisis, selección y elaboración de materiales de LE es uno de los enfoques de las políticas educativas (como el MCER) en Europa desde finales del siglo XX. La autora aún informa que el MCER apoya el avance de un aprendizaje activo que permita a los estudiantes tener autonomía para descubrir el sentido de los contenidos, a través de herramientas inductivas y deductivas enmarcadas por situaciones de comunicación promovidas en actividades creativas.

Sin embargo, aunque comprendamos las consideraciones de Blanco Canales (2010), en el contexto brasileño, es imprescindible reconocer que los materiales oficialmente adoptados en escuelas de idiomas y aprobados por el MCER, principalmente los libros didácticos, pueden no contemplar las cuestiones específicas de aprendizaje de los alumnos, considerando que dichos materiales son diseñados para aprendices de varios países en general.

Por ello, además de construir adaptaciones de los materiales didácticos empleados en clase y suplementar los contenidos poco explotados en las unidades didácticas de determinados libros, se hace necesario también pensar en el desarrollo de lo que Tomlinson y Masuhara (2005) llaman de “materiales locales”, es decir, libros, manuales, cuadernillos, entre otros materiales electivos que intentan sanar las lagunas y necesidades de aprendizaje de una comunidad o región en particular.

3 EL PROTOTIPO DIDÁCTICO PLANEADO A LA ENSEÑANZA DEL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE (PPS) PARA ALUMNOS BRASILEÑOS

En este segmento, abordamos algunos conceptos clave específicos para la composición del prototipo como producción didáctico-pedagógica. A continuación,

explicamos brevemente las etapas de composición de nuestro producto educacional y insertamos algunas muestras del prototipo proyectado.

3.1 Inferencias acerca de la comprensión de los verbos españoles por estudiantes brasileños y la puntualidad en el aspecto verbal del PPS

Con respecto a la enseñanza de ELE en Brasil, Mattos (2002) reflexiona acerca de las “(...) dificultades que encuentra el estudiante brasileño, que habla una lengua y estudia otra bastante parecida a la suya” (Traducción nuestra)⁷. Asimismo, para el autor, existe un consenso entre los profesores de español en Brasil de que “(...) lo más difícil para la gran mayoría de los estudiantes brasileños de español es aprender a utilizar los verbos” (*Ibidem*, traducción nuestra)⁸.

Según el punto de vista de Araújo (2003), aunque las similitudes entre el portugués y el español puedan facilitar el aprendizaje en un primer momento, muchos de los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes brasileños en el aprendizaje del uso de los verbos están relacionados con el uso de las reglas del español que son muy diferentes a las del portugués y no siempre se interiorizan con facilidad. Por ello, los profesores deben estar conscientes de las dificultades que surgen y desarrollar actividades que ayuden a interiorizar los contenidos para evitar que los alumnos confundan las reglas gramaticales del español con las del portugués.

En la percepción de Soler (2018), los libros didácticos de ELE explican poco sobre las diferentes posibilidades de uso de los verbos, incluso teniendo en cuenta que los valores y usos verbales suelen presentarse en el desarrollo de sus contenidos. También se observa que la aplicación repetitiva de los conocidos ejercicios de fijación es muy valorada.

Aún acerca de las consideraciones de Mattos (2002), se menciona que “(...) entre todos los llamados tiempos verbales, hay dos en particular que causan más problemas: los pretéritos *Perfecto Compuesto* y *Perfecto Simple*” (Cursiva del autor. Traducción nuestra)⁹. Se añade a continuación que “(...) debemos comprometernos a investigar y crear nuevos métodos, para hacer de nuestras aulas un lugar de descubrimiento” (*Ibidem*, traducción nuestra)¹⁰.

De acuerdo con lo anterior, citamos las consideraciones sobre los pretéritos de Pontes y Duarte (2018, p. 202):

Aunque el español y el portugués están estrechamente relacionados, ya que ambos proceden del latín, los estudiantes brasileños se enfrentan a una serie de dificultades en el aprendizaje de esta lengua. Entre ellos, destacamos el aprendizaje del Pretérito Perfecto Simple y Compuesto, ya que debido a la similitud entre estas lenguas, los estudiantes brasileños de Español como Lengua Extranjera tienden a asociar los usos y valores de estos tiempos verbales del portugués al español. (Traducción nuestra)¹¹.

⁷ Texto original: (...) dificuldades encontradas pelo estudante brasileiro, que fala uma língua e estuda outra que é bastante parecida à sua.

⁸ Texto original: (...) o mais difícil para a grande maioria dos aprendizes brasileiros de língua espanhola é aprender a usar os verbos.

⁹ Texto original: (...) entre todos os chamados tempos verbais, há dois em especial que causam mais problemas: os pretéritos *Perfecto Compuesto* e *Perfecto Simple*.

¹⁰ Texto original: (...) precisamos estar empenhados em pesquisar e criar novos métodos, fazer de nossas salas de aula um lugar de descoberta.

¹¹ Texto original: Embora haja uma proximidade entre o espanhol e o português, por serem línguas originadas do latim, há uma série de dificuldades enfrentadas na aprendizagem dessa língua por parte de estudantes brasileiros. Entre elas, destacamos a aprendizagem do Pretérito Perfeito Simples e Composto, pois devido à semelhança entre essas línguas, os estudantes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira tendem a associar os usos e

En este sentido, una de las exigencias iniciales y específicas a las que pueden enfrentarse los alumnos brasileños al estudiar la lengua española es la de comprender la puntualidad inherente al aspecto verbal del Pretérito Perfecto Simple (PPS).

En la definición de Carreter (1968), el término “aspecto” suele ser uno de los más complicados de conceptualizar por unanimidad y, por eso, genera muchos debates en el ámbito lingüístico. Es un vocablo que designa matices intemporales del desarrollo de la acción verbal, que se refiere a las diversas formas verbales.

Para Soler (2013), el aspecto verbal revela el significado de finalización o completitud de un enunciado determinado, que suele clasificarse como perfectivo (acabado) o imperfectivo (no acabado o en proceso). La autora comprende que

(...) el aspecto verbal es una categoría gramatical que expresa la duración de un proceso a través de un verbo que representa la acción. Así, esta categoría puede confundirse a menudo con el tiempo debido al grado de proximidad entre ambos, ya que el aspecto verbal está intrínsecamente relacionado con la cuestión de la temporalidad. (SOLER, 2013, p. 68, traducción nuestra)¹².

Pontes (2009, p. 72), en su Tesis de Maestría sobre el uso de los pretéritos perfectos (simple y compuesto) e imperfecto del indicativo en la enseñanza del español a estudiantes brasileños en formación docente universitaria, explica sobre el análisis del parámetro de puntualidad, destacando su predominio en el aspecto verbal del PPS.

El cuarto parámetro analizado en este estudio es la puntualidad. Las formas verbales que denotan acciones puntuales son las que presentan un alto nivel de transitividad, ya que la acción desencadenada ocurre inmediatamente. En efecto, el instante en que se produce la acción y el instante en que el objeto recibe esta acción son el mismo. (...) De las 764 formas analizadas, 529 formas presentaron el parámetro de la puntualidad, 69.2%. De ese total, 327 formas son del pretérito perfecto simple, 62%. Las formas del pretérito perfecto compuesto suman 163, o sea, 31%. Con el imperfecto, solo obtuvimos 39 formas, o sea, 7% del total. (Traducción nuestra)¹³.

Por lo tanto, abordar el aspecto de la puntualidad del PPS en materiales didácticos alternativos que puedan complementar la labor docente, puede ser una forma de minimizar las dudas iniciales que puedan tener algunos discentes en relación con el uso y valor de dicho tiempo verbal.

3.2 La lógica deductiva en el lenguaje de los juegos didácticos

De acuerdo con Antunes (2001b), habitualmente, para que los ejercicios, juegos y otras actividades lúdicas que implican el uso de la lógica sean bien utilizados durante las clases y se incorporen a los contenidos impartidos, es relevante que los alumnos comprendan cómo se conciben los argumentos lógicos.

valores desses tempos verbais do português para o espanhol.

¹² Texto original: (...) o aspecto verbal é uma categoria gramatical que expressa a duração de um processo por meio de um verbo que representa a ação. Dessa forma, a referida categoria, muitas vezes, pode ser confundida com tempo devido ao grau de proximidade existente entre eles, uma vez que o aspecto verbal está intrinsecamente relacionado à questão da temporalidade.

¹³ Texto original: O quarto parâmetro analisado neste estudo é a pontualidade. As formas verbais que denotam ações pontuais, são as que apresentam um alto nível de transitividade, posto que a ação desencadeada ocorre imediatamente. Pois, o instante em que a ação acontece e o instante em que o objeto recebe esta ação são os mesmos. (...) Das 764 formas analisadas, 529 formas apresentaram o parâmetro de pontualidade, 69, 2%. Desse total, 327 formas são do pretérito perfeito simples, 62%. Já as formas do perfeito composto somam-se 163, ou seja, 31 %. Com o imperfeito, obtivemos somente 39 formas, ou seja, 7% do total.

Estos argumentos, básicamente, se apoyan en dos tipos de afirmaciones:

- la(s) premisas que determina(n) la(s) prueba(s);
- la(s) conclusión(es) que se extrae(n) de las premisas.

La lógica pretende informarnos de que toda conclusión es verdadera si las premisas son verdaderas. En la *lógica deductiva*, la conclusión sigue a las premisas establecidas; en la *lógica inductiva*, la conclusión se desarrolla paso a paso, siempre de lo particular a lo general. Los *silogismos* son argumentos estructurados compuestos por dos premisas y una conclusión y representan ejemplos de lógica deductiva. Por ejemplo: *Premisa*: Todos los hombres mueren un día. Sergio es un hombre. *Conclusión*: Por lo tanto, Sergio morirá algún día.

Como las premisas pueden ser válidas o inválidas (...) es posible alternarlas en una lista, delimitada a los temas que se están enseñando, y con las mismas premisas promover juegos operativos muy interesantes, en grupo (...) o juegos individuales (...). (ANTUNES, 2001b, p. 36-37, cursivas y indicadores del autor, traducción nuestra)¹⁴.

Conforme Meirieu (1997), la primera clase de operaciones mentales humanas es la deducción, un acto intelectual en el que un individuo es llevado a inferir una consecuencia sobre un hecho. Entonces, deducir es preguntarse: "Si esto es cierto, ¿qué implica?". En un contexto de interacción social, es pensar: "Si hago esto, ¿qué reacciones provocaré en los demás?". Según el autor, el entrenamiento en la deducción es absolutamente esencial y su aprendizaje no se produce de forma tan espontánea, por lo que el profesor debe presentar y, cuando sea posible, reestructurar situaciones de aprendizaje que promuevan el cambio sistemático de los puntos de vista del sujeto sobre un mismo objeto, según los procesos hipotético-deductivos.

Por ello, el dispositivo didáctico (juego, ejercicio o actividad) a elaborar debe caracterizarse por incorporar el "si... entonces", ya sea a través de una experiencia concreta en la que el individuo observa los efectos concretos de sus acciones, o a través de algo que promueva la interacción social, permitiendo a los alumnos examinar sus ideas e inferencias a partir de lo que transmiten sus compañeros (MEIRIEU, 1997).

Así, en este trabajo aprovechamos algunas interrelaciones entre la gramática y la lógica deductiva que caracterizan el contexto lingüístico de la modalidad de juego "problemas de lógica", motivación basilar de nuestra producción didáctico-pedagógica.

3.3 La metodología del prototipo educacional

Este trabajo es una investigación cualitativa. Originalmente, dicho estudio se inició efectivamente entre los años 2020 y 2021, durante el curso de Especialización en Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELEST) en la UFC. Actualmente, seguimos con este trabajo debido a la intención de mejorarlo y asimismo generar otras producciones didácticas consecutivas, enfocadas a la enseñanza de ELE.

Marconi y Lakatos (2008) mencionan algunas informaciones elementales sobre el origen de la metodología cualitativa:

¹⁴ Texto original: Esses argumentos, basicamente, se apóiam em dois tipos de declaração:

- a(s) premissa(s) que determina(m) a (s) evidência(s);
- a(s) conclusão(ões) que é (são) extraída(s) das premissas.

A lógica procura informar-nos que toda conclusão é verdadeira se forem verdadeiras as premissas. Na *lógica dedutiva*, a conclusão segue as premissas estabelecidas; na *lógica indutiva*, a conclusão é desenvolvida passo a passo, sempre do particular para o geral. Os *silogismos* são argumentos estruturados, compostos de duas premissas e uma conclusão e representam exemplos da lógica dedutiva. Por exemplo: *Premissa*: Todos os homens morrem um dia. Sérgio é homem. *Conclusão*: Portanto, Sérgio morrerá um dia.

Como as premissas podem ser válidas ou nulas (...) é possível alterná-las em uma lista, circunscrita aos temas que se ensinam, e com as mesmas promover jogos operatórios interessantíssimos, em grupo (...) ou jogos individuais (...).

Todos los autores coinciden en que la metodología cualitativa tuvo su origen en la práctica desarrollada por la Antropología. Más tarde, fue empleada por la Sociología y la Psicología. Posteriormente, la investigación cualitativa comenzó a ser aplicada en Educación, Salud, Geografía Humana, etc.

La investigación cualitativa surgió cuando los antropólogos, que estudiaban a individuos, tribus y pequeños grupos ágrafos, se dieron cuenta de que los datos no podían ser cuantificados, sino interpretados. (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 270, traducción nuestra)¹⁵.

Considerando las características cualitativas, empíricas y sociales de este trabajo, según Richardson (1999), existen varios tipos de estudios que presentan un enfoque de control cualitativo, y entre ellos se incluye la investigación para la elaboración de material didáctico, objeto de nuestro estudio, que es una sistemática que consiste en desarrollar y estructurar productos educacionales para el progreso de la enseñanza-aprendizaje.

Para Denzin y Lincoln (2006), La investigación cualitativa es un área de estudio autónoma que "atravesará asignaturas, campos y temas", existiendo en su composición "una familia interconectada y compleja de términos, conceptos y suposiciones". En una postura similar a la de Richardson (1999), los autores afirman que

(...) Existen literaturas independientes y detalladas sobre el gran número de métodos y enfoques clasificados como investigación cualitativa, como el estudio de casos, la política y la ética, (...), la entrevista, la observación participante, los métodos visuales y el análisis interpretativo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16, traducción nuestra)¹⁶.

Además de la definición de investigación cualitativa, otra idea muy relevante para nuestro trabajo es la comprensión sobre la nomenclatura "producción didáctico-pedagógica". Según Paraná (2015), este concepto puede ser entendido como

(...) la elaboración intencional del profesor al organizar un material didáctico, como estrategia metodológica para el avance de su práctica diaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta elaboración siguiendo la definición que viene del latín *elaborare*, significa preparar en detalle el material, organizarlo para contribuir como perfeccionamiento de la práctica pedagógica. Así, esta producción retrata la praxis, es decir, la acción impregnada por la reflexión teórica.

Además de esta característica, la Producción Didáctico-Pedagógica asume su particularidad al diferenciarse, por ejemplo, del libro didáctico, ya que el autor es también el sujeto que planifica y hace uso de esta producción en la escuela (...). (PARANÁ, 2015, p. 02, traducción nuestra)¹⁷.

Así, de manera peculiar, nuestro material es una producción de uso opcional, compuesta por un tutorial con doce juegos, dirigido a las prácticas escolares de los profesores

¹⁵ Texto original: Todos os autores concordam em que a metodologia qualitativa teve sua origem na prática desenvolvida pela Antropologia. Depois, empregada pela Sociologia e Psicologia. Posteriormente, a investigação qualitativa começa a ser aplicada em Educação, Saúde, Geografia Humana etc.

O surgimento da pesquisa qualitativa deu-se quando os antropólogos, que estudavam indivíduos, tribos e pequenos grupos ágrafos, perceberam que os dados não podiam ser quantificados, mas sim interpretados.

¹⁶ Texto original: (...) Existem literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e de abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, a política e a ética, (...), a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa.

¹⁷ Texto original: (...) a elaboração intencional do professor ao organizar um material didático, enquanto estratégia metodológica para o avanço da sua prática diária no processo de ensino-aprendizagem. Esta elaboração seguindo a definição proveniente do latim *elaborare*, significa preparar com detalhes o material, organizá-lo de modo a contribuir como aprimoramento da prática pedagógica. Assim, essa produção retrata a praxis, ou seja, a ação permeada pela reflexão teórica.

Além dessa característica, a Produção Didático-pedagógica assume sua particularidade ao diferenciar-se, por exemplo, do livro didático, uma vez que o autor é também o sujeito que planeja e faz uso dessa produção na escola (...).

de ELE, sobre cómo trabajar el aspecto puntual del tiempo verbal Pretérito Perfecto Simple (PPS) por medio de la modalidad lúdica “problemas de lógica”¹⁸, que puede ser explotada principalmente en los cursos libres, lo que no excluye la posibilidad de inserción también en la educación regular, dependiendo de cuestiones temporales y de contenido, entre otras exigencias de actuación de los profesores en el contexto escolar.

3.3.1 Descripción de las etapas y muestras del prototipo

En esta sección, describimos las etapas de producción del prototipo e insertamos dos muestras donde se puede mirar cómo ocurre el empleo del PPS en nuestra propuesta didáctica. Cabe destacar que consideramos cuidadosamente el concepto de "producto educacional", ya que está en consonancia con la estructuración de nuestro material didáctico.

Filatro y Cairo (2015) aclaran que un producto educacional es un "paquete concreto y observable", obtenido como resultado de un proyecto, y puede estar constituido por un recurso didáctico aislado, una solución educativa compuesta por varios artefactos o subproductos (como libros, folletos, objetos de aprendizaje, podcasts, videos e infografías), un programa informático, un curso o incluso una unidad didáctica.

3.3.1.1 Análisis

Preliminarmente, antes de planificar qué tipo de producción didáctico-pedagógica sería planeada, realizamos la fase de análisis de la situación educativa. Ya conocíamos la problemática de aprendizaje acerca de los pretéritos de indicativo en español para los alumnos brasileños. Nos faltaba saber en qué parte del problema nos centraríamos para proponer la elaboración de un material didáctico que pudiera contribuir a la labor docente, aunque fuera de forma introductoria.

A lo largo de nuestras experiencias de observación como estudiante en cursos libres de español (NLE - Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE e IMPARH - Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos) y también en nuestro actual grado de licenciatura en Español de la UFC, nos dimos cuenta de que la incomprensión de los estudiantes sobre el contraste entre los tiempos verbales es muy común. Aunque algunas gramáticas y libros didácticos contengan convencionalmente algunos contenidos sobre los contrastes entre los tiempos verbales, las diferencias situacionales de uso y valores verbales no siempre tienen límites y características explícitamente definidas.

Un buen ejemplo de ello es el contraste entre el Pretérito Perfecto Simple (PPS) y el Pretérito Perfecto Compuesto (PPC). Generalmente, en las clases, uno de los aspectos más mencionados para diferenciar ambos es que el primero se utiliza para mencionar acciones y acontecimientos "terminados" o "puntuales", mientras que el segundo, aunque también pueda ser puntual, se utiliza más para situaciones en las que el pasado sigue teniendo consecuencias en el tiempo presente. De forma recurrente, una de las dudas iniciales que pueden surgir por parte de los estudiantes se refiere a qué son exactamente las llamadas "acciones puntuales" que caracterizan en gran medida el PPS.

3.3.1.2 Diseño

Basándonos en el panorama educacional descrito y en las experiencias de contacto con revistas de pasatiempos, nos dimos cuenta de que la modalidad de juego "problemas de lógica", siendo debidamente adaptada para uso pedagógico, puede ser una herramienta

¹⁸ Modalidad de juego que, en portugués, es también conocida como “desafíos de lógica”. En español, puede recibir al menos dos nomenclaturas: *Juegos de Lógica con Diagramas de Múltiple Entrada* y *Juegos de Pistas con Esquema De Coordenadas*. En inglés, se llama *Grid Based Logic Puzzles* o también *Logic Grids*.

auxiliar en la comprensión por parte de los alumnos de lo que significa la puntualidad de las acciones verbales. En el caso del producto de esta investigación, el aspecto de la puntualidad del PPS se centra en los verbos de las acciones descritas en las situaciones problema de los juegos.

En portugués, en el Brasil, la editora *Coquetel – Grupo Ediouro* (Anexo A) es la principal referencia en materiales con ese tipo de pasatiempo. En España y en varios países de habla hispana, son conocidas las publicaciones de la *Zugarto Ediciones* (Anexo B). En inglés no se encontró ninguna editorial específica o dominante con esa categoría lúdica, pero sí materiales impresos y digitales de diversos autores y editoriales, además de sitios electrónicos de juegos en general que la contemplan.

Tradicionalmente, los “problemas de lógica” (o también “desafíos de lógica”), son una especie de juego que proporciona una situación problemática y un conjunto de pistas (datos) que ayudarán al lector a realizar deducciones para determinar todas las combinaciones correctas entre los elementos presentados. Además, se suele sugerir al lector que utilice un diagrama de líneas coordinadas (diagrama matricial), que contiene todas las variables presentes en el problema propuesto, debiendo rellenar los huecos del esquema con una "S" (sí, para las posibles relaciones entre los elementos analizados) o una "N" (no, para las relaciones que no corresponden a los elementos analizados). Por fin, se sugiere al lector que rellene una tabla final que expone, de forma sencilla, todos los elementos y sus respectivas relaciones.

De ese modo, el diferencial de nuestro material, en relación a tales juegos de problemas lógicos ya existentes en el mercado editorial, es la propuesta que elaboramos para una resolución más simple y alternativa de los juegos de dicha modalidad lúdica, sin el uso de los esquemas de líneas coordinadas, utilizando solamente las tablas de completación que aparecen al final de cada juego (donde se disponen los elementos constitutivos de la situación descrita en el enunciado y en las pistas del problema) para ser marcados con colores y/o símbolos.

3.3.1.3 Desarrollo

En esta tercera y última etapa se llevó a cabo el montaje de la producción del material en lengua española. Al principio, estructuramos la cantidad y los niveles de los juegos. Debido a esto, se realizaron algunas pruebas que involucran la resolución de los problemas, como el grado de dificultad del contexto situacional; el cálculo estimado del tiempo de solución; la selección de temas para cada problema; el uso y adaptación de situaciones donde el tiempo verbal predominante es el PPS.

A continuación, se diseñó el material con 12 juegos (7 juegos de nivel fácil, 3 de nivel medio y solo 2 de nivel difícil) para utilización en el contexto de enseñanza, todos ellos en español. La elección de disponer de un mayor número de juegos fáciles que de medios y difíciles obedece precisamente a razones didácticas y temporales de aplicabilidad en clases, ya que cuanto más elementos y complejidad contextual tengan las situaciones descritas en los problemas lógicos, mayor será el grado de dificultad y, en consecuencia, más tiempo se requerirá para obtener las soluciones, lo que en la práctica escolar cotidiana se convierte en algo inadecuado e inviable.

Con fines ilustrativos, disponemos a seguir dos muestras de los juegos planificados¹⁹. En la figura 1, hay un ejemplo de juego de nivel fácil. En la figura 2, hay los fragmentos principales de un juego de nivel medio. En ambos, ponemos cuadros delineados

¹⁹ Por cuestiones de extensión textual, consideramos más adecuado poner a la disposición de los lectores un enlace para descarga completa de la producción didáctico-pedagógica (tutorial con los juegos) en el apéndice de este artículo.

en rojo para indicar las partes textuales donde hay el empleo del PPS en las oraciones de los problemas y asimismo en el comentario de las respuestas del solucionario (presente en el fin del material didáctico).

Figura 1 – Ejemplo de un juego de nivel fácil presente en la producción didáctico-pedagógica. Los cuadros delineados en rojo indican las partes textuales donde hay el empleo del PPS.

PROBLEMAS DE LÓGICA Clebiane Barros Duarte

NIVEL FÁCIL - Tipo 1

PROBLEMA 1

TATUAJES

Fábio y otros dos hombres decidieron unirse al estilo de tatuajes. Cada uno se hizo un tatuaje en una parte diferente del cuerpo.

Con las pistas a continuación, descubre el nombre de cada hombre, el diseño elegido y donde se hizo el tatuaje.



Cráneo con tatuaje de crisantemo.
https://ps.vechey.com/arte-retoro/540034-craneo-con-tatuaje-de-crisantemo-por-diseño-de-1949

1. Uno de los hombres se tatuó una calavera en su muñeca derecha.
2. Clóvis se hizo un tatuaje en el pecho.
3. Davi se tatuó el escudo de armas de su equipo.

NOMBRE	TATUAJE	PARTE DEL CUERPO
Clóvis	Calavera	Brazo
Davi	Escudo de armas	Muñeca
Fábio	León	Pecho

APUNTES:

PROBLEMA 1 – TATUAJES

Comentario:
Si Clóvis se hizo un tatuaje en el pecho (pista 2) y Davi se tatuó el escudo de armas (pista 3), entonces quien se hizo una calavera en su muñeca (pista 1) solo puede ser Fábio. Por deducción, se concluye que Clóvis se hizo un León en el pecho y Davi se tatuó el escudo de armas en su brazo.

Respuestas con símbolos relacionados en tabla:

NOMBRE	TATUAJE	PARTE DEL CUERPO
• Clóvis	✓ Calavera	♦ Brazo
♦ Davi	♦ Escudo de armas	✓ Muñeca
✓ Fábio	• León	• Pecho

Interpretación de los datos con colores:

- Clóvis – León – Pecho
- ♦ Davi – Escudo de armas – Brazo
- Fábio – León – Pecho

16

Fuente: Elaborada por la autora.

Figura 2 – Fragmentos principales de un juego de nivel medio presente en la producción didáctico-pedagógica. Los cuadros delineados en rojo indican las partes textuales donde hay el empleo del PPS.

PROBLEMAS DE LÓGICA Clebiane Barros Duarte

NIVEL MEDIO - Tipo 2

PROBLEMA 10

ANDALUCÍA

Fascinados por las obras de Federico García Lorca, algunos brasileños eligieron la región española de Andalucía para aprender la lengua española.

¿Cuál ciudad cada uno eligió? ¿En qué año? ¿Cuántos meses duró el curso de español? Descubre basándose en las informaciones abajo.



"La agonía física, biológica, natural, de un cuerpo por hambre, sed o frío, dura poco, muy poco, pero la agonía del alma insatisfecha dura toda la vida."

Frase del escritor Federico García Lorca.
https://fr.arteand.com/ver/1388519/3248320/

1. Alzira vivió en Sevilla y su curso duró seis meses.
2. El curso de Tobias no fue más corto que el seguido por la persona que pasó un tiempo en Granada.
3. Tobias pasó más tiempo en Andalucía que la persona que estudió español en 2002, pero menos tiempo que la persona que eligió la ciudad de Córdoba.
4. Sérgio vivió en Córdoba y no viajó en 2003.
5. El curso realizado en Cádiz ocurrió tres años después del viaje de Sérgio y dos años después del curso de seis meses.
6. Las clases de español, que duraron tres meses, ocurrieron en 2002 en Granada, o sea, un año después del viaje de Alzira.

PROBLEMA 10 – ANDALUCÍA

Comentario:
Si Alzira vivió en Sevilla y su curso duró seis meses (pista 1) y las clases de español de Granada ocurrieron en 2002, o sea, un año después del viaje de Alzira (pista 6), entonces Alzira viajó en 2001. Si Sérgio vivió en Córdoba y no viajó en 2003 (pista 4), el curso matado en Cádiz ocurrió tres años después del viaje de Sérgio (1ª parte de la pista 5) y Tobias pasó más tiempo en Andalucía que la persona que estudió español en 2002, pero menos tiempo que la persona que eligió la ciudad de Córdoba (pista 3), entonces Sérgio estuvo en Córdoba durante 5 meses en el año 2000. Si el curso de Tobias no fue más corto que el seguido por la persona que pasó un tiempo en Granada (pista 2) y sabiendo que, entre las opciones disponibles, Tobias pasó un tiempo intermedio en Andalucía (pista 3) y probablemente es la persona que vivió en Cádiz (véase la pista 5), entonces Tobias estuvo en Cádiz por 4 meses en 2003. Por eliminación, Nelson (la única persona no mencionada en las pistas) vivió en Granada por 3 meses en 2002.

Respuestas con símbolos relacionados en tabla:

26

Fuente: Elaborada por la autora.

Para hacerlos viables a la propuesta educativa de este trabajo, muchos juegos fueron traducidos libremente del portugués al español (a partir de revistas impresas que tenemos de la editora *Coquetel – Grupo Ediouro*) con algunos cambios en el grado de complejidad de las situaciones descritas (ampliando y reduciendo), en el número de elementos constitutivos y también en algunos nombres propios que fueron sustituidos por otros en español; solo dos juegos seleccionados de nivel fácil fueron encontrados originalmente en español (obtenidos a través de archivos *pdf* puestos a disposición de forma gratuita en el sitio de *Zugarto Ediciones*), pero se modificaron sus elementos y situaciones, lo que los convierte en una especie de "nueva versión con fines didácticos" y no en una mera copia de los originales. En cuanto a las imágenes ilustrativas de los juegos, se recogieron de *Internet*, en varios sitios electrónicos, con la debida indicación de las fuentes. Todas las imágenes están en escala de grises.

Acerca del tutorial en particular, primeramente se eligió el pronombre de tratamiento más adecuado para "hablar al lector" a lo largo del texto: el *tú* del español. Evitamos el empleo de *usted* porque, en algunos contextos culturales hispanohablantes, es demasiado formal y nuestra intención fue precisamente "relajar" un poco el lenguaje (que, en algunas secciones, es algo "técnica"), como si fuera casi una charla entre amigos.

Sobre la estructura de la secuencia de contenidos del tutorial²⁰, para una mejor comprensión, lo hemos dividido en las siguientes secciones:

- a) *Presentación* – una breve introducción a nuestro material, indicando el público al que va dirigido (profesores de ELE);
- b) *La Propuesta Didáctico-Pedagógica Del Tutorial* – explicamos la intención y la utilidad del tutorial;
- c) *¿Qué Son Los Problemas De Lógica?* – definición de la modalidad de juego y explicación de su respectivo uso adaptado y alternativo, incluyendo las categorías de los elementos constitutivos de los problemas;
- d) *Partes Constituyentes Y Paso A Paso De Un Problema (Observaciones Importantes)* – indicación de las partes integrantes de los juegos y explicación detallada con un ejemplo de resolución de uno de los problemas, incluyendo algunas observaciones que se deben tener en cuenta;
- e) *Clasificación De Los Problemas* – categorización de los problemas por niveles y tipos, con una explicación de lo que diferencia a cada nivel y tipo en términos de gradación ascendente;
- f) *Consejos Al Profesor* – el último apartado del tutorial, con información de máxima relevancia para la aplicación de los juegos por parte del profesor, donde destacamos que el docente debe incentivar a los estudiantes a escribir sus deducciones sobre los análisis de las informaciones contenidas en los problemas, para que ellos se den cuenta de la necesidad de utilizar las estructuras verbales del PPS para explicar las soluciones obtenidas.

Con respecto a los recursos de edición gráfica utilizados en nuestras imágenes del tutorial, así como en la diagramación general de nuestro material, utilizamos dos programas de edición: *Microsoft Word* (para los textos, las tablas y algunos símbolos gráficos) y *CorelDRAW* (para las imágenes y demás grafismos).

Cabe mencionar que el material fue concebido predominantemente con un fondo en tono gris claro por la razón de que dicho color remite al papel prensa que originalmente

²⁰ Es posible verificar el tutorial a través de la descarga de la producción didáctico-pedagógica en el enlace disponible en el Apéndice.

eran impresas muchas revistas de pasatiempos (hoy en día, aún son impresas pero está cada vez más infrecuente encontrarlas), pues de alguna manera tuvimos la pretensión de conservar esta característica tan intrínseca a los diseños gráficos de dichas publicaciones.

Así, gráficamente, la producción didáctico-pedagógica de este estudio es un trabajo muy sencillo, sin adornos visuales ostentosos porque lo más significativo para nuestra investigación cualitativa es realmente la funcionalidad que pueda presentar el producto obtenido. Además, el aspecto gráfico más simple puede ser más accesible para las personas con algún grado de discapacidad visual y también facilita la realización de adaptaciones con audiodescripción para contextos reales de aplicación de materiales optativos en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

3.3.1.4 Propuesta preliminar de inserción de audiodescripción (AD) didáctica

Con la finalidad de promover la inclusión en el acceso de posibles alumnos con discapacidad visual, estamos estudiando la posibilidad de disponer audiodescripciones de las imágenes y de las tablas que componen los juegos del prototipo educacional. Conforme Motta y Romeu Filho (2010), la audiodescripción (AD) es un recurso de accesibilidad que consiste en una descripción clara y objetiva de la información visual, que facilita la comprensión de los contenidos y ofrece la oportunidad de autonomía, independencia y poder de interpretación a las personas (con o sin limitaciones visuales), a través de la escucha de lo que se aprecia visualmente.

Vergara-Nunes (2016) se sobresa al desarrollar una Tesis de Doctorado sobre la audiodescripción didáctica. En relación con el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, él explica que

La audiodescripción didáctica va más allá de la imagen. Es en sí mismo un instrumento didáctico en el aula que ayuda al alumno ciego a aprender nuevos contenidos y a compartir nuevos conocimientos. Tiene que ajustarse al perfil del estudiante. En una clase de lengua extranjera, según el nivel lingüístico del alumno, la audiodescripción debe presentarse en portugués, en el caso de los niveles iniciales, y en la lengua meta para los alumnos más avanzados. Sin embargo, siempre que sea posible, en ambas lenguas, porque permite al alumno una mayor autonomía en su aprendizaje al disponer de material para diversas comparaciones (...). (VERGARA-NUNES, 2016, p. 242, traducción nuestra)²¹.

Así, teniendo en cuenta las recomendaciones del respectivo autor para insertar la audiodescripción didáctica en ambos idiomas (portugués y español como lengua meta), disponemos a continuación (figura 3) un ejemplo de audiodescripción didáctica insertada en uno de los problemas pertenecientes a nuestro prototipo.

²¹ Texto original: A audiodescrição didática vai além da imagem. Ela mesma é um instrumento didático em sala de aula que auxilia o estudante cego a aprender novos conteúdos e compartilhar novos conhecimentos. Ela precisa conformar-se ao perfil do aluno. Em uma aula de língua estrangeira, segundo o nível de língua que tenha o aluno, a audiodescrição deverá apresentar-se em português, caso se trate de níveis iniciais, e na língua alvo para os alunos mais avançados. Porém, sempre que possível, nas duas línguas, pois permite ao aluno maior autonomia em sua aprendizagem ao ter material para comparações diversas (...).

Figura 3 – Ejemplo de un problema de lógica con audiodescripción didáctica insertada en español y portugués abajo de la imagen y de la tabla.

PROBLEMAS DE LÓGICA **Clebiane Barros Duarte**

NIVEL FÁCIL - Tipo 1

PROBLEMA 3

CENA ESPECIAL

Situación Problema:

El fin de semana pasado, Eduardo y otros dos hombres invitaron a una persona querida a cenar. Con las pistas abajo, descubra el nombre de cada hombre, la persona que los acompañó en la cena y el plato ordenado.



Pareja cenando.

Audiodescripción de la imagen: Dibujo en blanco y negro donde hay una pareja sentada, charlando durante la cena en una mesa de restaurante. A la izquierda, el hombre sostiene una cuchara en su mano y, a la derecha, la mujer sostiene una taza.

Audiodescrição da imagem: Desenho em preto e branco onde há um casal sentado, conversando durante o jantar em uma mesa de restaurante. À esquerda, o homem segura uma colher na mão e, à direita, a mulher segura uma xícara.

Pistas:

1. Gérson invitó a su hija a cenar en un restaurante.
2. Felipe y su compañero pidieron un plato de pescado.
3. El hombre que fue a cenar con su esposa demandó pollo asado.

Tabla:

HOMBRE	COMPAÑÍA	PLATO PRINCIPAL
Eduardo	Esposa	Pasta
Felipe	Hija	Pescado
Gérson	Novia	Pollo

Audiodescripción de la tabla:
Hay 3 categorías que encabezan el título de los elementos involucrados: **HOMBRE**, **COMPAÑÍA** y **PLATO PRINCIPAL**. En la categoría principal (sujeto) **HOMBRE** hay los elementos Eduardo, Felipe y Gérson. En la categoría subordinada **COMPAÑÍA** hay los elementos Esposa, Hija y Novia. En la categoría subordinada **PLATO PRINCIPAL** hay los elementos Pasta, Pescado y Pollo.

Audiodescrição da tabela:
Há 3 categorias que encabeçam o título dos elementos envolvidos: **HOMEM**, **COMPANHIA** e **PRATO PRINCIPAL**. Na categoria principal (sujeito) **HOMEM** estão os elementos Eduardo, Felipe e Gérson. Na categoria subordinada **COMPANHIA**, estão os elementos Esposa, Filha e Namorada. Na categoria subordinada **PRATO PRINCIPAL** estão os elementos Massa, Peixe e Frango.

6

Fuente: Elaborada por la autora.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Después de realizar este trabajo, hemos obtenido una visión considerable no solo de las barreras de aprendizaje a las que se pueden enfrentar los estudiantes brasileños cuando estudian una lengua como el español, sino principalmente acerca de la incompletud en los libros didácticos de enseñanza de ELE comumente adoptados.

Dentro de sus condiciones de trabajo, tiempo y disponibilidad para actuar, corresponde al profesor ser proactivo en la búsqueda de subvenciones que puedan ayudarle en

la tarea de enseñar. Por lo tanto, el prototipo (producción didáctico-pedagógica) que compone esta investigación es un intento de poner a disposición del docente de ELE un producto educacional que puede ser adaptado a las prácticas escolares, y que puede formar parte de planes, unidades y secuencias didácticas, si el profesor considerar conveniente a sus propósitos pedagógicos y tenga el cuidado de evitar el "juego por el juego", expresión que hace alusión a la presencia descontextualizada de lo lúdico en las clases.

En concreto, hemos tratado de diseñar un material de apoyo para el profesorado con el fin de contribuir mínimamente a explicar las posibles dudas iniciales de los alumnos sobre el aspecto puntual del Pretérito Perfecto Simple y su diferenciación en contraste con otros pretéritos del indicativo en español, como el Pretérito Perfecto Compuesto. Incluso otros tiempos verbales del modo indicativo, que tengan el parámetro de la puntualidad en su aspecto, también pueden ser trabajados en la modalidad de juego propuesta, con los ajustes necesarios.

Sin embargo, cabe comentar la existencia de algunas características de la modalidad lúdica "problemas de lógica" que pueden limitar su utilización escolar. La primera es la cuestión inclusiva. Actualmente, estamos organizando las audiodescripciones didácticas del prototipo para discapacitados visuales, especialmente para las imágenes y tablas presentes en los problemas de lógica, que tienen informaciones no descritas en los enunciados y en las pistas de los juegos. Además, también estamos pensando en poner a disposición en el futuro un audiolibro grabado con voz humana, con el fin de hacer nuestro material didáctico aún más accesible, beneficiando a un público más amplio de estudiantes, como las personas con dislexia.

Por añadidura, hay el hecho de que dicha modalidad de juegos lógicos se constituye como un tipo de juego "cerrado", que no permite respuestas subjetivas. Así que, se hace necesario desarrollar otros prototipos de actividades lúdicas con situaciones problema de estilo "abierto", en las que no haya solamente una única respuesta correcta, sino varias, en función de la creatividad del alumno.

De ese modo, creemos que a nuestro prototipo aún le queda mucho por madurar, no solo porque es una propuesta didáctica inicial, sino principalmente porque aún no hemos aplicado el material en contexto escolar. Luego, otras perspectivas de perfeccionamiento de las actividades lúdicas para componer nuevos materiales alternativos de ELE e informes sobre la aplicación práctica del respectivo producto educacional en posteriores trabajos académicos de nuestra autoría son admisibles.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001(a).

_____. **O lado direito do cérebro e sua exploração em aula**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001(b).

ARAÚJO, Eneida Maria Gurgel de. Problemas de los alumnos brasileños en el aprendizaje de los verbos españoles. Anais do Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino em João Pessoa, p. 635 - 642. Idéia, 2003. Universidade Federal da Paraíba. In: LEFFA, Wilson J. (Compilador). **TELA** (Textos em Lingüística Aplicada) [DVD]. 4. ed. Pelotas: Educat, 2009. Disponible en: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/problemas%20de%20los%20alunos/principal.htm> Acceso en: 30 nov. 2020.

BATLLORI, Jorge. **Inteligencia lógico-matemática: Más de 100 juegos para su desarrollo.** Colección Herramientas nº 33. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, España. 2018.

BLANCO CANALES, A. Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. **Revista Española de Lingüística Aplicada** (RESLA), 2010, Vol. 23, p71-91. 21p. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>><<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>> Acceso en: 11 abril. 2022.

CARRETER, Fernando Lázaro. **Diccionario de términos filológicos.** Madrid: Gredos, 1968.

CASTRO, Lucía Tobón. **Algunas consideraciones sobre el aspecto verbal en Español.** Madrid: Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo, Tomo XXXIX Núm. 1, pp. 34-47, 1974. Disponible en: <<http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/479/>> Acceso en: 12 dez. 2020.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais.** São Paulo: Saraiva, 2015.

GONZÁLEZ, Vicenta; HERRERA, Francisco. La gramática está en juego: enfoque lúdico y enseñanza de la gramática en el aula de ELE. In: **Enseñar gramática en el aula de español.** Herrera, F. & Sans, N. (eds.) Barcelona, Difusión, 2018.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 5. ed. - 2. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2008.

MATTOS, André Luiz Abreu. Dificuldades com os pretéritos perfecto simple e perfecto compuesto: uma questão de tempos. In: FANJUL, Adrián Pablo; OLMOS, Ana Cecilia; GONZÁLEZ, Mario. **Hispanismo 2002.** São Paulo: ABH/Humanitas, 2004. Disponible en: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100009&lng=en&nrm=iso> Acceso em: 16 out. 2019.

MOTTA, L.M.V.; ROMEU FILHO, P. (orgs): **Audiodescrição**: Transformando Imagens em Palavras. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/livro>> Acesso em: 06 jun. 2021.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais – DPPE. O Professor Autor na Elaboração de Material Didático: Anexo 2 - Registros de Experiências. **Formação em Ação** - 1ª Etapa, 2015. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/professor_autor_anexo2.pdf>. Acesso em 11 out. 2019.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O uso dos pretéritos perfeito (simple e composto) e imperfeito do indicativo em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros em formação docente universitária**: uma análise funcionalista. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20196>>. Acesso em: 19 out. 2019.

PONTES, Valdecy de Oliveira; DUARTE, Denísia Kênia Feliciano. O ensino dos pretéritos a aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira sob o viés da tradução funcionalista. UNB. **Belas Infiéis**, v. 7, n. 1, p. 201-227, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/12569>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino dos. **O modo indicativo do espanhol**: estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062011-103639/pt-br.php>>. Acesso em: 27 maio 2020.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Maria Auridete da; NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão do. El uso de canciones y cómics para la enseñanza de aspectos gramaticales en español: un informe de prácticas. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, Fortaleza, ano 7, v. 2, n. 10, p. 58-71, jan. 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64072>> Acesso em: 10 abril 2022.

SOLER, Caroline Alves. **¿Comprendí o he comprendido?**: procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072013-122857/pt-br.php>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. **O aspecto verbal e o ensino de verbos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)**: questões semânticas e pragmáticas. 2018. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/180203>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SPINELLI, Jaqueline Marilis Formigari. **O lúdico no ensino de espanhol como língua estrangeira.** 2011. 1 CD-ROM. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11449/121473>>. Acceso en: 29 dez. 2020.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. E. **Elaboração de materiais para cursos de idiomas.** São Paulo: SBS Editora, 2005.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática.** 2016. 412 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. 412 f. Disponible en: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167796/341239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acceso en: 29 mar. 2022.

APÉNDICE – ENLACE DE ACCESO A LA PRODUCCIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA EN PDF (TUTORIAL Y JUEGOS)

Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1ik-pHKm4FGLBJtoI52oQXU7aTZjc08db/view>

ANEXO A – Ejemplo de un problema de lógica (nível fácil) en portugués, publicado en Brasil por la editora *Coquetel – Grupo Ediouro*

© REVISTAS COQUETEL 2006

Desafio de Lógica



Domingo em família

No último domingo, três casais resolveram fazer um programa em família. Com base nas dicas abaixo, tente descobrir o nome de cada homem, o da respectiva esposa e o programa que fizeram.

1. Marcelo e Diva gostaram muito do programa que fizeram com seus filhos no último domingo.
 2. Aline foi a um restaurante com o marido e os filhos.
 3. Diogo foi a um show com a esposa e os filhos.

	Esposa	Programa
Alíre		
Diva		
Marlene		
Feira de artes		
Restaurante		
Show		

	Marido	Programa
Diogo		
Leonel		
Marcelo		
Feira de artes		
Restaurante		
Show		

Marido	Esposa	Programa

Fuente: <https://www.coquetel.com.br/>

ANEXO B – Ejemplo de un problema de lógica (nivel medio) en español, publicado en español por la editorial *Zugarto Ediciones*

Carnaval de Venecia

Cuatro gondoleros llevaron a cuatro bellas damas, ya ataviadas con sus disfraces, a otros tantos bailes. Siga las pistas y entérese de los detalles.

- En la góndola roja viajó la rubia Sofia, vestida de odalisca.
- Franco llevó al baile a Mónica, en tanto que uno de sus amigos (que no tiene una góndola gris) llevó a la pelirroja que se disfrazó de bruja.
- Luca tiene una góndola azul y Pietro condujo a Carla (que no se disfrazó de hada).
- En la góndola verde viajó una princesa.

		Góndola				Llevó a				Disfraz			
		Azul	Gris	Roja	Verde	Carla	Livia	Mónica	Sofia	Bruja	Hada	Odalisca	Princesa
Gondolero	Franco												
	Luca												
	Pietro												
	Salvatore												
Disfraz	Bruja												
	Hada												
	Odalisca												
	Princesa												
Llevó a	Carla												
	Livia												
	Mónica												
	Sofia												

Gondolero	Góndola	Llevó a	Disfraz

Fuente: <http://www.zugarto.com/lRevistas.php?IdFamilia=7>

AGRADECIMIENTOS

A la Prof^a. Dr^a. Beatriz Furtado Alencar Lima, por su admirable paciencia y disponibilidad para orientarme y, sobre todo, por respetar mis convicciones.

A las profesoras responsables por examinar el trabajo, Prof^a Dr^a Germana da Cruz Pereira y Prof^a Dr^a Maria Valdênia Falcão do Nascimento, por el tiempo dedicado para hacer sus oportunas apreciaciones.

Al profesor Valdecy de Oliveira Pontes por las excelentes referencias bibliográficas y a los demás profesores del curso Letras Español, siempre muy atentos a las cuestiones discentes.

A mi familia y amigos cercanos, por el apoyo y comprensión.

Se los agradezco.