



Ex Novo: videojuego educativo para desarrollar la competencia comunicativa intercultural

par
Boris Romero

Études hispaniques
Département de littératures et de langues du monde
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en Littérature,
option Études hispaniques

Septembre, 2023

© Boris Romero Ponce, 2023

Université de Montréal
Études hispaniques, Département de littératures et de langues du monde
Faculté des arts et des sciences

Cette thèse intitulée

***Ex Novo: videojuego educativo para desarrollar la competencia comunicativa
intercultural***

Présentée par

Boris ROMERO PONCE

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Javier RUBIERA

Président-rapporteur

Enrique PATO

Directeur de recherche

Juan Carlos GODENZZI

Membre du jury

Jessica PAYERAS

Examinatrice externe

Resumen

La investigación-creación desarrollada en el presente documento tuvo como propósito desarrollar los contenidos de un curso sobre la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE), a través de un videojuego serio. Para lograrlo, se identificaron los componentes de la cultura que se debían agregar, por medio de la asociación de los elementos considerados en los “Referentes culturales” del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y las “Características distintivas” del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER). Así, se extrajeron 18 temas interculturales para hablar dentro del salón de clase. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta las seis actitudes y las siete habilidades interculturales contempladas dentro del PCIC. Con estos elementos se desarrolló un videojuego serio llamado *Ex Novo*, ambientado en un lugar de fantasía llamado Maremágnum, en el cual se encuentran siete clanes, cada uno con unos conflictos internos que se relacionan con las actitudes y habilidades interculturales. El jugador desarrolla las misiones que llevan a que cada clan celebre el festival que los caracteriza, finalizando con la persuasión a la lideresa del clan para replantear sus sistemas de creencias. Dentro del material desarrollado, junto con los contenidos del curso, se integra un manual para el docente y una bitácora intergaláctica para el estudiante, que permiten registrar una conversación entre el juego y el trabajo en el aula. Se concluye que un videojuego serio permite que las habilidades interculturales se trabajen en paralelo a las temáticas desarrolladas en clase, puesto que abren un espacio para el debate, el análisis y la empatía.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, cultura, interculturalidad, sensibilidad intercultural, gamificación, *Ex Novo*

Résumé

L'objectif de la recherche-crédation conçue dans ce document était de développer les contenus d'un cours de Compétence Communicative Interculturelle (CCI) en Espagnol Langue Étrangère (ELE) à travers d'un jeu vidéo sérieux. Pour ce faire, les composantes culturelles à ajouter ont été identifiées en associant les éléments considérés dans les « Référents culturels » du *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) et les « Caractéristiques distinctives » du *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR). Ainsi, 18 sujets interculturels ont été extraits pour être abordés en classe. En outre, les six attitudes et les sept compétences interculturelles envisagées dans le PCIC ont été prises en compte. Avec ces éléments, un jeu vidéo sérieux appelé *Ex Novo* a été développé, dans un lieu fantastique appelé Maremagnum, dans lequel se trouvent sept clans, chacun avec des conflits internes qui sont liés aux attitudes et aux compétences interculturelles. Le joueur accomplit des missions qui conduisent chaque clan à célébrer la fête qui le caractérise, et qui se terminent par la persuasion du chef de clan de repenser son système de croyances. Le matériel développé intègre, outre le contenu du cours, un manuel pour l'enseignant et un carnet de bord intergalactique pour l'étudiant, qui permettent d'enregistrer une conversation entre le jeu et le travail en classe. Il est conclu qu'un jeu vidéo sérieux permet de travailler les compétences interculturelles parallèlement aux sujets développés en classe, puisqu'il ouvre un espace de débat, d'analyse et d'empathie.

Mots-clés: compétence communicative interculturelle, culture, interculturalité, sensibilité interculturelle, gamification, *Ex Novo*

Abstract

The purpose of the research-creation conceived in this document was to develop the contents of a course on Intercultural Communicative Competence (ICC) in Spanish as a Foreign Language (SFL) through a serious video game. To achieve this, the cultural components to be added were identified, through the association of the elements considered in the “Cultural Referents” of the *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) and the “Distinguishing Characteristics” of the *Common European Framework of Reference* (CEFR). Thus, 18 intercultural topics were extracted to talk about in the classroom. Additionally, the six attitudes and the seven intercultural skills contemplated in the PCIC were taken into account. With these elements, a serious video game called *Ex Novo* was developed, in a fantasy place called Maremagnum, in which seven clans are found, each with internal conflicts that are related to intercultural attitudes and skills. The player completes the missions that lead each clan to celebrate the festival that characterizes them, ending with the persuasion of the clan leader to rethink their belief systems. Within the material developed, along with the course contents, a manual for the teacher and an intergalactic logbook for the student are integrated, which allow recording a conversation between the game and the classroom work. It is concluded that a serious video game allows intercultural skills to be worked on in parallel to the topics developed in class, since it opens space for debate, analysis and empathy.

Keywords: intercultural communicative competence, culture, interculturality, intercultural sensitivity gamification, *Ex Novo*

Índice

Lista de siglas	12
1. Introducción	14
1.2. Breve estado de la cuestión	16
1.2.1. <i>Intercultural Development Inventory</i>	16
1.2.2. De Estados Unidos a Honduras	18
1.2.3. Khan Academy	19
1.3. Objetivos de esta investigación	20
1.3.1. Objetivo general	20
1.3.2. Objetivos específicos	21
2. Marco teórico	22
2.1. La cultura	22
2.1.1. Concepciones de la cultura	22
2.1.2. Evolución del término cultura en la enseñanza de LE	23
2.1.3. De la Competencia lingüística a la CCI	25
2.1.4. La Competencia Comunicativa Intercultural	26
2.1.5. Modelos de la CCI	27
2.1.6. Sensibilidad intercultural	29
2.1.7. Actitudes interculturales	29
2.1.8. El componente afectivo	30
2.1.9. Escalas de sensibilidad intercultural	31
2.1.10. Estereotipos	33
2.2. Formación de creencias en filosofía y psicología	35
2.2.1. Disonancia cognitiva	35
2.2.2. La Paradoja de Moore y los estereotipos	35
2.2.3. La Paradoja del prefacio	36
2.2.4. El sesgo de confirmación	37
2.2.5. La reactancia cognitiva	38
2.2.6. Hume: creencias y pasiones	39
2.3. La gamificación	40
2.3.1. Definición y beneficios	40
2.3.2. Actividad gamificada vs. juego serio	41
2.3.3. ¿Qué se ha hecho en gamificación?	42
2.3.4. Tipos de jugador	42
3. Marco metodológico	45

3.1. Introducción	45
3.2. La creación del programa del curso	45
3.2.1. La fase 1	46
3.2.2. La fase 2	49
3.2.3. La fase 3	50
3.2.4. La fase 4	61
3.3. La creación del juego	62
3.3.1. Dinámicas	63
3.3.2. Mecánicas	65
3.3.3. Componentes	66
4. Nuestra propuesta: <i>Ex Novo</i>	67
4.1. Historia del universo en Maremágnum	67
4.2. Maremágnum	68
4.2.1. Lugares y personajes	69
4.2.2. Reproducción	70
4.3. Existencia y orden	71
4.4. Historia y contextualización	71
4.5. El mapa de Maremágnum	73
4.5.1. Letum	73
4.5.2. Ferox	74
4.5.3. Bombus	75
4.5.4. Fructus	76
4.5.5. Ignis	77
4.5.6. Summum	78
4.5.7. Pontum	79
4.6. Historia de la discordia	81
4.6.1. Conflicto entre clanes	82
4.7. Interacciones	88
4.7.1. Preguntas iniciales	90
4.8. Objetivo del juego	91
4.8.1. ¿Cómo se avanza en el juego?	91
4.8.2. ¿Qué pasa en cada nivel?	91
4.9. Niveles	92
4.9.1. Tareas 1 y 2	93
4.9.2. Tarea 3	93

4.9.3. Plantilla general de flujos de pantalla	93
4.9.4. Tutorial	94
La estructura general del tutorial también consta de seis apartados:	94
4.9.5. Otros niveles	95
4.10. Conflictos y creencias	104
4.11. Diálogos	112
4.11.1. Diálogo primario: La discordia	113
4.11.2. Breve justificación de los diálogos	115
4.12. ¿Cómo se avanza en el juego?	117
4.13. Legado del juego	117
4.14. Diseño del pasaporte intercultural	118
4.15. Reglas y sistema de puntaje	120
4.15.1. Estructura	120
4.16. La minería de datos	120
4.18. La bitácora intergaláctica	121
4.19. Documento para los profesores	122
4.20. Metodología de la clase	123
4.20.1. Plan de clase nivel 1	123
4.21. Secuencia didáctica	124
4.22. Pasaporte intergaláctico	124
5. Breves conclusiones	129
Referencias	133
Anexos	142
I. Diálogos en <i>Ex Novo</i>	142
II. Glosario de conceptos	171
III. Prototipo de las pruebas de <i>Ex Novo</i>	192
V. Prototipo del diseño de personajes	204
VI. Prototipo de la retroalimentación, según el aspecto y su valoración	205
VII. Datos de la encuesta de entrada	207
VIII. Datos del desempeño en el juego	209
IX. Escala de puntos y sus descriptores, por nivel	210

Índice de tablas

Tabla 1. Programa del curso	52
Tabla 2. Referencias culturales en el PCIC	55
Tabla 3. Características distintivas de una sociedad según el MCER	
57	
Tabla 4. Modelo DMC	63
Tabla 5. Personajes en Maremágnum	69
Tabla 6. Interacciones metafísicas en Maremágnum	83
Tabla 7. Inventario de temas	88
Tabla 8. Secuenciación de los conflictos	104
Tabla 9. Secuenciación de las creencias	110
Tabla 10. Inventario de <i>inputs</i>	
120	

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Mapa de Maremágnum	73
Ilustración 2. Mapa de Letum	73
Ilustración 3. Mapa de Ferox	74
Ilustración 4. Mapa de Bombus	75
Ilustración 5. Mapa de Fructus	76
Ilustración 6. Mapa de Ignis	77
Ilustración 7. Mapa de Summum	78
Ilustración 8. Mapa de Pontum	79

Lista de siglas

CCI: Competencia Comunicativa Internacional

CL1: Cultura 1

CL2: Cultura 2

DMC: Dinámicas, mecánicas y componentes

ELE: Español como Lengua Extranjera

GCA: Gran Consejo Anual (en el juego)

IDI: *Intercultural Development Inventory*

LE: Lengua Extranjera

MCER: *Marco común europeo de referencia*

MDA: *Mechanics, dynamics and aesthetics*

MDSI: Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural

PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Agradecimientos

A Marissa, por todo su amor y sus voces de aliento cuando más lo necesité.

A Enrique, por su sabiduría y paciencia en todo este proceso. Gracias por creer en mí, por haberme enseñado tanto.

A mi mamá, mi papá y a mi hermana, por nunca dejar de hacerme fuerza.

A Linda y David Singer por su apoyo

Al profesor Godenzzi, por avivar en mí la llama de la filosofía y su aplicación a la vida cotidiana.

A Jessica, por sus comentarios oportunos.

A la Universidad Javeriana, por darme las bases de mi conocimiento.

A Lina, por ser mis ojos en la edición.

1. Introducción

El presente proyecto, que se inscribe dentro del área de la investigación-creación, tiene como propósito el diseño de un curso sobre la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), dividido en cápsulas que puedan ser integradas a un programa regular de Lengua Extranjera (LE). El *input* del curso está organizado y dosificado en un videojuego educativo, que también será creado y desarrollado para la investigación, en el que se profundiza el estudio de las habilidades interculturales contenidas en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Asimismo, se diseñarán dos herramientas adicionales: un documento para que los profesores puedan contextualizar el *input* del juego, según las necesidades de los alumnos, y un pasaporte intercultural, que servirá como registro del progreso de los estudiantes durante el curso.

El sustento teórico de la propuesta está conformado por tres pilares: la CCI, los procesos de gamificación en los juegos serios y la formación de creencias. Para tener una comprensión global sobre la CCI, se analizarán y compararán cuatro modelos: Chen y Starosta (2000), Lázár *et al.* (2007), Sercu (2004) y Byram (1997). En cuanto a la gamificación, los trabajos de Foncubierta y Rodríguez (2014), McGonigal (2011) y Kim (2015) nos aportarán las definiciones y consideraciones generales del marco de la ciencia de los videojuegos. Finalmente, se entiende que la CCI, por sí sola, no da cuenta de lo que ocurre en la mente de las personas cuando se construyen y procesan las creencias y sus implicaciones en las interacciones sociales con personas cuyas visiones de mundo no difieren entre sí. Este último elemento se considera transversal, ya que diferencia los procesos cognitivos, sociales y emocionales que median, a través de la persuasión, entre la realidad y las cosmovisiones.

Dada la naturaleza del proyecto, el programa y el *input* contenido en el juego deberán desarrollarse de forma simultánea y articulada. Sin perder de vista, en ningún caso, el desarrollo contextualizado de las habilidades interculturales se desea que la experiencia de quienes sigan el curso sea atractiva y relevante. Por consiguiente, aunque los procesos de estructuración, planeación y ejecución del programa y el juego requieren herramientas teóricas diferentes, será menester pensar en la armonización de ambos desde su concepción y no en cómo hacer que uno encaje en el otro. Para lograr tal fin, los trabajos de Barros Lorenzo (2016), Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004) señalan los componentes metodológicos de la planeación del juego, y otros como los

de Fernández (2006), Dudley-Evans y St. John (1998) aportan sus modelos para la construcción de cursos de lengua extranjera. De igual manera, optamos por un modelo de escritura breve y sintética del texto, y sin notas a pie de página.

Una vez el curso haya sido diseñado y evaluado, se procederá a analizar, por una parte, de qué manera impacta un programa de LE y, por otra, si el objetivo de mejorar las habilidades culturales ha sido conseguido. Posteriormente, se desarrollarán ciclos de mejora para garantizar que: a) el programa y el curso estén correctamente articulados, b) las habilidades interculturales estén siendo evaluadas de forma correcta y, en términos generales, c) que todo el material original creado para la investigación sea construido con rigurosidad.

1.1. Problemática

En los últimos años se ha hecho visible la importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (cf., por ejemplo, Lázár *et al.* 2007). No solamente es tema frecuente en eventos académicos, sino que también es mencionado por el *Marco común europeo de referencia* (cap. 5) y por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (caps. 10-12). Sin embargo, autores como Hernández y Valdez (2009) y Olaya y Gómez (2013) señalaban que el componente sociocultural todavía tiene poca presencia en el aula. La raíz de esta contradicción puede estar en que la metodología para abordar la interculturalidad no es clara (Lange, 2011).

Paige *et al.* (2003) señalaron una peligrosa y popular idea relacionada con la CCI: la cultura se entiende como estática, acumulada y clasificable. La atribución de estas características conduce a pensar que esta puede ser aprendida y enseñada sin esfuerzo. Esta hipótesis podría explicar por qué no se le da la importancia que merece en clase. En otras palabras, la importancia que se le da a la cultura en el aula de LE está mediada por nuestra percepción de lo que se considera ‘fácil’ o ‘difícil’. Por consiguiente, aspectos lingüísticos tradicionales como el léxico y la gramática se consideran más ‘importantes’ o ‘difíciles’, y esto se traduce en una mayor presencia durante los procesos de enseñanza.

Según Paricio (2004) es de vital importancia que los profesores y las instituciones sepan formular objetivos relacionados con la CCI. Lo anterior, con el fin de evitar que esta sea un elemento aislado de la clase, que hace parte del programa pero

que no suele estar integrado correctamente a él. Es decir, la CCI no debe ser convidado de piedra en el aula, sino parte activa de las prácticas docentes y las dinámicas del salón de clase.

Paricio (2004) propuso también que, como material de apoyo para desarrollar la CCI, sean considerados textos originales, canciones, dibujos, videos, entre otros. Como expuso Lange (2011) en su investigación, los profesores tienden a no profundizar en la cultura con ‘c minúscula’ (cómo se procesan los elementos ‘institucionales’) de dichos materiales; por el contrario, se focalizan en la Cultura, con ‘C mayúscula’, que integra los saberes tradicionales que involucran el arte, la literatura, la música y la historia. Es, entonces, un reto para los docentes entrenarse mejor para superar las mismas dos actividades que se repiten constantemente; por ejemplo, en el caso de las películas en clase: i) «¿qué estructuras gramaticales y qué tipo de vocabulario usan los personajes?», y ii) «¿cómo se visten?, ¿qué tipo de música escuchan?, ¿cómo son sus casas?». En ese caso específico, lo ideal sería fomentar una transición hacia preguntar por qué los personajes tomaron ciertas decisiones teniendo en cuenta sus creencias y sus nociones de actitudes frente a diversos fenómenos.

1.2. Breve estado de la cuestión

En este breve apartado revisamos cuatro modelos que han servido de base para el desarrollo de nuestro proyecto. En el capítulo 2, dedicado al Marco teórico, se presentarán todos los demás trabajos.

1.2.1. *Intercultural Development Inventory*

Hammer (2009) se basa en los trabajos históricos de Bennett (1986, 1993 y 2004) para diseñar una prueba estandarizada que mide la CCI. Al resultado de su investigación lo llamó IDI (*Intercultural Development Inventory*). Según el sitio web oficial del IDI, más de 500 000 personas han tomado este examen y entre sus clientes corporativos más destacados se encuentran los parques de Disney, el Gobierno Canadiense y Microsoft. Es innegable que el IDI es el examen de competencia intercultural más grande y desarrollado en la actualidad; ha sido citado numerosas tesis doctorales, tiene presencia en cerca de 40 países alrededor del mundo y ha sido traducido a 13 idiomas.

Para Hammer (2009), la CCI es un asunto que empieza por la voluntad política de las naciones. En su trabajo hace un recuento sobre lo que George Bush y Barack Obama afirmaron acerca del aprendizaje de segundas lenguas cuando ambos se encontraban en el poder. Ambos mandatarios señalaron la importancia de acercarse a otras culturas a través de los idiomas, para fortalecer lazos de cooperación internacional y para abrir la mente a nuevas posibilidades de entender el mundo.

La primera parte del IDI consta de 50 preguntas que se responden en una computadora. Las respuestas están orientadas a explorar, por una parte, las metas y los retos que tienen los clientes de la prueba y, por otro, los incidentes provenientes de choques culturales y cómo estos son resueltos. La segunda parte del examen consiste en una entrevista administrada por personal entrenado por la organización de Hammer. En dicha etapa, los profesionales en la evaluación de la CCI dan una valoración sobre el desempeño en esta área y advierten sobre potenciales inconvenientes que pueden alterar el orden de un espacio laboral multicultural.

Según el resultado de la prueba, la organización prepara un portafolio especializado para cada cliente o grupo. Dicho documento se compone de una hoja de ruta que permitirá mejorar la competencia intercultural a través de un diagnóstico específico para cada caso y una serie de ejercicios. El IDI, a su vez, ofrece conferencias y charlas informativas para que las empresas eviten al máximo los choques culturales y se perpetúe la armonía en el clima organizacional.

El modelo que Hammer sigue para evaluar las pruebas está basado en los seis niveles propuestos por Bennett (negación, defensa, minimización, aceptación, adaptación, e integración), modelo que será presentado más adelante. Sin embargo, podemos adelantar que notamos tres grandes diferencias entre ellos:

- 1) La etapa de *integración* es eliminada: Hammer argumenta que esa etapa está más relacionada con una construcción de identidad que con el desarrollo de la competencia intercultural.
- 2) La *negación* pasa a llamarse *polarización*: se considera que este término abarca de mejor forma las dinámicas de la etapa, porque recoge la negación a la inversa.
- 3) La *minimización* no hace parte del etnocentrismo: es considerada como una transición hacia el etnorrelativismo.

El IDI es un vivo ejemplo de cómo la teoría sobre la interculturalidad se puede adaptar para fines evaluativos, y ofrece una clara muestra de cómo la división de unas etapas de sensibilidad intercultural puede convertirse en una escala para medir niveles de competencia. Las decisiones y justificaciones de Hammer para agregar o eliminar elementos de la escala original ofrecen un marco de referencia para atreverse a ajustar la teoría a las necesidades del investigador.

1.2.2. De Estados Unidos a Honduras

Solís (2012) narra su experiencia docente en Estados Unidos al integrar la CCI en un curso de ELE, cuyo programa requería hacer un intercambio lingüístico en Honduras. En su texto, la autora invita a procurar el encuentro de lo lingüístico y lo cultural más allá de las superficiales y no exploradas intervenciones enmarcadas en la pregunta «¿Y cómo es en tu país?». A este respecto, argumenta que la CCI engloba a la competencia lingüística y expande la visión que sugiere que la cultura «es parte de la clase», para destacar que «lengua y cultura son la clase».

Solís aporta un nuevo matiz a la definición de cultura tras afirmar que el hecho cultural hace referencia a un conjunto de prácticas, pero no necesariamente propias de un país, sino de los grupos que en él se encuentran. Esto quiere decir que no es conveniente suponer que absolutamente todos los miembros de un país comparten exactamente los mismos valores y creencias. Bennett y Bennett (2004) se habían referido al tema cuando expusieron que una persona puede encajar perfectamente en un perfil hecho con base en generalizaciones antropológicas o salirse por completo de ese molde.

La autora cita a Miquel López (2004) para mencionar que el concepto de cultura en los enfoques tradicionales obedecía a visiones estereotipadas y descontextualizadas de la práctica docente. Es decir, por una parte, se reproducían ideas superficiales de la cultura, generalmente centradas en lo folclórico, y, por otro, no se consideraba que debía existir una conexión entre los contenidos lingüísticos y los culturales.

Las lógicas relacionadas con la CCI propias de décadas pasadas incluían también una fuerte dosis de etnocentrismo. Esto se evidencia en la propagación de estereotipos negativos hacia ciertas culturas y positivos hacia otras. Por su puesto, aquellos que hacen más daño corresponden a los grupos culturales que carecen de poder en las dinámicas económicas mundiales. El etnocentrismo también invita a que las

personas, sin cuestionamiento alguno, crean que la visión que ellas mismas tienen sobre su cultura es idéntica a la de los otros. Es decir, «el otro me ve igual a como yo me veo».

Solís explica el procedimiento que se llevó a cabo para preparar a sus estudiantes antes de partir a Honduras:

- La profesora enfatizó que los estudiantes, además de aprender una lengua, van al aula a relacionarse con otros seres humanos con culturas diferentes.
- Más que trabajar contenidos específicos, la profesora generó curiosidad entre sus estudiantes para que cuestionaran su representación del mundo.
- La gramática, el léxico y la CCI se enseñaron al mismo tiempo y esto repercutió en el diseño de las actividades y de la evaluación.
- El objetivo de la clase era formar hablantes interculturales y no hablantes nativos.

Además de estos elementos, la profesora describe cómo estuvo siempre alerta para evitar que los estudiantes tomaran atajos sobre ideas acerca de Honduras y generó espacios en los que los estudiantes pudieron matizar sus visiones sobre el país centroamericano. Por ejemplo, cuando abordaron el tema de la puntualidad en el aula, debatieron sobre las concepciones culturales del tiempo en vez de sucumbir ante la tentación y decir, sin mucha reflexión, «los hondureños no son puntuales».

El texto de Solís es relevante para la presente investigación porque describe cómo llevar a la práctica la teoría descrita en la CCI. La tendencia en la clase es la integración de los componentes lingüísticos y culturales y la reflexión sobre la cultura, en vez de transmitir datos y buscar la memorización de patrones. Nuestro objetivo coincide plenamente con el de la autora: formar hablantes interculturales.

1.2.3. Khan Academy

Khan Academy es una iniciativa que tiene como misión “proporcionar una educación gratuita de clase mundial para cualquier persona en cualquier lugar” (sitio web de Khan Academy, 2018). Esta plataforma de ejercicios de práctica se presenta como un salón de clase global en el que se puede profundizar en temas tan variados

como el álgebra lineal, la microeconomía, la programación de computadoras, entre otros.

En 2005, su fundador, Salman Khan hizo varios videos para explicar a sus primos sus tareas. Pronto, se dio cuenta de que a través de esos videos podía ayudar a más personas y es entonces cuando en 2006 fundó oficialmente Khan Academy. Lo que empezó como una idea para ayudar a otros terminó siendo una organización de aprendizaje informático, que recibe millonarias donaciones de gigantes empresas como Bank of America, The Walt Disney Company, Google o la Fundación Carlos Slim, entre otras.

Hoy Khan Academy cuenta con un enorme equipo de expertos que asesoran la elaboración de videos, actividades y evaluaciones para ayudar a estudiantes alrededor del mundo en el mejoramiento de su desempeño escolar. Una gran cantidad de verificaciones sobre la comprensión del material audiovisual y de prácticas controladas de lo que se acaba de aprender se ofrecen a través de actividades gamificadas. El espíritu de la academia es crear maneras divertidas, pero apoyadas en la investigación que contribuyan al mejoramiento académico.

Según Murphy *et al.* (2014), la interacción de los estudiantes con Khan Academy les permite obtener puntajes más altos en pruebas estandarizadas de matemáticas. El estudio demostró, además, que la información encontrada en la plataforma introdujo nuevos conceptos y contextos a aquellos considerados en el programa del curso que tuvieron un impacto positivo en la comprensión de los temas estudiados.

En conclusión, las apuestas por complementar la instrucción regular recibida en clase a través de medios no tan convencionales tienen un impacto positivo en la experiencia educativa de los estudiantes. También constituyen una herramienta para que los profesores introduzcan contenido útil y contextualizado que mejore la articulación de los contenidos con la realidad cotidiana de los contextos educativos.

1.3. Objetivos de esta investigación

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo de investigación-creación es básicamente educativo-didáctico. Así las cosas, buscamos desarrollar los contenidos de un curso

sobre la CCI, mediado por un videojuego serio (*serious game*), para contribuir a una enseñanza más efectiva de las habilidades interculturales en español como lengua extranjera (ELE), teniendo en cuenta para ello los inventarios del MCER y del PCIC.

1.3.2. Objetivos específicos

Entre los objetivos específicos se proponen los siguientes:

1. Desarrollar los contenidos de un curso sobre la CCI mediados por un videojuego.
2. Confeccionar, idear y diseñar un juego.
3. Crear todo el material de apoyo, tanto para el docente como para el estudiante, que asista los temas de CCI tratados en el videojuego.
4. Sentar las bases para la futura aplicación técnica del videojuego serio.

2. Marco teórico

2.1. La cultura

Se entiende el concepto de *cultura 1* (CL1) como la cultura del estudiante, comprendida en toda su extensión. Es decir, la cultura objetiva y subjetiva (Berger y Luckmann, 1966). La primera (la objetiva) está materializada en aspectos institucionales como la política, la economía o los productos culturales, y la segunda (la subjetiva) se manifiesta en las relaciones que las personas tienen con dichos elementos institucionales. Bennett y Bennett (2004, p. 4) ilustran el contacto de estos dos conceptos al afirmar que “la cultura objetiva es internalizada a través de la socialización y es externalizada a través del comportamiento”.

La *cultura 2* (CL2), por su parte, es la cultura meta. Este concepto se aborda con el mismo enfoque de la CL1. La CL1 y la CL2 están en contacto, y en esta dimensión se ve cómo el estudiante profundiza en la percepción de diferencias entre dos culturas y es capaz de adaptar su comportamiento para conectar esas brechas (Hammer, 2012).

Por otro lado, desde la perspectiva antropológica, la antropología cultural busca describir, analizar, interpretar y explicar las similitudes y diferencias sociales y culturales, teniendo en cuenta la etnografía y la etnología como instrumentos de análisis. Adicionalmente, se considera que la cultura tiene como objetivo “proveer categorías para clasificar, organizar y archivar experiencias; como ideas formadas por los procesos de abstracción” (Hatch, 1997). Así, a través del modelo de realidad se da sentido al comportamiento humano, gracias a los elementos que lo conforman y que se comparten mediante la transmisión (Podestá, 2006).

2.1.1. Concepciones de la cultura

Como es bien sabido, la palabra cultura tiene una variada gama de definiciones dependiendo la disciplina que la defina. Cada campo del conocimiento centra su atención en un aspecto específico y, por consiguiente, su enfoque, su alcance, sus componentes y sus relaciones con otros términos se ven más o menos restringidos.

Ya hemos visto que Berger y Luckmann (1966) propusieron una dicotomía en el concepto de cultura: cultura objetiva (aspectos institucionales y productos culturales)

y cultura subjetiva (cómo la gente se comporta ante la cultura objetiva). Por su parte, Miquel y Sans (2004) establecieron una nueva categorización de cultura para el ámbito educativo, que es la que nos interesa para los efectos de esta investigación:

- 1) *Cultura a secas*: lo que se comparte y se da por sobreentendido.
- 2) *La Cultura con C mayúscula*: la misma idea de cultura subjetiva manejada por Berger y Luckmann (1966).
- 3) *La Kultura*: saber desenvolverse en contextos determinados, y ciertos sectores de la población.

La categorización de “tercer lugar” (*third place*) propuesta por Kramsch (1993) describe lo que ocurre cuando miembros de dos culturas diferentes entran en contacto. Se trata, entonces, de un nuevo escenario intermedio donde convergen las culturas en el marco de la CCI. Esta misma idea es rescatada por Van Hooft y Korzilius (2001) cuando describen la cultura transaccional. Todas estas propuestas, y otras muy similares, buscan superar la dicotomía absoluta y agregan una dimensión en la que se dan condiciones únicas que darán lugar a procesos comunicativos nuevos y complejos.

La definición escogida para alinear lo relacionado con la cultura es provista por Clifford (1987, cf. Millán 2000, p. 8), para quien la cultura “es una red o trama de sentidos con el que le damos significados a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana”. Esta definición comparte elementos encontrados en la filosofía de Deleuze y Guattari (1972) y Humboldt (1820), como veremos más adelante.

2.1.2. Evolución del término *cultura* en la enseñanza de LE

La evolución sobre la concepción de cultura en LE no puede desligarse de los conceptos propios que reinan en los diversos períodos históricos. Como afirma Byram (1997, p. 12), “la historia de la enseñanza de lenguas es la historia de la creciente comprensión de la naturaleza del lenguaje y los intentos por incorporar nuevos descubrimientos a métodos y objetivos”.

Según Simmons y Six (2012), la concepción de cultura en LE ha pasado por cuatro momentos históricos. A saber:

- 1) Tradicional: estudio de obras literarias.

- 2) Estudios culturales: estudio de las grandes civilizaciones.
- 3) Cultura con un enfoque práctico: la lengua con un sentido más antropológico.
- 4) Enseñanza de lenguas desde un enfoque intercultural.

El primer momento corresponde al contexto histórico que permeó durante siglos el aprendizaje de lenguas como el latín y el griego. La gramática-traducción fue el modelo predilecto para acercarse a la lengua meta. El seguimiento al pie de la letra de un texto guía, que contenía extractos de los famosos clásicos, era parte fundamental de las clases de la época (Melero Abadía, 2000). La literatura era, pues, la puerta de acceso a los relatos que narraban los contextos culturales del mundo antiguo.

En concreto, en ELE se incluían poemas y fragmentos de libros que constituían la práctica de la lección aprendida. Moll, miembro de la RAE, diseñó el manual *Curso breve del español como lengua extranjera* en el que afirmaba que su objetivo era que “desde el primer día el alumno pueda traducir frases y hasta cierto punto hablar español” (Moll, 1954, p. 6).

En el segundo momento, correspondiente a los estudios culturales, primaba la enseñanza de datos históricos sobre las grandes civilizaciones. En ELE, los mayas, los incas y los aztecas fueron las estrellas de los manuales, por lo que era muy común que en las portadas de los textos aparecieran construcciones milenarias. Había un desinterés general por temas actuales y solo se reconocían como objeto de estudio a los grupos prehispánicos que dejaron legados arquitectónicos y científicos relevantes.

El tercer momento empezó a considerar la importancia de estudiar la “cultura actual”. Desafortunadamente, los manuales estaban plagados de visiones estereotipadas sobre culturas, como la española (Lobato, 2013), en los que se sugería como temas recurrentes los toros, la siesta y el buen clima. Las descripciones de los grupos culturales hispanoamericanos se reducían a simplificaciones o generalizaciones de sus prácticas folclóricas (Simmons y Six, 2012). Cuba era una playa, Perú era Machu Picchu, Argentina era el tango, Panamá era el canal, y así sucesivamente.

El cuarto momento, en el que, en teoría, nos encontramos actualmente, supone un cambio radical en la visión de la cultura, ya que, por primera vez, se considera que las relaciones culturales son relaciones de dos vías y se estudia el impacto y las dinámicas que surgen cuando dos grupos culturales entran en contacto. Se introduce el

concepto de *interculturalidad* como un diálogo de creencias, interacciones, tradiciones, relaciones con el mundo, etc.

La interculturalidad pone de manifiesto que es necesario estudiar también la cultura propia. Sin una autorreflexión sobre los modos de vida, parece imposible dimensionar el marco de interacción entre dos o más grupos culturales. Es aquí donde aparece la afamada pregunta «¿y cómo es en tu país?» cuando en la clase pretenden contrastar, eso sí, casi siempre de forma automática y superficial, las realidades culturales de los estudiantes.

2.1.3. De la Competencia lingüística a la CCI

Trujillo (2001) reflexiona, hace ya más de dos décadas, sobre la transición entre la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la CCI. El autor indica que cada una de estas competencias responde a un modo particular de entender la lengua, lo que deriva en la formulación de objetivos conectados con esa visión. Además, cita a Stern (1983) para mencionar los elementos comunes a los currículos: objetivos, instrucción y evaluación.

Asimismo, Stern (1992), señala las tres grandes visiones que resumen las concepciones de la lengua:

- 1) La lengua como instrumento: se extiende con mayor frecuencia en la actualidad.
- 2) La lengua como material: aparece primordialmente en la enseñanza de las lenguas muertas.
- 3) La lengua como objeto de estudio: tuvo como consecuencia el estructuralismo de los años 20, y sus posteriores desarrollos y teorías.

En el terreno de las competencias, cabe resaltar que el origen del concepto se remonta exclusivamente al dominio de la lengua. Más tarde, Nunan (1988) resume el sentido chomskiano de la extensión del término al describir la dicotomía ‘competencia-actuación’: el primero consiste en manejar correctamente los principios de la lengua y el segundo en entender cómo se manifiestan esos principios. Esta dicotomía propició la aparición de otras competencias que describían con mayor exactitud una serie de habilidades que se esperaban del estudiante. Una de estas fue la competencia comunicativa, que alcanzó su cúspide en las últimas décadas del siglo XX. Es

interesante observar cómo esa misma reflexión hecha por Chomsky en cuanto a la competencia y la actuación se repitió cuando se propuso la dicotomía entre cultura con C mayúscula y cultura con c minúscula: se pasó de una concepción monolítica de una idea y se dio importancia a cómo la idea es apropiada por las personas.

Con los cambios de elementos protagónicos en la historia de la enseñanza de lenguas, se entendió por fin que el dominio de los aspectos lingüísticos no era suficiente para comunicarse de modo efectivo. Para comprender mejor la relación entre cultura y lengua, la CCI se convirtió en la abanderada de esta causa. La CCI ha tenido dos definiciones generales, ambas recogidas en el trabajo básico de Oliveras (2000): i) comportarse apropiadamente en un encuentro intercultural e intentar simular ser un hablante nativo, y ii) una cuestión de actitud ante otras culturas en particular. Ambas definiciones presentan problemas. La primera, por un lado, pone en una especie de pedestal al nativo e idealiza su condición al ubicarlo como la meta que debe alcanzar el estudiante(extranjero). En otras palabras, el nativo es un sujeto ideal, incuestionable y calificado para transmitir su cultura. La segunda, por otro lado, reduce la CCI a una actitud porque no menciona la interacción o el conocimiento que se tenga de las otras culturas.

Existen, pues, fallas en la investigación acerca de la CCI. Esta reflexión es el punto de partida de una realidad que ha estado presente en la elaboración del presente trabajo de investigación: las definiciones sobre los componentes y el espíritu de la CCI están marcados por la inexactitud y ligereza. Seguramente, Lange (2011) se refería a este aspecto en particular cuando criticó en su documento la forma en la que se entiende el papel de la cultura en clase de LE.

2.1.4. La Competencia Comunicativa Intercultural

Paricio (2004) señala que el contexto social de principios del siglo XXI es pasar del enfoque comunicativo a la CCI. Se justifica esta transición al mencionar que la migración y los intercambios comerciales suponen nuevos retos para la enseñanza de lenguas como el español. Por lo tanto, es necesario que las metodologías, las formas de evaluación y las concepciones de lengua estén a la altura de esas transformaciones.

La autora sugiere que la enseñanza de LE, como se entiende en el contexto actual, tiene un espíritu intercultural. Como ha sido mencionado en varias ocasiones, se considera que la lengua es vehículo de la cultura. Por consiguiente, conocer sobre

cultura, responder de forma emocionalmente adecuada e interactuar acertadamente no son actividades que puedan separarse de la enseñanza de los aspectos formales de la lengua.

En este sentido, Rico Martín (2005) deja claro que recibir un *input* estrictamente lingüístico no es suficiente para comprender un mensaje en su totalidad. Por tanto, es necesario dotar al estudiante con herramientas que favorezcan su comprensión sobre el origen y las implicaciones de una situación intercultural.

2.1.5. Modelos de la CCI

Cuatro son los modelos que tendremos en cuenta sobre la CCI: Chen y Starosta (2000), Lázár *et al.* (2007), Sercu (2004) y Byram (1997). La comparación de dichos modelos nos sirve para decidir qué aspectos específicos de los mismos serán útiles en la elaboración de nuestro proyecto. A continuación, se describen los componentes de los modelos y sus implicaciones en la enseñanza de LE.

Según Chen y Starosta (2000), la CCI está conformada por tres partes: i) el conocimiento de la cultura objetiva (geografía, historia, arquitectura, política etc.), ii) el componente afectivo (o competencia afectiva según Níkleva, 2009), y iii) la interacción. Los tres componentes pueden también entenderse como fases: el sujeto adquiere impresiones sobre la realidad cultural de una comunidad, las filtra a través de sus emociones y el resultado de ese proceso determina la forma en la que esta persona se relacionará con los miembros de dichos grupos culturales.

Estos tres componentes coinciden, en parte, con el clásico modelo de los ‘saberes’, descrito por autores como Lázár *et al.* (2007). Es decir, *saber ser* (actitudes equiparables a la competencia afectiva), *saber* (equiparable al conocimiento o cultura objetiva) y *saber hacer* (equiparable a la interacción). Lázár *et al.* ponen de manifiesto que, tradicionalmente, en el aula de LE se estudia y evalúa (de forma completamente desproporcionada con el aspecto lingüístico) la primera, mientras que las dos restantes son marginadas a la periferia de la reflexión individual no guiada.

La ausencia de preocupación por las emociones y sus implicaciones en la interacción impactan directamente la calidad de la –tristemente– ignorada CCI. Si bien se considera que la cultura no puede excluirse del aula, los esfuerzos se centran en lo que se evalúa con mayor facilidad. Es decir, diseñar una prueba de selección múltiple donde se indague sobre las capitales de países latinoamericanos es más cómodo para el

profesor que entrenarse en el desarrollo de actividades que toquen lo afectivo y puedan complementarse con simulaciones de interacción.

Por otra parte, la propuesta de Sercu (2004) también divide la CCI en tres partes: conocimiento, actitudes y comportamiento. El conocimiento puede ser general (la ubicación en el mapa de un continente) o específica (saber quién aparece en los billetes de un país), en ambos casos, ese tipo de información es la que tradicionalmente se estudia en el aula de LE. Las actitudes, afirma el autor, comprenden una variada serie de habilidades, como relativizarse a sí mismo, valorar al otro y tener una actitud positiva ante el aprendizaje. Por último, el comportamiento que, para el autor, es el componente más complejo, está caracterizado como una “habilidad para interpretar y relacionarse” (Sercu 2004, p. 75). Adicionalmente, en él se juegan aspectos como la habilidad de descubrir e interactuar, estrategias metacognitivas sobre el proceso de aprendizaje intercultural y la habilidad para evaluar críticamente las prácticas culturales propias y ajenas a su contexto habitual.

Finalmente, Byram (1997), uno de los autores más relevantes del campo, propone un modelo consistente en cinco saberes: saber, saber aprender/hacer, saber involucrarse, saber ser y saber comprender. Su caracterización de *saber* está directamente conectada con lo que ya ha sido descrito por otros autores: información enciclopédica, institucional, si se quiere, sobre diferentes comunidades culturales. En el *saber aprender* se menciona la habilidad ya descrita anteriormente: desarrollar las estrategias metacognitivas para monitorear cómo se aprende y sus implicaciones en la forma de conceptualizar un grupo cultural.

El *saber involucrarse* consiste en el fortalecimiento de una conciencia crítica cultural que luego mediará en la forma en la que se analizan los fenómenos. En este apartado, se trasciende de la mera descripción sin estereotipos hacia juicios que consideran elementos contextuales complejos como prácticas históricas, dinámicas de poder dentro de la comunidad y, en general, caracterizaciones interseccionales que explican un fenómeno desde diversos puntos de vista. Por otro lado, en el *saber ser* se juegan las actitudes ante el encuentro intercultural. La empatía, el interés por entender al otro para relacionarse mejor, el no juzgamiento, por ejemplo, son cualidades que determinarán en gran medida el éxito de la convivencia intercultural.

El *saber comprender* supone una novedad y será de suma utilidad en el curso que se propone en la presente investigación. Esta habilidad excluye el elemento del

tiempo real en la interacción y propone la identificación y mediación de inconvenientes interculturales en textos diseñados para tal fin. Es decir, se enfrenta a los estudiantes con un video, una fábula, un recorte de periódico, entre otros, y debe: i) especificarse las posturas de las partes, sus motivaciones para defender o atacar un fenómeno, y ii) proponer una solución para prevenir o remediar el conflicto.

2.1.6. Sensibilidad intercultural

De acuerdo con Chen y Starosta (1997), la Sensibilidad intercultural es la habilidad que el individuo posee para desarrollar emociones de carácter positivo, comprendiendo y apreciando las diferentes culturas. Además, la persona podrá ser capaz de presentar y promover comportamientos apropiados en diferentes escenarios interculturales, pues hay un interés por entender y aceptar las diferencias que se pueden presentar desde una cultura a otra. No obstante, Sanhueza y Cardona (2009) resaltan que la Sensibilidad (inter)cultural no se puede desarrollar de manera natural o espontánea, pues es necesario entender que diferentes estudios recopilados demuestran que es necesario sumergirse en la cultura y analizar desde edades tempranas cómo se desarrolla la Sensibilidad escolar en menores de edad que enfrentan contextos de aula diversa.

2.1.7. Actitudes interculturales

El PCIC sugiere cuatro estadios en las habilidades y actitudes interculturales: configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales, habilidades, y mediación cultural. Si se analiza cada uno de estos cuatro momentos puede notarse que las habilidades en las que existe mayor insistencia son:

- *Disposición favorable*: tiene una fuerte relación con lo que Chen y Starosta (2000) llaman “compromiso en la interacción”. Es decir, estar dispuesto a involucrarse en una posible interacción con una persona cuya cosmovisión no coincide con la propia.
- *Curiosidad y apertura*: la diferencia no repele, sino intriga y causa una legítima curiosidad por comprender no solo qué hace el otro, sino estar abierto a justificaciones que quizá no vayan en la misma dirección de las prácticas a las que se está acostumbrado.

- *Tolerancia a la ambigüedad*: debido a la forma en la que se configura el sistema de creencias, que luego veremos con Hume, es posible que una persona tenga ideas contradictorias o justifique de forma errática, según su interlocutor, el por qué se hace o se deja de hacer algo. El estudiante debe estar preparado para afrontar esa posible ambigüedad tras comprender que en su sistema de creencias ocurre exactamente lo mismo.
- *Distanciamiento y revitalización*: luego del encuentro cultural, el estudiante debe estar en condiciones de reflexionar sobre lo aprendido, procesar la nueva información a través de su sistema de valores sin perder la curiosidad para seguir aprendiendo y, finalmente, ser consciente sobre cómo aprende. Esta habilidad metacognitiva es descrita por Byram (1997) en la sección *saber aprender*.
- *Regulación de factores afectivos*: como se estudiará más adelante, factores como la reactancia psicológica condicionan necesariamente la interacción con personas que no consideran la evidencia sobre un fenómeno al igual que lo hacemos nosotros. Por lo tanto, es necesario que el estudiante sepa que la presencia o ausencia de factores afectivos impactan el normal desarrollo de una interacción intercultural.
- *Empatía*: ver más allá del mero señalamiento de la diferencia y entender afectivamente la realidad de otro grupo cultural a través del conocimiento de su contexto y cómo este impacta la realidad de sus hablantes.

2.1.8. El componente afectivo

Níkleva (2009) describe varios aspectos de la competencia afectiva en el marco de la competencia intercultural y su aplicación a ELE. En su trabajo se hace referencia a la convivencia cultural como la superación de la actitud pasiva de la aceptación de la diferencia. En otras palabras, no se trata simplemente de reconocer que el otro hace las cosas de manera diferente, sino de un involucramiento activo en las dinámicas propias del contacto entre dos culturas.

Así pues, la autora indica cuál es la diferencia entre la *multiculturalidad* y la *interculturalidad*. El primer concepto hace referencia a la mera existencia de diversas culturas en un mismo espacio geográfico, y la segunda a la convivencia en la diversidad. Es decir, la convivencia cultural puede desarrollarse en contextos donde prima lo intercultural debido a que es absolutamente necesaria la interacción y el intercambio.

Además, Níkleva (2009, p. 31) define la competencia afectiva como “la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas en las interacciones culturales”. Se trata, pues, del concepto de sensibilidad cultural descrito en Chen y Starosta (2000). La inclusión de esta definición de la competencia afectiva es relevante para la presente investigación porque da una orientación teórica sobre la naturaleza de la interacción. Acto seguido, la autora describe los cuatro componentes de dicha competencia:

- 1) Empatía: analizar un fenómeno intercultural desde el punto de vista del otro.
- 2) No juzgamiento: no condenar los hechos culturales que no coinciden con los propios.
- 3) Motivación: deseo de comunicarse con otros y de expandir la identidad.
- 4) Control de la ansiedad: estrategias para superar la ambigüedad y la incertidumbre.

Estos componentes serán de vital importancia a la hora de diseñar los descriptores de evaluación de la sección efectiva del examen de la CCI. El reto, creemos, es expresar conceptos que parecen ser abstractos, como el deseo o motivación, en aspectos observables que puedan ser medidos por un evaluador.

Otro elemento importante sobre la competencia afectiva es la noción de *estereotipo* (como veremos más adelante). A este respecto, Níkleva la divide en dos: autoestereotipos y heteroestereotipos. Como su nombre sugiere, los autoestereotipos hacen referencia a falsas generalizaciones sobre la propia cultura. Pueden ser, en cierta forma, positivos, del tipo “nosotros los colombianos bailamos muy bien”, o negativos, del tipo “nosotros los colombianos no sabemos respetar las normas”. Los heteroestereotipos, por su parte, aparecen cuando un grupo cultural emite juicios sobre otro. En este segundo tipo también pueden referirse a aspectos positivos o negativos. En este sentido, como había mencionado Solís (2012), no necesariamente existirá una coincidencia exacta sobre lo que un grupo piensa sobre sí y lo que piensan otros.

2.1.9. Escalas de sensibilidad intercultural

En la segunda mitad del siglo XX, debido a las dinámicas de inmigración y a un profundo cuestionamiento al eurocentrismo y al etnocentrismo estadounidense,

apareció con fuerza la *teoría de la sensibilidad cultural*. Quizá los máximos exponentes del estudio de este fenómeno sean Bennett y Bennett. Los autores propusieron un modelo descriptivo de las fases por las que pasa una persona cuando entra en contacto con una cultura diferente a la suya. El modelo de Bennett y Bennett sigue vigente en la actualidad, y ha sido inspiración de diversos investigadores en el área de la competencia intercultural.

En su recorrido hacia la descripción de los niveles, los autores señalan la importancia de aclarar algunos conceptos. La competencia cultural, por ejemplo, es descrita como la habilidad para comunicarse efectivamente en situaciones que requieran una variedad de contextos interculturales. La definición de esta competencia está enmarcada en el mundo laboral, donde es relevante que los trabajadores entiendan a sus compañeros de otras nacionalidades y se eviten al máximo malentendidos que afecten su productividad.

Bennett y Bennett (2004), siguiendo de cerca a Berger y Luckmann (1966), desarrollan una distinción imprescindible: la *cultura objetiva*, entendida como aspectos institucionales (la política o la economía) o productos culturales (el arte o la música) y la *cultura subjetiva*, que se manifiesta en el comportamiento que las personas tienen ante la cultura objetiva. Esta división da una noción más amplia sobre la cultura y supera la tendencia de los manuales de ELE hacia concentrarse en la cultura objetiva (cf. Santamaría, 2008).

Adicionalmente, los autores hacen mención de dos conceptos importantes: la *diversidad*, entendida como diferencias culturales en valores, creencias y comportamiento; y las *generalizaciones culturales*, descritas como hipótesis sujetas a verificación que fueron resultado de un estudio antropológico sobre los miembros de una comunidad.

Tras desarrollar los conceptos mencionados anteriormente, los autores describen las seis etapas de sensibilidad cultural. Estas se dividen en dos grupos: las etnocéntricas (negación, defensa, minimización) y las etnorrelativas (aceptación, adaptación e integración).

- *Negación*. No existen otras culturas o existen de forma vaga. Prefieren referirse a los miembros de otras culturas como “ellos” en vez de referirse por sus

nombres. Esta etapa puede resumirse en la frase “nuestra forma de hacer las cosas es la única que existe”.

- *Defensa*. Los miembros de la cultura dominante defienden su privilegio cultural. Aparecen teorías de conspiración e ideas del tipo “ellos se están quedando con nuestro trabajo/dinero/espacio”. Es también común la aparición de una defensa a la inversa donde, por ejemplo, un nuevo inmigrante latino en Canadá considera que en su país nada funcionaba bien y todo lo que hacen en su nuevo país es mejor. Esta etapa puede resumirse en la frase “nuestra forma de hacer las cosas es mejor que la de ellos”.
- *Minimización*. Se ocultan las diferencias argumentando que dos prácticas son, en esencia, lo mismo. Esta etapa puede resumirse en la frase “en el fondo todos somos iguales”.
- *Aceptación*. Se mantiene un sistema para juzgar, pero se acepta que existen otras configuraciones culturales. No se valora la diferencia y se tiene una visión indiferente hacia el otro. Esta etapa puede resumirse en la frase “pues sí, hay otras formas de hacer las cosas”.
- *Adaptación*. Hay una consciencia clara sobre la complejidad de la otra cultura y un comportamiento apropiado en diferentes contextos culturales. Aparecen ideas como “hacer esto sienta bien” en oposición a “esto es lo que tengo que hacer”. Esta etapa puede resumirse en la frase “sé qué hacer cuando estoy en otra cultura y disfruto haciéndolo”.
- *Integración*. Se es bicultural o multicultural. La definición como sujeto está en más de una cultura. Esta etapa puede resumirse en la frase “eso que hacen los otros ahora es parte de mí”.

El aporte de Bennett y Bennett es de vital importancia para la presente investigación porque define conceptos clave y caracteriza una forma de evaluar un aspecto relevante para la CCI. Además, tiene en cuenta un concepto amplio de cultura que va acorde con las expectativas de lo que se pretende reflejar en el curso diseñado.

2.1.10. Estereotipos

Lobato (2013) ha analizado detenidamente la conveniencia de tratar el pensamiento estereotipado en el aula de ELE. Para la autora, tener un buen desempeño

en la CCI no está ligado al cumplimiento de cierto número de horas de estudio o a leer cuidadosamente artículos que hablen sobre el tema. La meta se logra, entonces, mediante un proceso de formación constante. En este sentido, los estereotipos y clichés son un claro obstáculo en la consecución del objetivo. La autora hace mención de una metáfora que viene al caso: abordar encuentros interculturales a través de estereotipos es como tener unos lentes prescriptivos que están mal ajustados. Es decir, así como una persona puede perder el sentido de la profundidad o ver borroso si sus lentes no son los adecuados, una persona que se llena de ideas estereotipadas distorsiona la realidad de una comunidad.

La autora sostiene que hay elementos comunes en las definiciones de estereotipos que han surgido a lo largo de la historia: información incompleta, simplificación y distorsión. Por lo tanto, es necesaria una intervención que evite la perpetuación de esas nociones. Otro concepto clave son los clichés, definidos como lugares comunes. Lobato menciona que estos siguen el patrón: *los + nacionalidad X + son + adjetivo*; *la comida en + país X + es + adjetivo*; *el tiempo en país X + es + adjetivo*; *los + nacionalidad X + verbo*.

Esta simplificación es un claro atajo entre una idea que se procesa fácilmente y una comunidad llena de complejidades. Según la autora, las connotaciones que se desprenden de los estereotipos pueden ser buenas, malas o ambivalentes. Sin embargo, su consecuencia pasa a un segundo plano porque lo realmente relevante es que en todos los escenarios hay una peligrosa distorsión de la realidad.

La metodología propuesta en la investigación tiene tres fases:

- 1) Cuestionario, discusión en grupos y puesta en común: el profesor pregunta en clase lo que sus estudiantes piensan sobre aspectos que son considerados como estereotipos.
- 2) Una exposición en clase en forma magistral: los estudiantes deben consultar fuentes para hablar de los temas asignados.
- 3) Reformulación de ideas previas: los estudiantes deben responder preguntas tipo ensayo sobre afirmaciones que esconden estereotipos.

El propósito de la primera fase es que los estudiantes expongan sus ideas sin que estas sean interrumpidas por el profesor. De esta forma, saldrán a la superficie

aquellos pensamientos revestidos por estereotipos. En la segunda fase, el objetivo es que los estudiantes confronten sus creencias con datos obtenidos de fuentes objetivas. Por ejemplo, se menciona que un estereotipo recurrente entre los alumnos fue la relación que hacen entre España y el buen clima. Quizá esta asociación se da porque los estudiantes piensan que el clima del sur de la península, que se visita con frecuencia en el verano, permanece inmutable todo el año y el resto de España comparte la misma característica. En el ejercicio, los estudiantes deben consultar documentos donde se describa el clima de España todo el año. Esto con el propósito de evidenciar que existe una variación climática.

Además de consultar datos, en la segunda fase los estudiantes deben hablar sobre un personaje español que no tenga tanta visibilidad, pero que sea importante en aspectos culturales menos conocidos. La inclusión de este tipo de referentes españoles contrarresta la tendencia de los manuales a mostrar sistemáticamente los mismos personajes. Se busca, además, que el estudiante trascienda lo puramente folclórico.

En la tercera fase, a su vez, se espera que los alumnos cuestionen lo que creían en la primera fase y, apoyados en los datos de la segunda fase, modifiquen su comportamiento estereotipado. Este viaje de introspección y autocuestionamiento incluye un momento en el que los estudiantes deberán explicar, por ejemplo, por qué la idea que lleva a pensar que los españoles pasan gran parte de su día durmiendo es errada. La autora concluye que los profesores somos cómplices en la perpetuación de los estereotipos. Es reprochable, por ejemplo, la actitud pasiva que se asume ante un material plagado de verdades a medias. Los docentes parecen olvidar que esas visiones distorsionadas de la realidad van en contravía de los objetivos de la comunicación intercultural.

2.2. Formación de creencias en filosofía y psicología

2.2.1. Disonancia cognitiva

Según Wood y Porter (2019), cuando la gente es expuesta a hechos que corrigen concepciones erradas referentes a su ideología, tiende a aferrarse con más fuerza a ellas. Es decir, existen datos que, al no estar alineados con las creencias que constituyen la personalidad, son rechazados de forma inmediata. Si una persona está expuesta a dos ideas que son inconsistentes la una con la otra, su cerebro se verá enfrentado a una

situación de estrés que lo impulsará a escoger la opción que se ajuste a su sistema de creencias.

El estrés cerebral que supone esta lucha entre orillas opuestas se libera a través de la modificación de una de las ideas. En este terreno, elementos como lo que es cierto o lo que es apoyado por la ciencia pasan a un segundo plano. El compromiso del cerebro es con la armonía de creencias y no con los hechos.

2.2.2. La Paradoja de Moore y los estereotipos

George Moore fue el autor de una famosa paradoja que, como dato anecdótico, influyó en el trabajo de Ludwig Wittgenstein. El filósofo inglés propuso que la oración “Está lloviendo, pero no creo que esté lloviendo” es perfectamente lógica internamente a pesar de la aparente contradicción que supone negar una idea en la creencia, pero aceptarla en la realidad. Esta contradicción es el vivo ejemplo de la desconexión entre los datos del mundo y el resultado de procesarlos por medio de nuestras creencias.

Quizá el ejemplo más notable de este fenómeno puede evidenciarse en los estereotipos. A este respecto, Lobato (2013, p. 93) afirma que en el estereotipo “se tiene una visión distorsionada formada a partir de simplificaciones, información incompleta, y generalizaciones”. Ilustremos la desconexión mencionada por Moore a través de las características descritas por Lobato. Imaginemos que una persona, por hábito de correlación, supone que a todos los montrealenses, a los que llamaremos A, les gusta el hockey, al que llamaremos B. La fórmula, pues, ‘a todos los A les gusta B’ constituye una idea que marcará las interacciones que se tengan con B.

Supongamos que esa persona conoce a un montrealés a quien no le gusta el hockey. Por su carácter inmutable, como lo señala el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2017), el individuo se enfrenta a una evidencia que desencadena una disonancia cognitiva que le obliga a escoger entre dos posibilidades: o replantea su fórmula o niega la evidencia.

En el primer caso, nuestro protagonista se verá obligado a desestimar su idea original o matizar la rigidez de la fórmula. Es decir, la fórmula ‘a todos los A les gusta B’, puede convertirse en ‘a la mayoría de A les gusta B’, o incluso a ‘a algunos A les gusta B’. En ambos casos se logra una confrontación que afecta de manera positiva los atajos que se toman entre grupos culturales complejos y sus relaciones con el mundo.

2.2.3. La Paradoja del prefacio

Makinson (1965) describe una paradoja que ha sido tema de debate en el ámbito de la filosofía. Imaginemos que el autor de un libro de historia decide hacer una salvedad en el prefacio de su obra: “este libro es producto de una ardua investigación y tiene un gran compromiso con la verdad. Sin embargo, es probable que algún dato o apreciación no sea exacto”. Ese acto honesto tiene sentido porque pueden existir errores humanos en la elaboración de un texto tan complejo.

Aunque, de forma inmediata, el gesto del autor es apreciado y lo ubica como una persona mesurada, alejada de la arrogancia, deja en el aire una pregunta: si es posible que el libro, en su totalidad, no sea infalible debido a la no certeza de la ausencia de errores, ¿es confiable su contenido? Si no se puede señalar con exactitud dónde están los errores, ¿cómo puede saberse qué partes son ciertas y qué partes están cubiertas por un manto de duda? De la misma forma, pero en la otra parte del razonamiento, ¿es posible escribir un libro de historia y jactarse de que en él no hay ni siquiera un error?, ¿estaría bien blindar la integridad de un texto partiendo de la infalibilidad de su autor?

Como vemos, la Paradoja del prefacio es una metáfora del conocimiento humano. Imagínese que todo lo que usted cree cierto sobre el mundo se convierte en un libro, ¿cree que ese libro tendría errores?, ¿se sentiría cómodo si ese libro fuera usado por otros como una brújula en el mundo? Si bien usted puede estar seguro de que hay hechos sobre la realidad que son ciertos, desde su punto de vista, ¿está seguro de que todos sus conocimientos combinados sobre el mundo son ciertos? Hemos seleccionado esta paradoja como una de las puertas de entrada para introducir el curso sobre la CCI. Se estima que si se logra que una persona replantee lo que cree saber sobre un grupo cultural como un todo, se abra a la posibilidad de permitir modificar visiones mediadas por estereotipos o por información a la que alguna vez estuvo expuesta sin reflexionar sobre las implicaciones de la misma.

2.2.4. El sesgo de confirmación

Según Evans (1980, p. 41), “el sesgo de confirmación es quizás la noción de error inferencial más grande en la literatura del razonamiento humano”. Este término es definido por Nickerson (1998, p. 175) como “una búsqueda o interpretación de la evidencia de manera parcializada para fortalecer creencias, expectativas o hipótesis”.

Es decir, cuando se tiene una creencia, la única información que se considera válida es la que confirma que uno está en lo cierto.

Es claro que una cosa es hacer una investigación exhaustiva para determinar qué punto de vista tener y otra es construir un arsenal de argumentos que refuercen un punto de vista en particular y menosprecien lo expresado por sus contradictores. A pesar de estar motivado por la inclusión de datos y estudios, quien cae en sesgo de confirmación, de entrada, parte de que tiene la razón y debe encontrar en el mundo información que lo haga estar más seguro de su postura.

Koriat, Lichtenstein y Fischhoff (1980) señalan que la gente prefiere evitar información que contradiga sus creencias. Este fenómeno debe ser tomado en cuenta en la elaboración del curso en dos sentidos: por una parte, en el juego se deben poner de manifiesto los comportamientos relacionados con el sesgo de información y, por otro, el profesor, en el aula, debe invitar a sus estudiantes a considerar siempre la información que la otra parte tiene de la idea. Si no se comprende el punto de vista de una persona que piensa distinto al propio, será imposible acercarse a su cultura de forma adecuada. Si siempre nos piden tener razón para nuestras opiniones y no nos piden articular razones para estar en contra de ellas, nos están entrenando para el sesgo de confirmación (cf. Nickerson, 1998).

2.2.5. La reactancia cognitiva

Brehm (1966, p. 15) define la reactancia cognitiva como el “estado motivacional dirigido hacia el restablecimiento de una libertad eliminada o amenazada”. Este concepto se enmarca en las previsiones para calcular reacciones en esfuerzos de persuasión. Es absolutamente necesario anticiparse a la reacción del público ante un mensaje para disminuir la posibilidad de resistencia a siquiera escucharlo.

Por su parte, Rains (2013) da tres ejemplos de posibles reacciones concretas, una vez se activan los mecanismos de defensa ante la amenaza de la libertad:

- 1) Menospreciar la fuente que se considera riesgosa.
- 2) Adoptar una postura diametralmente opuesta al hábito que se pretende restringir.
- 3) Defender lo atacado en el mensaje.

En el primer caso, se estima que cualquier actor que limite la escogencia no debe ser bueno. En varias ocasiones, el problema no está en el aspecto limitado, sino en privar de la posibilidad de que alguien tenga el 100 % de control sobre su destino. Dillard y Shen (2005) afirman que la reactancia se manifiesta como una amalgama entre la intensa ira experimentada por la limitación y el contraargumento. El cerebro alcanza un estado en el que es incapaz de separar los argumentos destinados a refutar la persuasión y la emoción que la situación le genera. En el segundo caso, la persona que experimenta la reactancia cognitiva entra en un estado que le invita a desear aquello limitado. El sujeto siente que al hacer lo contrario al mensaje recobra el control de su actuar. Por consiguiente, el comportamiento o idea que se esperaba mejorar termina siendo lo más deseable. En el tercer caso, lo atacado en el mensaje es sujeto de admiración. Se tiende a glorificar el comportamiento o la idea y a apelar a aspectos como la tradición, la religión y la sabiduría para justificar el comportamiento que el mensaje desea cambiar.

2.2.6. Hume: creencias y pasiones

La obra más importante de David Hume, ignorada en un principio por parecer confusa, es *El tratado de la naturaleza humana* (1739). A continuación, nos detendremos en los dos primeros volúmenes: “Entendimiento” y “Pasiones”. En el primero, fiel a su estilo, el autor hace una disección de las tres partes de la razón humana y en el segundo describe las implicaciones de las emociones en el razonamiento.

El conocimiento, según Hume (1738), es la certeza producto de comparar ideas. Las pruebas, por su parte, son argumentos que se derivan de la relación causa-efecto. Estas están libres de toda duda. Las posibilidades, finalmente, son un tipo de evidencia que viene acompañada por la duda. Estos tres conceptos interactúan entre sí constantemente cuando emitimos juicios sobre el mundo.

Es importante comprender que los elementos que componen la razón humana no les agregan información nueva a las cosas. Al igual que Hume, Humboldt (1820) sugiere un modelo epistemológico de impacto lingüístico que viene al caso en este contexto. El ser humano está frente a un objeto del cual adquiere impresiones gracias a su lengua y establece una conexión mental entre las palabras y las categorías que va organizando en su mente. Las ideas de Hume y Humboldt van en contra de suponer que el mundo decide cómo percibimos la realidad. Este giro copernicano a lo Kant, si se

quiere, describe por qué, por ejemplo, en cada lengua los sonidos onomatopéyicos de los animales pueden variar tanto. Como es sabido, mientras en español el gallo canta ‘kikirikí’, en francés se escucha ‘kokoriko’ y en inglés ‘cock-a-doodle-doo’. En esta ilustración salta a la vista cómo almacenamos en nuestra lengua diferentes ideas de sonidos sobre la misma manifestación acústica.

Tal cual como ocurre en el caso de los sonidos de los animales, las impresiones que tenemos sobre una comunidad cultural pasan por un filtro que determinará nuestra opinión sobre ella. Según Hume, en un primer momento, el ser humano establece relaciones de causa y efecto, pero este nexo puede verse afectado por lo que él denomina ‘suerte’. Esta deja libre a la mente para que, en dirección opuesta a la causa, establezca relaciones arbitrarias entre dos fenómenos.

La ‘suerte’ tiene mucho en común con los estereotipos ya que, por fuerza asociativa se conecta, sin ningún tipo de reflexión, una comunidad con una idea simplificada. Como había sido mencionado anteriormente, Lobato (2013) afirma que estos atajos se presentan como fórmulas matemáticas del tipo «todos los X son Y».

En cuanto a las pasiones, según Hume, es perfectamente posible aceptar una proposición, pero no su validez. Un fenómeno que se describió anteriormente cuando hablamos de la Paradoja de Moore. Hay ideas que pueden ser permitidas en nuestra mente sin confirmar su causa. Esto ayuda a formar, sin mayor oposición, nuestra identidad; nuestro refugio ideológico en un mundo plagado de posibilidades. Cuando pasamos de una impresión de la realidad a una idea, no estamos gobernados exclusivamente por la razón, sino por fuerzas asociativas.

Hay algunas ideas que tienen un mayor peso en nuestra mente. Hume (1738, p. 56) las describe como “fuerza superior, vividez, solidez y firmeza”. Estas ideas hacen que algunas pesen más que otras en nuestra mente y, evidentemente, tengan mucha más influencia a la hora de tomar decisiones o hacer juicios. Esta teoría está relacionada con la construcción de la identidad que se había mencionado en la disonancia cognitiva. Son esas ideas firmes las privilegiadas cuando nuestro cerebro se enfrenta a diatribas que lo obligan a escoger entre evidencias contrarias.

Finalmente, para Hume la moral está asociada a la forma en la que nos criamos. Los juicios sobre el mundo y la media de lo que se debe creer se convierte más en una lotería geográfica que en un fin compartido por el racializado humano. Por lo tanto, el filósofo sugiere que una sociedad ideal no es aquella donde no hay pasiones, sino donde

existe la diversidad de creencias y quienes abogan por una práctica en particular no desinforman al propagar conscientemente mentiras objetivas.

2.3. La gamificación

2.3.1. Definición y beneficios

Según autores como Foncubierta y Rodríguez (2014), De Sousa *et al.* (2014) y Barata (2015) la gamificación es el uso de elementos de juego en contextos de no juego. Asimismo, Cornetti (2016) afirma que la gamificación no se trata de diseñar un juego, ni de dar puntos ni insignias, se trata de encontrar la motivación adecuada para la audiencia, con el fin de que se logren las metas planeadas.

Foncubierta y Rodríguez (2014) afirman que la gamificación enriquece la experiencia de aprendizaje y permite que los contenidos sean más atractivos para los estudiantes. Parten de una idea poderosa descrita por Huizinga (1944): el juego es inherente al ser humano. Desde que somos bebés y empezamos a interactuar con el mundo, establecemos una tensión entre nuestro cuerpo y nuestro entorno. El juego es nuestra forma de relacionarnos con el mundo. El juego y el aprendizaje son dos caras de la misma moneda (McGonigal, 2011).

La investigación sugiere que la gamificación hace que una tarea que se considera en principio aburrida se convierta en un reto atractivo (Barros Lorenzo, 2016). Tiene como principio reducir al máximo el aburrimiento y despertar en el estudiante un interés que le permitirá tomar las riendas de su propio aprendizaje, algo fundamental en las nuevas generaciones. También genera un espacio en el que el alumno recibe retroalimentación permanente que le ayuda a conocer en todo momento cómo va su proceso de aprendizaje.

Según Caul y Roberts (2015), el aprendizaje basado en juegos permite apoyar o enseñar nuevos conceptos, o una habilidad específica. Esta virtud encaja perfectamente en el objetivo del curso. A través de la fragmentación secuenciada de los elementos necesarios para cumplir un objetivo, la gamificación puede hacer que alguien oriente sus esfuerzos en el desarrollo de un objetivo aplicable al mundo real que está directamente conectado con las dinámicas del juego.

Los videojuegos permiten al estudiante fallar sin ser juzgado (Renaud y Wagoner 2011). Esta ventaja permite que el estudiante tenga menos presión durante su

relación con el estudio y el *input*. Adicionalmente, el hecho de no ser juzgado, le ayudará a comprender que los errores, naturales en los videojuegos, son parte necesaria de los procesos de aprendizaje.

2.3.2. Actividad gamificada vs. juego serio

Kim (2015) hace una necesaria diferenciación entre juego serio (o juego educativo) y actividad educativa gamificada. La primera opción constituye un juego en todo el sentido de la palabra. Es decir, está diseñado con todos los parámetros de un juego: personajes, historia, dinámicas, mecánicas, sistema de puntajes, etc. Una actividad gamificada, por otra parte, toma elementos de los juegos y los lleva a contextos de no juego. Estas experiencias gamificadas hacen parte del repertorio didáctico de varios profesores.

Por ejemplo, dividir un grupo de estudiantes en parejas y generar un espacio de competición para responder preguntas sobre verbos irregulares y otorgarles una determinada cantidad de puntos a quienes acierten y de castigos a quienes no lo hagan. En este caso, no estamos ante un juego serio porque se toman dos elementos de los juegos tradicionales: sistemas de recompensas y castigos, y una atmósfera en la que hacer algo en el menor tiempo posible da una ventaja y neutraliza a otros competidores.

2.3.3. ¿Qué se ha hecho en gamificación?

Un buen punto de partida consiste en retomar la investigación de Pérez Hernández (2015). Este autor analizó 115 plataformas dedicadas a la gamificación e hizo un barrido por las áreas de interés que aparecen con mayor frecuencia. Entre otras, se encontró con que la gamificación se ha usado en negocios, márketing, ventas, aprendizaje en línea, salud y entrenamientos en compañías. Por su parte, de Sousa *et al.* (2014) afirman que la gamificación ha adquirido un particular interés para la educación superior; quizá como una forma de conectar la realidad del mercado laboral con los contenidos abstractos que se enseñan en clase.

Por su parte, Barata *et al.* (2015) narran un caso de gamificación en Instituto Superior Técnico de Portugal. En la clase de ingeniería computacional, el profesor adoptó un sistema gamificado en el que los estudiantes empezaban la clase con experiencia cero, e iban ganando puntos a medida que cumplían con las tareas del curso. Al final, se distribuyó una encuesta de satisfacción entre los estudiantes, y estos

calificaron la experiencia como más interesante que con un curso regular. Asimismo, manifestaron sentir que el aprendizaje no se sacrificó en función del juego o el formato de la clase.

En el ámbito de ELE se ha escrito sobre el tema, pero las investigaciones se centran, en cuanto a lo digital, más en el marco teórico y en los contenidos que se pueden gamificar. Sobre juegos no digitales con fines didácticos en ELE han trabajado autores como Guastalegnanne (2009) y Mariño (2008). Esta última autora propone tableros en los que los estudiantes toman turnos y lanzan dados para determinar la tarea que realizarán en función de la casilla destinada por la suerte. Mariño concluye que los juegos en ELE favorecen la comunicación entre los estudiantes, pero deben ser tratados con cuidado porque es posible que se distorsione la actividad lúdica y no se conecte con el contenido de la clase.

2.3.4. Tipos de jugador

El trabajo de Bartle (1996) clasifica a quienes juegan videojuegos de la siguiente forma. Tradicionalmente ha habido, por tanto, cuatro grandes categorías de jugadores:

- **Cumplemetas:** aquellos que disfrutan acumular puntos y mejorar su estatus en el juego.
- **Exploradores:** buscan en cada rincón explorable del juego pistas que les permitan obtener acceso a todas las posibilidades de interacción con espacios, personajes y cosas.
- **Socializadores:** les interesan las personas y lo que ellas tienen por decir. Se inclinan por establecer relaciones con otros jugadores.
- **Asesinos:** les gusta decidir el curso del juego basados en el impacto que causan en otros.

Esta diferencia, aunque sumamente útil en juegos tradicionales, no responde a las necesidades teóricas de la gamificación. En otras palabras, si bien clasifican a los potenciales jugadores y les otorga una serie de características que permiten enfocar esfuerzos en el diseño para generar espacios más relevantes, dejan de lado las consideraciones relevantes para pensar al jugador casual como un potencial estudiante que necesita instrucción. Por dicha razón, Marceczewski (2013) diseñó una

clasificación, adaptada de Bartle (1966), para ajustarse a los esquemas de la gamificación. Esta autora señala los siguientes tipos. A saber:

- Jugador: motivado por las recompensas extrínsecas (los puntos, las insignias).
- Socializador: motivado por las relaciones que surgen a la hora de interactuar con otros jugadores.
- Libre de espíritu: motivado por la exploración de posibilidades combinatorias en el juego.
- Cumplemetas: motivado por la perfección, por cumplir lo que pide el juego de la manera más rápida y sin cometer errores.
- Filántropo: motivado por el propósito último del juego. Por ejemplo, rescatar a alguien, salvar el mundo, derrotar a los malos.

Kim (2015) señala que es posible que los jugadores quepan en más de una categoría. Un filántropo, por ejemplo, puede disfrutar un juego social al relacionarse con otras personas que comparten sus motivaciones. De la misma forma, un libre de espíritu puede explorar cada rincón del juego y luego trazar rutas para optimizar el tiempo que le toma vencer al juego.

3. Marco metodológico

3.1. Introducción

Como quedó indicado *supra*, el objetivo del curso es desarrollar una serie de habilidades interculturales que le permitirán al estudiante mejorar su desempeño en la CCI. Para lograr esta meta, será necesario tener en cuenta la macroestructura de dicha competencia: conocimiento, emociones e interacción. Por lo tanto, la presencia de estos tres componentes debe relacionarse entre sí para que la experiencia educativa sea más completa. Tradicionalmente, la enseñanza de LE se ha centrado, casi de manera exclusiva, en el conocimiento enciclopédico, estereotipado, descontextualizado y superficial de los países hablantes de la lengua meta (Lázár *et al.*, 2007). Es más, considerar como relevantes las dinámicas de contacto entre lenguas es un fenómeno reciente (Simmons y Six, 2012).

Los dos elementos más visibles del curso son el programa de este y el juego que servirá como *input* para desarrollar las habilidades interculturales. Por tratarse de un

curso no pensado para una población específica, recae sobre el profesor la responsabilidad de aterrizar al contexto de sus alumnos los contenidos del programa. De tal suerte, los referentes que servirán como cohesión para cada uno de los seis módulos carecerán de especificidad.

3.2. La creación del programa del curso

Fernández (2006) plantea una línea del tiempo dividida en fases para crear, desarrollar, implementar y evaluar un programa educativo. Esto es la que emplearemos en nuestra investigación:

- Fase 1, política formativa: Conjunto de aspectos que fundamentan y dan sentido al programa. El aspecto más importante es la detección de necesidades.
- Fase 2, ingeniería o diseño de la formación: Condiciones generales del programa. En este momento se formulan los objetivos y se estiman los materiales que serán necesarios para satisfacer las necesidades detectadas.
- Fase 3, realización o ejecución del programa: El estudiante es el protagonista. Se organizan los contenidos en función de las necesidades y se plantean mecanismos para recopilar información que retroalimente de forma constante el sistema.
- Fase 4, puesta en práctica y transferencia de lo aprendido: Se evalúa que las necesidades hayan sido atendidas de manera adecuada.

A continuación, se especifica cada una de las cuatro fases, con ejemplos concretos del juego que elaboraremos (en los que se incluye algunos nombres y descripciones de este).

3.2.1. La fase 1

Para dar inicio a la fase 1, aquella que levanta los pilares para la construcción del curso, puede tenerse en cuenta el cuestionario de Dudley-Evans y St. John (1998, p. 145). En su investigación, los autores crearon ocho preguntas iniciales para orientar el deseo de crear un curso de lengua. Dichas preguntas serán respondidas a continuación:

1. ¿El curso debe ser extensivo o intensivo?

Esta pregunta resuelve cómo se va a integrar exactamente el curso al aula de LE, ¿va a ser un curso exclusivo de la CCI? ¿Serán cápsulas de media hora (u otra duración) que se integran paulatinamente a un curso regular de LE? ¿El curso tiene que ser necesariamente tomado en una institución educativa o se puede tomar por internet? ¿Es posible que un profesor tome solo un módulo del curso para desarrollar una habilidad sociocultural específica y no se complete lo demás? En otras palabras, ¿los módulos del curso pueden enseñarse de forma aislada en caso de ser necesario y no contar con tiempo para implementarlo todo?

Para que el curso tenga un mayor alcance y adaptabilidad a diversos contextos educativos, lo mejor es dividirlo en cápsulas que se integren a la clase regular de lengua y así causar el menor impacto posible en términos de que no se espera que se alteren los objetivos que cada clase ya tiene planteados. En otras palabras, se busca que no haya conflicto curricular. No se debe olvidar que en el material de apoyo al profesor se indicará cómo maximizar las posibilidades combinatorias de temas gramaticales y léxicos presentes en el programa regular para que el *input* del juego tenga sentido en la articulación.

2. ¿El desempeño del estudiante debe ser evaluado o no?

Sí, en dos sentidos: i) para pasar los niveles del juego, el estudiante tendrá que procesar información y deberá tomar las decisiones acertadas, y ii) junto con el trabajo en el aula, el estudiante debe desarrollar un “diario multicultural” que será su producto final y que será evaluado. Dicho de otra manera, el desempeño en el curso se evalúa con tareas inspiradas en el juego y con el producto final (el diario). El desempeño en el juego se evalúa conforme se avanza en los niveles (ver Anexo VIII).

3. ¿El curso debe tratar necesidades inmediatas o de largo plazo?

Ambas. A corto plazo para ajustar concepciones erróneas en el presente y a largo plazo para prevenir malentendidos culturales que podrán ser resueltos o mediados de forma correcta luego del entrenamiento.

4. ¿El papel del profesor debe ser de proveedor de conocimiento y actividades o facilitador de actividades que surgen de lo que el estudiante quiere?

Aunque existirá un programa con un contenido claro en cuanto a objetivos, actividades y formas de evaluación, los casos específicos de estudiantes que deseen resolver problemas ya existentes o sugerir aplicaciones a resolución de conflictos serán tenidos en cuenta.

5. ¿El curso debe tener un enfoque amplio o centrado en aspectos específicos?

Para abordar el tema intercultural tendrá un enfoque amplio: se buscarán respuestas en la filosofía, los estudios culturales, la psicología, la neurociencia, la antropología y la lingüística, entre otras áreas. Adicionalmente, como no se hará énfasis en situaciones culturales específicas de ningún país, sino en habilidades que se pueden aplicar a cualquier contexto, se puede pensar en cubrir varios campos. Sin embargo, para organizar la información tendrá un enfoque específico: aquellos aspectos contenidos en el PCIC y en el MCER para las habilidades, las actitudes y las referencias.

6. ¿El curso debe ser preestudio o preexperiencia de algo o debe ir de forma paralela con la experiencia?

El curso estará diseñado para personas con cualquier nivel en la escala de sensibilidad intercultural de Bennett. No se necesita una formación particular antes de tomarlo, en este sentido.

7. ¿El material debe ser de una estructura común o específica para la aplicación del estudiante en su entorno actual?

En principio, y teniendo en cuenta el *input* principal, el juego es igual para todos, así como el material. Es labor del profesor aprovechar el juego de forma tal que se satisfagan las necesidades de sus estudiantes.

8. ¿El grupo que toma el curso es homogéneo o heterogéneo?

Depende del contexto en el que se tome. El curso no restringe *a priori* la constitución demográfica de los estudiantes (aunque sí se espera que los estudiantes tengan, por lo menos, un nivel B1 de lengua, como veremos en breve). El curso debe poder hacerse en Colombia, en España, en Guinea Ecuatorial, en Fiji o en cualquier otro país. En cuanto a la edad, no hay una en específico para jugar.

9. ¿El curso será llevado a cabo por el profesor después de ser consultado por la institución o sujeto a una negociación con los estudiantes?

El curso se puede ajustar según el criterio de los estudiantes, del profesor y de la institución. El cuestionario propuesto por Dudley-Evans y St. John (1998) es una excelente herramienta para organizar el gran caudal de propósitos y de ideas sobre aspectos operacionales del curso. Sin embargo, es necesario formularse preguntas adicionales para tener una mayor certeza sobre lo que serán los cimientos del curso.

10. ¿Qué tipo de programa se necesita?

Según Fernández (2006), existen seis tipos de programas en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras: i) basado en la gramática (estructural), ii) basado en funciones comunicativas (nocional), iii) basado en situaciones (situacional), iv) basado en habilidades, v) basado en tareas, y vi) basado en contenidos. Se considera que el tipo de programa que mejor se acopla a la estructura del curso es el enfoque por tareas. No solo otorga una noción de progresión gracias a las tareas facilitadoras, sino que el avance en el programa se asemeja al recorrido que se hace en un videojuego.

11. ¿Qué nivel de lengua deben tener los estudiantes?

Una de las dinámicas fundamentales del curso es debatir y dar opiniones. En el inventario de funciones comunicativas del PCIC para el nivel B1 (sección 2) se indica “Expresar opiniones, actitudes y conocimientos”, y (sección 2.2) “Dar una opinión”, y están consignadas estructuras sugeridas para tal fin. Matrices de subjuntivo tales como “A mí no me parece que...” o “No creo que...”, y de infinitivo como “En mi opinión...” o “Desde mi punto de vista” aparecen

consignadas. Por consiguiente, es importante que el estudiante se encuentre por lo menos en este nivel. Asimismo (sección 2.4), se indica “Valorar”, y se da como ejemplo una amplia variedad de usos de los tiempos pretéritos del indicativo: pretérito perfecto compuesto (“la experiencia ha sido estupenda”), pretérito perfecto simple (“cancelar la conexión a internet fue un error”) y del presente de subjuntivo (“me parece perfecto que te quedes”). En conclusión, se espera que, como mínimo, los jugadores se encuentren en un nivel B1.

3.2.2. La fase 2

Objetivo

El objetivo final es ampliar las habilidades y las actitudes socioculturales necesarias para desarrollar la CCI. Es decir, “la habilidad de comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales basado en el conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales” (Deardorff, 2006, cf. Lange 2010, p. 9).

Materiales para el alumno

- El *input* estará condensado en el juego *Ex Novo*: allí podrá encontrar cápsulas con aspectos teóricos que se ejemplifican con juegos y actividades disponibles en la plataforma.
- Un dossier que cumple dos funciones: servir de diario para reflexionar sobre lo aprendido en clase y en el juego, y actividades y preguntas de reflexión personal.
- El programa del curso.

Materiales para el profesor

Un documento en PDF descargable desde la página del juego que contiene la siguiente información:

1. El plan maestro del curso: la secuencia del programa articulada con los niveles del juego.
2. Guías de trabajo divididas en cápsulas de 30 minutos (aunque el tiempo puede variar) con preguntas y actividades.
3. Una sección de sugerencias de actividades de lengua que podrían desarrollarse con los contenidos del curso.

3.2.3. La fase 3

La fase 3 de nuestro proyecto de investigación constituye un reto teórico, metodológico y creativo. En primer lugar, debe hacerse una adecuada selección de los componentes que conforman la CCI y su tratamiento en el curso. Es decir, mostrar específicamente, de manera equilibrada y justificada, qué elementos de los conocimientos, las emociones y las interacciones (Chen y Starosta, 2000; Deardorff, 2006; Sercu, 2004) serán escogidos, secuenciados, presentados y desarrollados. En segundo lugar, esta vez en el terreno creativo, es menester ejemplificar cómo el contenido del curso se articula en perfecta armonía con el juego. Por tal motivo, para responder a la petición hecha por el comité evaluador, hemos diseñado un cuadro al que hemos denominado ‘Plan maestro’. En él se da cuenta de la articulación, en tiempo y contenidos, del programa del curso de la CCI y el juego *Ex Novo*.

Kim (2015, p. 32), a propósito de la dinámica del juego-programa señala que “cualquier estética del juego puede cumplir el propósito de movilizar el contenido de aprendizaje escogido”. En otras palabras, nuestro objetivo principal es diseñar un programa de calidad que luego será gamificado y no diseñar un juego estéticamente agradable y luego introducir contenidos académicos. Esto, por supuesto, no da vía libre para el juego sea un disparate. Por el contrario, es una invitación a no perder nunca de vista la razón de ser del curso: mejorar el desempeño de la CCI teniendo como eje las habilidades interculturales.

Por razones técnicas, sería prematuro dar detalles específicos sobre aspectos visuales o mecánicos del juego. Para lograr tal cometido es necesario establecer una agenda de trabajo con el equipo que lo materializará. Sin embargo, se describirá la estructura conceptual del mismo y cómo cada componente obedece a una necesidad de *input* indispensable para desarrollar los contenidos del programa.

Estructura general del curso

El número mágico para el curso es el seis:

- El curso está dividido en seis módulos. Cada uno tiene como protagonista una habilidad y una actitud intercultural consignada en el PCIC.

- Cada módulo corresponde a uno de los seis niveles en la escala de sensibilidad intercultural de Bennett.
- El juego, *input* principal del curso, está dividido en seis niveles.

La organización de los contenidos en cada módulo está pensada, en primer lugar, para desarrollar una habilidad y actitud intercultural, pero también cuenta una historia. La historia de un clan del juego, de unas características que le ponen cuerpo al esqueleto de la CCI.

La primera clase del curso

En la primera clase del curso el profesor lee el programa con los estudiantes. A continuación, desarrollará una guía exploratoria en la que los estudiantes deberán compartir con sus compañeros sus ideas y nociones de interculturalidad. Acto seguido, estos proceden a completar el nivel cero del juego: conocer la historia de Maramágnum, hacer la evaluación de la escala de sensibilidad de la CCI, personalizar su avatar, conocer los botones, los flujos de pantalla (o interfaces gráficas) y las retroalimentaciones del juego.

Consideraciones iniciales

El PCIC hace explícito que los tres inventarios relacionados con lo sociocultural (referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales) no están organizados de forma progresiva, sugiriendo así fases o grados. Por ello, la aparición de contenidos en el programa mantiene esta intención. En el juego, sin embargo, para adaptarse a la lógica de “mejorar para desbloquear” sí habrá un incremento en la dificultad de las tareas. Asimismo, como se mencionó anteriormente, los módulos también responden a la escala de Bennett que es, irrefutablemente, progresiva (lo que casa bien con el juego). Es decir, por un lado, el programa se desarrolla en función de las habilidades y actitudes, que no fueron escogidas por criterios de dificultad, pero el juego está completamente determinado por dificultad y avance en la escala de Bennett.

Programa del curso

A continuación, se resume por medio de una tabla el programa del curso, con los elementos que incluyen el PCIC y el MCER, y los seis módulos.

Tabla 1. Programa del curso

Programa				
Módulo	Elementos del inventario del PCIC			Elementos del inventario del MCER
	Habilidad interculturales (sección 12)	Actitudes interculturales (sección 12)	Referente cultural (sección 10)	Características distintivas de una sociedad
1	Conciencia	Disposición favorable	Historia	Historia
2	Observación	Curiosidad, apertura	Comidas y bebidas	Comidas y bebidas
3	Aproximación	Tolerancia a la ambigüedad	Fiestas	Fiestas
4	Aceptación	Distanciamiento, revitalización	Artes	Artes
5	Reconocimiento	Regulación de los factores afectivos	Religión	Religión
6	Mediación	Empatía	Política	Política

Como vemos, la tabla relaciona los elementos en común que tienen el PCIC y el MCER y que serán tenidos en cuenta dentro de las temáticas del juego.

Como ya ha sido indicado previamente, el objetivo es desarrollar una serie de habilidades interculturales para mejorar el desempeño en la CCI.

Dado que el curso no ha sido pensado para ninguna población específica, el profesor deberá ajustar los contenidos al contexto de sus alumnos y a su programa de curso que, además, se ejemplificarán en el juego. De tal suerte, los referentes que servirán como cohesión para cada uno de los seis módulos carecerán de especificidad. Por ejemplo, el referente cultural del primer módulo es la historia en general, no se piensa en la historia del Perú, de Bangladesh o de Andorra. Entonces, cuando el profesor se disponga a preparar su clase, deberá seleccionar los aspectos de la historia que, por una parte, sean relevantes teniendo en cuenta la evocación que estos pueden hacer de escenarios multiculturales y, por otra, entren en la dinámica de lo que acontece en el juego. Recordemos que los componentes que harán parte del programa son: habilidades y actitudes interculturales, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, características distintivas de una sociedad, metodología y evaluación.

Habilidades interculturales en el PCIC

Como ya vimos, los cuatro estadios que figuran en el PCIC en relación a las habilidades y actitudes interculturales son la configuración de una identidad cultural plural, la asimilación de los saberes culturales, las habilidades y la mediación cultural. En las actitudes es donde existe mayor insistencia:

- **Conciencia:** Chen y Starosta (2000) la describen como el componente cognitivo en el que se entiende cómo las convenciones culturales permean lo que pensamos o hacemos.
- **Observación:** tener la capacidad de observar patrones de conducta (Chen y Starosta, 2000).
- **Aproximación:** capacidad de acercarse a otro para confirmar hipótesis sobre las dinámicas de sus fenómenos culturales (Níkleva, 2009).
- **Aceptación:** alcanzar un estado en el que se acepta la existencia de formas alternativas de abordar un mismo fenómeno cultural (Bennett y Bennett, 2004).
- **Reconocimiento:** valorar la riqueza que supone las formas en las que personas de otras culturas realizan sus actividades cotidianas (Chen y Starosta, 2000).
- **Mediación:** intervención de una tercera parte sobre un conflicto intercultural (Giménez, 1997).

- Empatía: descrita por Níkleva (2009) como el análisis de un fenómeno cultural desde el punto de vista del otro.

Estas habilidades tienen la ventaja de ser aplicables a un sinnúmero de contextos y no dependen de una lengua específica o de unas condiciones culturales particulares. Por este motivo, las consideramos ideales como materia prima de nuestro curso. Desarrollarlas tendrá un impacto directo en el desempeño de la CCI (Chen y Starosta, 2000).

Actitudes interculturales

Según el PCIC, las actitudes interculturales le permiten al estudiante ejercer un control consciente sobre su interacción con personas de otra cultura. Es decir, dota al estudiante de herramientas que le ayudan a automonitorearse y a aumentar la efectividad de comunicación con los miembros de culturas extranjeras. Por trabajar en consonancia con las habilidades, este aspecto comparte sus mismos estadios: configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales, habilidades y mediación cultural. La descripción de las actitudes en las que se hace mayor insistencia se presentó en el apartado 2.1.7: disposición favorable, curiosidad y apertura, tolerancia a la ambigüedad, distanciamiento y revitalización, regulación de factores afectivos, y empatía.

Referentes

Para escoger los temas generales de la sociedad, que harán las veces de hilo conductor en el programa y en el juego, comparamos dos grandes inventarios: los referentes culturales del PCIC (sección 10) y la lista de rasgos distintivos de una sociedad europea del MCER (sección 5.1.1.2). El objetivo es seleccionar los elementos que estén en ambas fuentes.

Es imposible negar que, si bien tenemos el deseo de que el curso tenga el mayor alcance posible, los inventarios representativos que fueron escogidos para seleccionar los referentes ven la realidad bajo una mirada primordialmente eurocéntrica. Por una parte, el PCIC afirma que el interés del Instituto Cervantes es “dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de

Hispanoamérica” (párrafo 2). Por otro lado, el MCER, siendo coherente con su nombre, llama al inventario ‘rasgos distintivos de una sociedad europea’.

Referentes culturales (PCIC)

En este inventario se incluyen varios aspectos organizados en tres categorías: i) conocimientos generales de países hispanos, ii) acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, y iii) productos y creaciones. Para tener una mejor visualización de la información, presentamos la siguiente tabla.

Tabla 2. Referencias culturales en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Referentes culturales (PCIC)		
Conocimientos generales de los países hispanos	Geografía física	Climas
		Particularidades geográficas
		Fauna y flora
	Población	(Sin información)
	Gobierno y política	Poderes del estado e instituciones
		Derechos, libertades y garantías
		Partidos políticos y elecciones
	Organización territorial y administrativa	Demarcación territorial y administrativa
		Capitales, ciudades y pueblos
	Economía e industria	(Sin información)
	Medicina y sanidad	(Sin información)
	Educación	(Sin información)

	Medios de comunicación	Prensa escrita
		Televisión y radio
	Medios de transporte	Transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos
		Transporte urbano e interurbano
		Transporte por carretera
	Religión	(Sin información)
Política lingüística	(Sin información)	
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	Acontecimientos y personajes históricos y legendarios	(Sin información)
	Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural	(Sin información)
Productos y creaciones culturales	Literatura y pensamiento	(Sin información)
	Música	Música clásica
		Música popular y tradicional
	Cine y artes escénicas	Cine
		Teatro
		Danza
	Arquitectura	(Sin información)
	Artes plásticas	Cerámica y orfebrería
		Pintura
		Fotografía
Escultura		

Características distintivas de una sociedad europea

En este inventario se incluyen siete categorías: i) la vida diaria, ii) las condiciones de vida, iii) las relaciones personales, iv) valores, creencias y actitudes, v) lenguaje corporal, vi) convenciones sociales, y viii) comportamiento ritual. Resumimos toda esta información en la siguiente tabla.

Tabla 3. Características distintivas de una sociedad según el *Marco común europeo de referencia*

Características distintivas de una sociedad (MCER)	
La vida diaria	Comida y bebida, horas, modales
	Días festivos
	Horas y prácticas de trabajo
	Actividades de ocio
Las condiciones de vida	Niveles de vida (variaciones regionales, sociales, culturales)
	Condiciones de vivienda
	Medidas y acuerdos de asistencia social
Las relaciones personales	Estructura social y relaciones entre sus miembros
	Relaciones entre sexos
	Estructuras y relaciones familiares
	Relaciones entre generaciones
	Relaciones en situaciones de trabajo
	Relaciones con la autoridad, administración
	Relaciones de raza y comunidad
	Relaciones entre grupos políticos y religiosos
Valores, creencias y actitudes ante:	Clase social
	Grupos profesionales
	Riqueza

	Culturas regionales
	Seguridad
	Instituciones
	Tradición y cambio social
	Historia
	Minorías
	Identidad nacional
	Países, estados y pueblos extranjeros
	Política
	Artes
	Religión
	Humor
Lenguaje corporal	(Sin información)
Convenciones sociales	Puntualidad
	Regalos
	Vestidos
	Comidas y bebidas
	Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones
	Duración de la estancia
	Despedida
Comportamiento ritual	Ceremonias y prácticas religiosas
	Nacimiento, matrimonio y muerte
	Comportamiento del público
	Celebraciones, festividades y bailes

Luego de comparar los contenidos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el *Marco común europeo de referencia*, se encuentran seis temas que están presentes en ambos repertorios: historia, comidas y bebidas, fiestas, artes, religión y política.

Pensemos en estas características como un elemento de cohesión parecido al que encontramos en las unidades de los manuales modernos de LE: los ejemplos de los *inputs* que contienen los aspectos gramaticales giran en torno a viajes, deportes, sucesos importantes de la vida, entre otros, que se pueden agregar al juego con el fin de aportar al enriquecimiento del concepto de Cultura que se tiene acerca de ellos, superando los conocimientos superficiales que pueden generarse.

Progresión del juego durante el curso

El propósito del juego es que a través de una serie de tareas se logre que la lideresa de cada nivel retorne un cristal que fue removido del muro de protección del planeta, con el fin de detener un asteroide que pretende colisionar con este cuerpo celeste. En cada nivel hay que «ganarse el corazón de la lideresa» y esto se consigue involucrándose en una actividad de la comunidad. Posteriormente, al final de cada nivel, tendremos una conversación con la lideresa (con unas respuestas y rutas conversacionales que debe escoger el estudiante) y si en la interacción se evidencia que se han desarrollado las habilidades del módulo correspondiente al nivel del juego, ella aceptará poner el cristal de nuevo en el muro y se podrá avanzar al próximo nivel.

Metodología de la clase

Hemos adaptado la secuencia de conocimientos interculturales propuesta por Ortí (2004) y la secuencia de McGury, Shallenberger y Tolliver (2008) para diseñar la metodología de nuestra clase. Estos son, entonces, los 5 pasos a seguir:

- Percepción inicial: Se capta lo diferente, lo que produce tensión.
- Generación de hipótesis: Se explica por qué se dieron los fenómenos culturales observados.
- Reflexión: Se cuestionan las generalizaciones de la etapa anterior y se matizan o se modifican gracias a las actividades propuestas en clase.
- Conceptualización: Se comprende el fenómeno cultural en toda su dimensión.
- Mediación: Se sugiere una solución para que cese la tensión y se eviten conflictos mayores.

Una vez los estudiantes jueguen la porción asignada de *Ex Novo*, el profesor los motivará a señalar los elementos generadores de tensión en el juego. En el módulo 2 del programa, por ejemplo, se resaltarán la forma en la que los miembros del clan Lupus se identifican con superioridad con respecto a otros clanes. En este sentido, Byram (1997) nos recuerda la importancia de la habilidad de *saber comprender*; es decir, tener la capacidad de identificar en un texto (escrito o audiovisual) una situación que genera choque entre dos culturas. Las habilidades de observación, según el autor, son fácilmente trasladables del papel al mundo real.

A continuación, el profesor preguntará si lo observado en el juego puede ejemplificarse en un caso concreto que afecte la vida cotidiana de los estudiantes. De esta forma, se despertará en ellos lo que McGury (2008) denomina conexiones globales: conectar realidades microvivas por una persona con fenómenos macroexperimentados por una comunidad.

En un segundo momento, el profesor invitará a sus estudiantes a generar hipótesis sobre el comportamiento de los personajes del juego. Aquí es completamente natural que los estudiantes acudan a estereotipos para explicar esas realidades. Luego, cuando se pase del juego a la vida real, no sería sorprendente si aparecieran fórmulas como “todos los X son Y” descritas por Lobato (2013).

En el proceso de reflexión el profesor tendrá la tarea de mediar entre las generalizaciones y la realidad. En esta fase será importantísimo el pasaporte intercultural: en él se consignarán los pensamientos sobre lo ocurrido en clase y se evidenciará, en caso de que haya lugar, la transformación del estudiante.

En el cuarto estadio, el profesor pedirá a sus estudiantes que analicen el problema teniendo en cuenta los puntos de vista de los involucrados. Finalmente, en la mediación se debe usar la habilidad y la actitud intercultural correspondiente para solucionar el conflicto. La evaluación de este último punto consistirá en completar de forma satisfactoria la conversación con la lideresa de cada clan.

Los estudiantes tienen como tarea pasar el nivel correspondiente al módulo. Después, en clase, se trabajará la guía con las preguntas y las actividades basadas en las experiencias de los estudiantes al interactuar con el juego.

Evaluación

Conforme se avanza en el curso, los estudiantes responden a unas preguntas de reflexión y completan tareas individuales en un portafolio que será evaluado al final de la clase.

Lázár *et al.* (2007), nos dan pistas para configurar un sistema de evaluación de la CCI:

- El tipo de retroalimentación debe ser más formativo que sumativo; por lo tanto, es menester tener una grilla de evaluación adecuada para la experiencia. Adicionalmente, debemos tener en cuenta que la retroalimentación debe hacerse con mucho tacto para evitar que los estudiantes estén en circunstancias que sean propicias a la reactancia psicológica, la reactancia cognitiva, el sesgo de información, entre otros mecanismos de defensa (ver Anexo V).
- La evaluación debe ser continua, por lo que no puede consistir exclusivamente en ejercicios aislados al final de cada módulo, sino que debe dar la oportunidad al estudiante de mostrar su crecimiento. Se deben considerar proyectos que se desarrollen a lo largo del curso
- La evaluación debe ser holística o analítica, es decir abarcadora. Por ello, es menester contar con una grilla de evaluación adecuada a la experiencia del alumno-jugador.

3.2.4. La fase 4

Es necesario crear un instrumento para evaluar el curso. Para ello, tendremos en cuenta el esquema propuesto en Pérez (2000), el cual consta de los siguientes puntos:

1. Evaluación del programa como tal: se evalúa el programa antes de ser puesto en marcha. Esta consideración preventiva minimiza al máximo el impacto negativo que los errores estructurales puedan tener en el acto educativo.
2. Evaluación del proceso de implementación del programa: en función de la finalidad, la función, la metodología, la información que se debe recoger, los criterios y las decisiones.
3. Evaluación de los resultados de la aplicación del programa: se tendrá en cuenta el grado de éxito de los objetivos planteados.

4. Institucionalización de la evaluación del programa: ciclos sucesivos de mejora-evaluación-mejora.

3.3. La creación del juego

Según Barros Lorenzo (2016), en la creación de un juego existen cuatro momentos básicos. Los resumimos a continuación:

- Primero: identificar los objetivos de aprendizaje y establecer las capacidades que se van a desarrollar durante el juego.
- Segundo: preguntarse a uno mismo lo que le gusta encontrar en un juego, anticipar las limitaciones del juego y conocer los tipos de jugadores.
- Tercero: seleccionar los elementos del juego, sus dinámicas, mecánicas y componentes.
- Cuarto: revisar si se han cumplido los objetivos propuestos inicialmente.

Comenzamos preguntándonos cómo haría un profesor para enseñar un curso como el que proponemos, ¿qué salvedades se le debería hacer antes de dar instrucciones?

Teniendo en cuenta el procedimiento descrito por esta autora, y en completa armonía con lo propuesto por Foncubierta y Rodríguez (2014), lo más importante es la claridad sobre el objetivo del juego y delimitar los contenidos que se van a enseñar. En el caso de esta propuesta, serán considerados aquellos campos de la CCI que contribuyan al mejoramiento de la competencia en aquellas personas que interactúen con el juego.

En el segundo momento, es menester conocer quiénes son los estudiantes y cómo les gusta jugar. Debemos entender que el modelo de Barros Lorenzo está pensado en contextos de aula de LE. Por ende, hay un control suficiente sobre los potenciales jugadores. En el caso de mi propuesta, por otra parte, hay que partir de las investigaciones en las que se describen de forma general cómo se clasifican los jugadores. En este sentido, Barata *et al.* (2015) proponen una clasificación de jugadores en diversos tipos: socializadores (prefieren interactuar con otros jugadores), exterminadores (les gusta crear caos a otros), triunfadores (les gusta cumplir metas) y exploradores (les gusta recorrer el espacio físico del juego y enterarse de todo).

Según esa clasificación, nuestra propuesta de juego encajaría en los triunfadores. En otras palabras, llamaría la atención de aquellas personas que se interesan por hacer o evitar que algo ocurra en el juego. A diferencia de otros tipos de jugadores, tienen un pensamiento lineal y estructurado que les permite alcanzar su objetivo.

El tercer momento es, sin duda, el más rico en literatura. En recientes años, una de las propuestas que más ha influido la gamificación es la de Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004). Se trata del modelo MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*; DMC en español), ejemplificado por Herrera (2017, p. 6) en el siguiente cuadro.

Tabla 4. Modelo DMC

DINÁMICAS	MECÁNICAS	COMPONENTES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Restricciones ▪ Emociones ▪ Narrativa ▪ Progreso ▪ Relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desafíos ▪ Suerte ▪ Competición ▪ Cooperación ▪ Realimentación ▪ Adquisición de recursos ▪ Recompensa ▪ Transacciones ▪ Turnos ▪ Estados de victoria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logros ▪ Avatares ▪ Emblemas ▪ Misiones heroicas ▪ Colecciones ▪ Combate ▪ Desbloqueo de contenido ▪ Regalos ▪ Tablas de clasificación ▪ Niveles ▪ Puntos ▪ Misiones ▪ Gráficas sociales ▪ Equipos

Conozcamos ahora cada una de ellas (dinámicas, mecánicas y componentes) de manera resumida e independiente.

3.3.1. Dinámicas

Las dinámicas son la estructura ósea del juego. Es un elemento generador de sentidos para el jugador porque conecta la razón de existir del universo jugable con los contenidos organizados en el programa educativo. En la narrativa, por lo general, se manifiesta el tema central de la relación programa-juego: la creación de una realidad en la que se materializan los contenidos abstractos estipulados en los contenidos del curso.

En este sentido, puede afirmarse que, en un juego educativo, una persona ‘juega’, de forma literal, con ideas cosificadas en un entorno construido con un propósito.

Kim (2015, p. 32), a propósito de la dinámica juego-programa señala que “cualquier estética del juego puede cumplir el propósito de movilizar el contenido de aprendizaje escogido”. En otras palabras, nuestro objetivo principal es diseñar un programa de calidad que luego será gamificado y no diseñar un juego estéticamente agradable y más tarde introducir en él los contenidos académicos. Con ello no se pierde de vista la razón última del curso: mejorar el desempeño de la CCI teniendo como eje las habilidades interculturales.

Asimismo, las dinámicas le comunican al jugador las leyes internas del juego (Herrera, 2017). En efecto, determinan qué se puede hacer y qué no en términos de movimiento (física), a dónde se puede ir, qué está fuera de lo explorable, entre otras normas de relación con el espacio. Adicionalmente, dan cuenta de la noción de progreso. En otras palabras, determinan cómo se avanza en la historia. Existe una conexión directa entre la noción de progreso en el juego (entender qué hay que hacer y ejecutar las tareas de la mejor manera posible) y el desarrollo de las habilidades interculturales que hacen el papel de contenido central del programa.

De igual manera, cabe resaltar que en la arquitectura de las dinámicas se prevén las emociones que se despertarán entre los jugadores. Este aspecto es compartido por uno de los tres pilares de la CCI. Por consiguiente, como fue desarrollado anteriormente, ciertos elementos propios de las emociones más básicas del ser humano serán ejemplificados en el juego: la reactancia psicológica (Rains, 2013), el sesgo de confirmación (Evans, 1989), la disonancia cognitiva (Wood y Porter, 2016), la paradoja de Moore (Gillies, 2001), la paradoja del prefacio (Mackinson, 1965) y las creencias y pasiones en Hume (1739) tendrán un espacio importante en el juego; cada uno de los seis conceptos mencionados (ver Anexo II) harán alusión a las reacciones de los personajes en cada uno de los seis niveles del juego.

En las dinámicas también se piensa las emociones que se quieren evocar en los jugadores. Asimismo, se establecen las relaciones entre los personajes y la historia central que cohesionan el universo del juego. Las mecánicas, por su parte, explican la interacción jugador-juego y la retroalimentación que recibe constantemente. Es importante resaltar que el jugador siempre debe saber cómo va. Fallar en este punto

podría desencadenar frustración y abandono del juego. Finalmente, en los componentes se centra la atención en la parte gráfica del juego y en la organización de los contenidos.

En el cuarto y último lugar se evalúa si los objetivos planteados inicialmente se cumplieron o no. Es el momento de diseñar un instrumento para evaluar la coherencia interna del juego y la percepción que de este tienen los jugadores. Luego de tener una retroalimentación, se procede a modificar en el juego aquellos aspectos que son susceptibles de mejora.

3.3.2. Mecánicas

En las mecánicas se da cuenta de la interacción jugador-juego. Uno de los elementos más importantes de este campo es la retroalimentación. Según Barros Lorenzo (2016), la retroalimentación ayuda al jugador a monitorear de forma permanente su desempeño en el juego: le recuerda las leyes internas; evalúa su nivel de maestría en las pruebas a través de mensajes; y, en términos generales, le dice si va bien o si necesita concentrar su atención en un aspecto específico que le impide progresar adecuadamente.

Las mecánicas estructuran en el juego uno de los elementos motivacionales básicos en el aprendizaje de LE: fallar sin sentirse juzgado (Renaud y Wagoner, 2011). En este sentido, Pike (2015, p. 3) afirma que “la naturaleza del ensayo-error en el aprendizaje de lenguas y su dependencia de la cultura social hace que el salón de clases sea el espacio educacional más adecuado para experimentar con currículum basado en juegos”. Por consiguiente, no puede obviarse el impacto que tiene la frecuencia y forma de realizar la retroalimentación del juego.

El juego que proponemos, hasta el momento, está pensado para un solo jugador a la vez. Elementos como la cooperación, por ejemplo, harán parte del programa presencial, pero no del juego. Esta decisión fue tomada por dos razones: en primer lugar, respetar el carácter reflexivo del crecimiento personal que supone emprender un viaje hacia la interculturalidad. Recordemos que este tipo de procesos cognitivos toca áreas sensibles de la vida personal del estudiante que potencialmente puede derivar en la modificación de su identidad personal (Bennett, 2012). En segundo lugar, contar con un modo ‘en línea’ para el juego supone un reto técnico en el que se deben controlar variables como la calidad del acceso a internet y la sincronización temporal de los jugadores que hagan parte de la experiencia.

Sin embargo, como lo explicaremos más adelante en los componentes del juego, los estudiantes podrán consultar una tabla en la que se otorgarán insignias a aquellos estudiantes que se destaquen por su agilidad a la hora de completar una tarea. Esta sana competencia no está orientada a competir por quién es el mejor en términos de sensibilidad intercultural, sino por la maestría en las pruebas.

3.3.3. Componentes

Los componentes se encargan de organizar los aspectos gráficos, informacionales y relacionales del juego con gran detalle. Le dicen al jugador qué debe hacer exactamente, por qué niveles debe pasar antes de lograr el objetivo final del juego, establece las pruebas dentro de los niveles, estipula el sistema de puntos (ver Anexo IX), determina qué elementos del avatar se pueden personalizar, entre otros aspectos. Asimismo, los componentes materializan la libertad de jugabilidad concebida en las dinámicas.

En este sentido, Foncubierta y Rodríguez (2016) afirman que la libertad de personalización de los personajes crea un sentido de pertenencia con el juego. Si bien en todo juego hay reglas y límites, el jugador es libre para decidir de qué forma cumplirá los objetivos, en qué tiempo, qué estrategias empleará para sortear los obstáculos, qué zonas no le interesará explorar, etc. Esta paradoja de control logra que el jugador le dé más valor a su relación con el avatar. En otras palabras, poder nombrar al personaje principal con el que se juega, decidir aspectos que, en principio, parecen triviales como el color de su ropa, su corte de pelo, si tiene o no tatuajes, entre otras posibilidades, crean una atmósfera de intimidad en la que se establece una conexión que repercutirá en la forma de enfrentarse a los retos.

A continuación, en la segunda parte de esta tesis, se explicará con más detalle todo lo que ocurrirá en cada uno de los niveles del juego por su aparición cronológica.

4. Nuestra propuesta: *Ex Novo*

Antes de entrar en la descripción completa del juego, hay que aclarar que lo que se presenta en este capítulo corresponde únicamente al *high concept* del juego; es decir, a la idea más abstracta y general (la esencia del juego). Los detalles de las mecánicas serán, necesariamente, producto de una investigación exhaustiva de los contenidos pertinentes de la CCI. En los anexos ofrecemos algunos detalles e información complementaria.

Mi propuesta es un juego de fantasía llamado *Ex Novo*, que en latín quiere decir ‘de nuevo’ o ‘desde cero’. Esto es precisamente lo que, de manera personal, considero que necesitamos en el mundo actual: empezar desde lo básico en el reconocimiento del otro para que reine la armonía en el planeta. En los apartados que siguen presento la parte creativa de esta investigación.

4.1. Historia del universo en *Maremágnum*

En un lugar del espacio, a miles de millones de años luz del planeta Tierra, hay una expresión de la totalidad materializada en una galaxia con consciencia propia. Por ser una nube de gas y tener forma de pato, la llamaremos Eanas (‘pato’ en latín). Su existencia se centra en el juego y en la tensión de combinar posibilidades para reescribir perpetuamente los límites que constituyen su conciencia.

Eanas está formado por millones de estrellas, planetas con múltiples lunas, asteroides que viajan sin rumbo. Entre los múltiples despliegues de su ser, cuenta con un complejo sistema óptico: una extensa red rizomática de gigantescos cuerpos celestes congelados que captan la luz emitida por su red de potentes estrellas. Su ser es como un telescopio de alcance inimaginable para los seres humanos. Esta facultad le permite actualizar constantemente sus impresiones del universo. Su memoria no está en un lugar específico; Eanas es pura memoria y posibilidad combinatoria al servicio del juego.

Eanas, como todas las galaxias descubiertas hasta el momento, tiene un agujero negro en su centro. Esta característica le permite alterar su percepción del tiempo; cuando su mirada pasa por la ruptura de la tela que constituye el balance espacio-tiempo, ve el futuro desplegarse ante su ser.

El pasatiempo favorito de Eanas es actualizar en sus sueños millones de formas de vida. Entonces, mezcla elementos al alcance de su plano como la gravedad, la luz,

el calor, el frío, el hielo, los gases y los metales para generar, desde la más pura posibilidad, variaciones de lo ya existente.

Además, incapaz de resistirse a lo contingente, se pregunta también cómo podría ser su corporeidad de otra manera. Una de sus posibilidades favoritas es pensarse como un *alter ego* creador, con forma de elefante al que llama Phantus. Este elefante antropomorfizado está a punto de emprender un nuevo proyecto: se pregunta qué ocurriría en un planeta si, con el paso del tiempo, aparecen unos seres con consciencia propia, finitos como él, con la libertad de organizar la totalidad a su antojo. Seres que pueden comprender solamente dos atributos de la realidad: lo físico y el entendimiento.

Phantus, inspirado en las formas de vida encontradas en el universo, actualiza un planeta con una atmósfera agradable, recursos hídricos, diversidad de vegetación y una gran variedad de seres vivos. Una vez el planeta funciona con suficiencia para generar recursos que alimenten a todos sus habitantes, hace que de la superficie se levanten siete clases de seres (clanes) en los que asocia una conciencia individual a un cuerpo. Llama a estos seres: Grex, Lupus, Apis, Equus, Leonis, Grifo y Pontus.

4.2. Maremágnum

Maremágnum ('abundancia desordenada, confusión'), como Phantus llama a este nuevo planeta, se presenta sin orden. No escribe una larga lista de instrucciones de cómo se debe vivir ni de cómo se creó lo que existe. Solo interviene su obra de dos formas:

1. Construye un muro en el centro del planeta, en el que ubica siete cristales. Cada uno representa una de las siete clases de seres con consciencia y escribe en lo alto del muro *Universum*, que significa 'todo junto', para que no olviden que hacen parte de la totalidad. Este muro tiene a su vez la función de proteger al planeta de una eventual colisión con un asteroide. La energía emanada de los cristales crea un escudo protector que repele todo cuerpo que pretenda impactar con el planeta.
2. Implanta en el ser de todos sus habitantes, una lengua común para que siempre tengan la posibilidad de comunicarse entre ellos.

4.2.1. Lugares y personajes

El universo de Maramágnum contempla una amplia serie de espacios en los que se desarrolla el juego. De igual manera, los personajes que se han agregado a lo largo del juego provienen de nuestros intereses personales. Por su parte, los nombres de los lugares y de los personajes provienen del latín en su mayoría. No obstante, hay algunos que nacen a partir de personas e intereses que han contribuido en esta tesis o en nuestra vida personal de una u otra manera. En cuanto a los nombres en latín, vale la pena aclarar que el criterio de escogencia no se centra en las funciones sintácticas sino en favorecer las dinámicas del juego.

En lo que sigue se presenta la tabla de personajes, en donde se asocian los nombres en el juego y su significado.

Tabla 5. Personajes en Maramágnum

Personaje	Significado	Clan	Rol
N/A	N/A	Pontum	Personaje principal
Eanas	Pato	N/A	Nube de gas
Phantus	Elefante	N/A	<i>Alter ego</i> de Eanas
Vulpis	Zorro	N/A	Maestro
Pertinax	Terco	Grex	Lideresa
Armentum	Manada	Lupus	Lideresa
Mel	Miel	Apis	Lideresa
Rugiet	Rugido	Leonis	Lideresa
Fidelis	Creyente	Equus	Lideresa
Caput	Cabeza	Grifo	Lideresa
Claux	Cerrado	Grex	Recolector de agua
Radix	Raíz	Grex	Arquitecto de malokas
Lignum	Árbol	Grex	Constructor de malokas
Migrañum	Migraña	Grex	Promotor de mitos
Borissa	Boris+Marissa	Grex	Conciliador

Cibus	Comida	Lupus	Cazador de microporcus
Mensam	Mesa	Lupus	Director de protocolo
Coquus	Cocinar	Lupus	Cocinero
Armentum	Rebaño	Lupus	Hierbatero
Pollinis	Polen	Apis	Maraquero
Modum	Ritmo	Apis	Abeja violinista
Caulis	Tallo	Apis	Director de protocolo
Mel	Miel	Apis	Promotor de oralidad
Rugiet	Rugido	Leonis	Director de arte del clan
Artem	Arte	Leonis	Curador del mural
Furantur	Robar	Leonis	Director del archivo de Maremágnum
Rexa	Reina	Leonis	Historiadora
Abscondix	Oculto	Leonis	Exlideresa
Maximus Crin	La crin mayor	Equus	Líder religioso
Oculi	Ojo	Equus	Campeón de la Cabalgata a ciegas
Fortem	Valiente	Equus	Descendiente del científico Veritas
Fideli	Fiel	Equus	Extractor de magma
Ordinem	Orden	Grifo	Director de la comisión electoral
Certamine	Concurso	Grifo	Redactor de preguntas
Affectus	Sentimiento	Grifo	Rebelde del clan

4.2.2. Reproducción

Cada clan originario de los siete seres está compuesto por cuatro individuos finitos que, si así lo desean, tienen la capacidad de reproducirse, todos de diversas maneras: unos ponen huevos y otros individuos los fertilizan, otros cargan los huevos en sus cuerpos, otros dan a luz seres formados, etc.

4.3. Existencia y orden

En la concepción de un nuevo ser se asocia una conciencia a cada cuerpo. Los individuos son arrojados a la totalidad. Una totalidad que se presenta dada, con formas que los miembros de los clanes no eligieron y cuyo funcionamiento es anterior a su eyección a la totalidad.

Los miembros de los clanes pueden perpetuar su ser a través de la reproducción, pero jamás alcanzarán lo infinito, que es una expresión solo posible para la totalidad.

La angustia de pensar que el tránsito por la totalidad es tan corto, los lleva a aliviar su pena. Para no preguntarse lo que no pueden responder, deciden construir metáforas consoladoras que llenan su existencia de sentido.

El ordenamiento particular del mundo genera que los clanes tengan inconvenientes para relacionarse entre ellos. Lo que es “evidencia” para unos no tiene sentido para otros. Todos se relacionan con el mismo fenómeno de formas diferentes.

Cada clan lleva a cabo una festividad una vez al año, la cual se explica más adelante. En ella se materializan sus creencias y sus formas especiales de darle sentido al mundo.

4.4. Historia y contextualización

En este universo solo existen versiones antropomórficas de animales. Como dijimos, Phantus es el arquitecto y destructor de galaxias. Y se puede conocer porque también es el *alter ego* de Eanas. Phantus decide crear Maremágnun, un pequeño planeta que será habitado por seis clanes: Lupus (lobo), Grex (manada), Apis (abeja), Leonis (león), Equus (caballo) y Grifo (águila-león). En el centro del planeta se encuentra un muro con seis cristales, uno por clan, que representa la unión y la armonía entre todos.

Phantus es un elefante antropomorfizado que ostenta el título de arquitecto y guardián de uno de los universos posibles soñados por Eanas. Phantus vive en un modesto asteroide desde el cual se astroproyecta a todos los planetas conocidos para cerciorarse de que todas sus criaturas cumplan el propósito para el cual fueron creadas. En el momento de la concepción de un planeta, el todopoderoso elefante inculca en las células primarias de vida un código que predetermina los comportamientos de los seres

que allí habitarán. Según su estado de ánimo y sus intenciones de experimentación, decide qué rasgos visibles quiere destacar en cada planeta.

En Verum, por ejemplo, todos los habitantes fueron creados sin la capacidad de mentir (imaginen los conflictos que esto ocasiona). En Phobum, por su parte, se experimentan fobias tan estrafalarias como la salirofobia (miedo a saltar) o la risudentofobia (miedo a que se vean los dientes cuando se ríe).

Phantus se sentía solo y aburrido y Eanas decidió introducir en el sueño de ese universo a Vulpis, un inteligente zorro que sería su mano de derecha y consejero de cabecera. Lo primero que notó Vulpis fue la falta de variedad en el universo: todo era predecible, todo era controlado. Por tal motivo, le propuso a Phantus crear un planeta en el cual dejará en libertad a sus habitantes para tomar las riendas de su destino. Phantus, no muy convencido de esa alocada idea, cedió un poco su forma de proceder y le dijo a Vulpis que crearía un planeta cuyas criaturas serían libres, pero debían vivir en armonía. Vulpis estuvo de acuerdo.

En ese momento crea Maremágnum y cubre su pequeña superficie con varios tipos de vegetación, climas, recursos naturales y seis variedades de vida inteligente, los clanes ya presentados (Grex, Lupus, Apis, Leonis, Equus y Grifo). Como en la mayoría de los planetas, en Maremágnum existen dos sexos y son las mujeres las que toman las riendas de sus clanes, por lo que en cada clan hay una lideresa. Como símbolo para que recordaran siempre que debían trabajar juntos Phantus creó un muro, en el cual se ubican seis cristales, y cada uno representa a un clan.

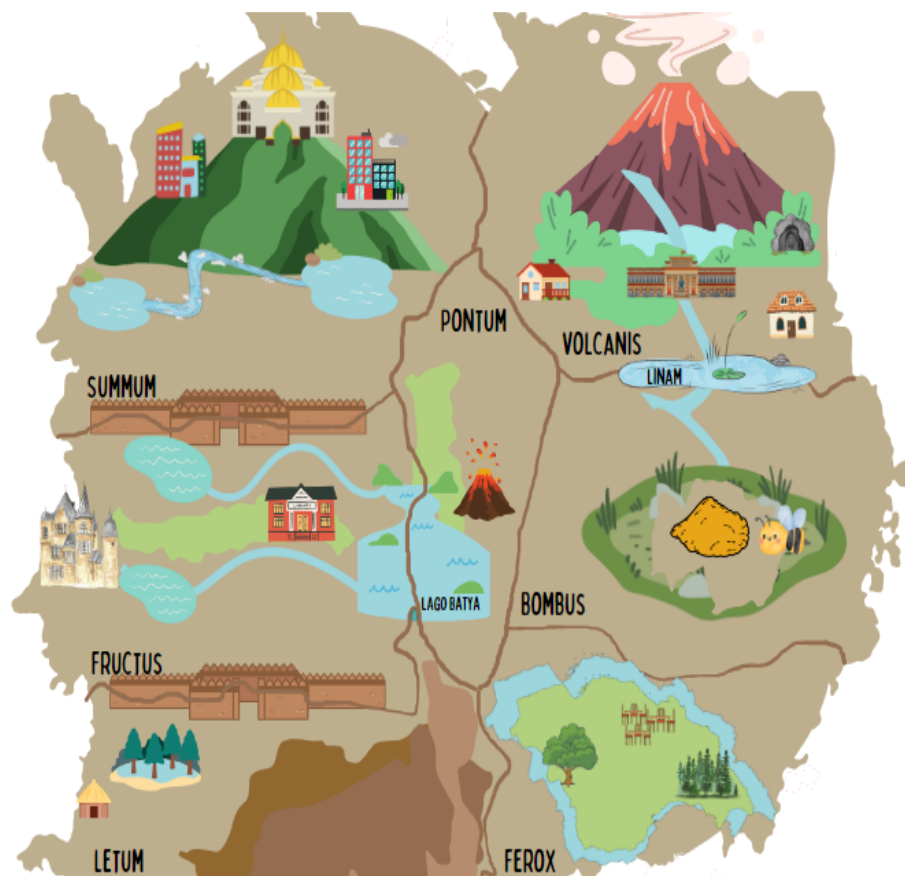
El clan Grex vive en una vasta planicie que cubre la parte desértica del planeta. Los recursos disponibles son limitados debido a las inclemencias del sol y generalmente necesitan del apoyo de clanes más favorecidos para subsistir. Lupus, en cambio, vive en un bosque lluvioso con abundante vegetación y acceso al río más caudaloso del planeta. Apis, por su parte, vive en un gigantesco panal del cual emana deliciosa miel. Leonis es el clan que contó con la mejor suerte, ya que viven en una privilegiada zona rodeada de incontables fuentes de agua, árboles que dan exquisitos frutos y un espectacular clima todo el año. Equus vive en una extensa red de ciudades templo y cuenta con un clima frío. Sus habitantes subsisten gracias al sabroso magma que extraen del núcleo del planeta. Grifo, finalmente, vive en la cima de una imponente montaña y su paisaje está marcado por una delgada capa de neblina. Los seres que viven en este lugar se alimentan de los frutos que se ubican en lo alto de enormes árboles.

4.5. El mapa de Maremágnum

Maremágnum es un planeta que se observa como un cuadrado, y se puede dividir en siete partes. Con el fin de diferenciar los territorios, se pueden encontrar unas líneas dibujadas. En términos generales, encontraremos las siguientes regiones: Letum, Ferox, Bombus, Fructus, Ignis, Summum y Pontum.

A continuación, proponemos una ilustración general de lo que se encuentra en Maremágnum. Seguido, mostramos la descripción puntual de cada territorio.

Ilustración 1. Mapa de Maremágnum



4.5.1. Letum

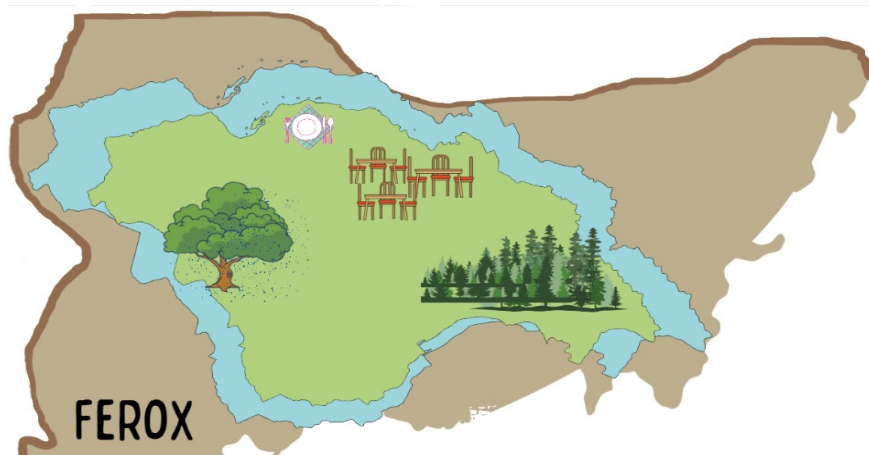
Ilustración 2. Mapa de Letum



Este es el territorio del clan Grex. Esta región se caracteriza por su falta de vegetación. Al noroeste del lugar viven sus habitantes. Además, se puede distinguir un pequeño cuerpo de agua, que tiene árboles a su alrededor. En este espacio se hará la primera misión, en donde se invita a aprender a utilizar la raíz de cédrix, el árbol de la región. Al lado de este espacio, se encuentra la maloka que reúne a la población, donde discuten los temas que les competen a todos, rito que aprendieron gracias a la organización política que observaron en Equus. Entre la maloka y el grupo de agua se encuentra la vivienda de la líderesa. Al otro lado del territorio, se encuentra un desierto con una vasta cantidad de arena y algunas ramas, que también son útiles para amarrar las bases de madera y el techo de la maloka. Por otro lado, arriba del desierto, se encuentra una parte mínima del lago Batya, que es el cuerpo de agua más grande de Maramágnum. Sin embargo, desafortunadamente, la parte de este lago que pertenece a Letum no es profunda, no tiene mucha vida y está contaminada, por lo que no se puede obtener mayor usufructo.

4.5.2. Ferox

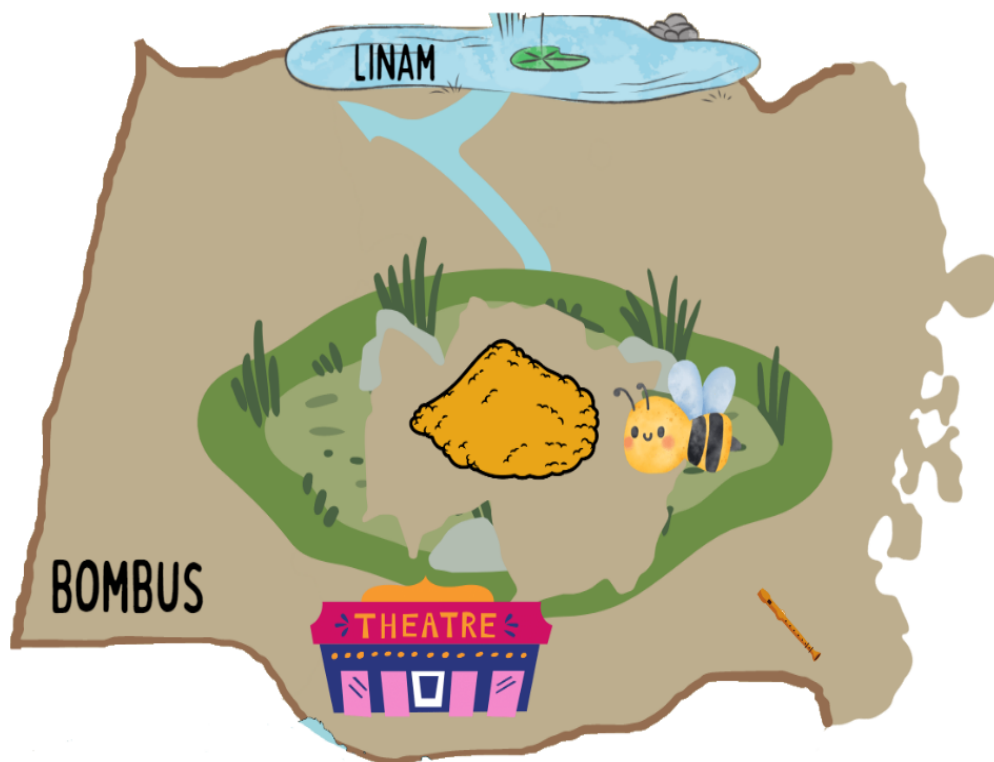
Ilustración 3. Mapa de Ferox



En Ferox habitan los lobos. Allí, se puede reconocer que todo el territorio está rodeado por agua. Asimismo, se pueden encontrar los microporcus, los cuales se recolectan cerca de un árbol que está al este de Ferox y que son indispensables para la primera misión. Adicionalmente, en diagonal al árbol, se encuentra un grupo de mesas y sillas. En este espacio se reúnen los miembros de Ferox. No obstante, es importante mencionar que, en años anteriores, este espacio de reunión no era exclusivo de Ferox, pues solía ser una invitación para que todo Maremágnum compartiera comida en este lugar, pues aquí se suelen hacer los festines. La lideresa vive en un bosque en la parte sureste del territorio. En el noroeste de Ferox encontramos el espacio en donde llegará el personaje del juego para realizar el Festín anual y ayudar a Ferox a regresar el cristal. En este espacio el jugador deberá desarrollar la misión integrando la cultura de diferentes clanes en la mesa.

4.5.3. Bombus

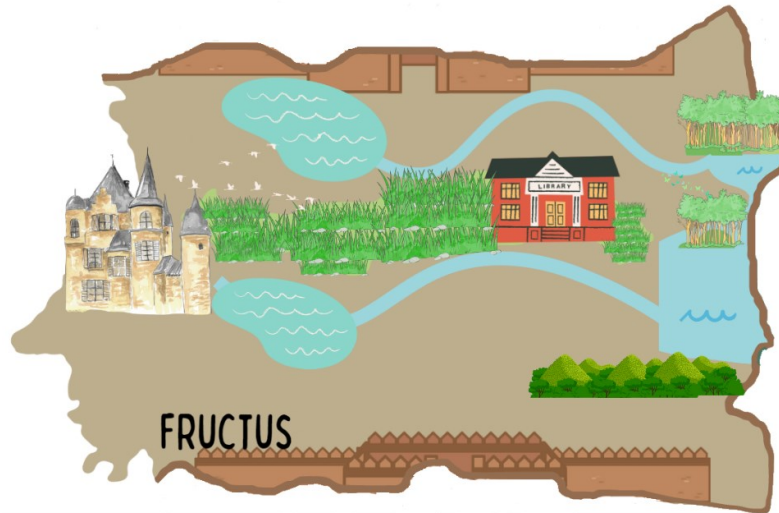
Ilustración 4. Mapa de Bombus



En esta región habitan las abejas violinistas. Bombus sobresale por tener un gran cuerpo de agua que comparte con la región de Ignis. A pesar de que Bombus cuenta con un vasto territorio, la mayor parte de la actividad y población se concentra en el centro. En este lugar se encuentran la lideresa y las abejas violinistas. Dentro de este espacio también hay un teatro, en donde se reúnen los habitantes para escuchar música. Posteriormente, se localiza el lugar donde ocurre el mito y la historia de la flauta de Millo, quien pronosticó que, si la flauta se toca en presencia de la miel, caerá un mal y causará que esta se arruine. Al norte de este lugar, y cerca de la desembocadura del lago, se resguarda el polen deshidratado, elemento para construir las maracas.

4.5.4. Fructus

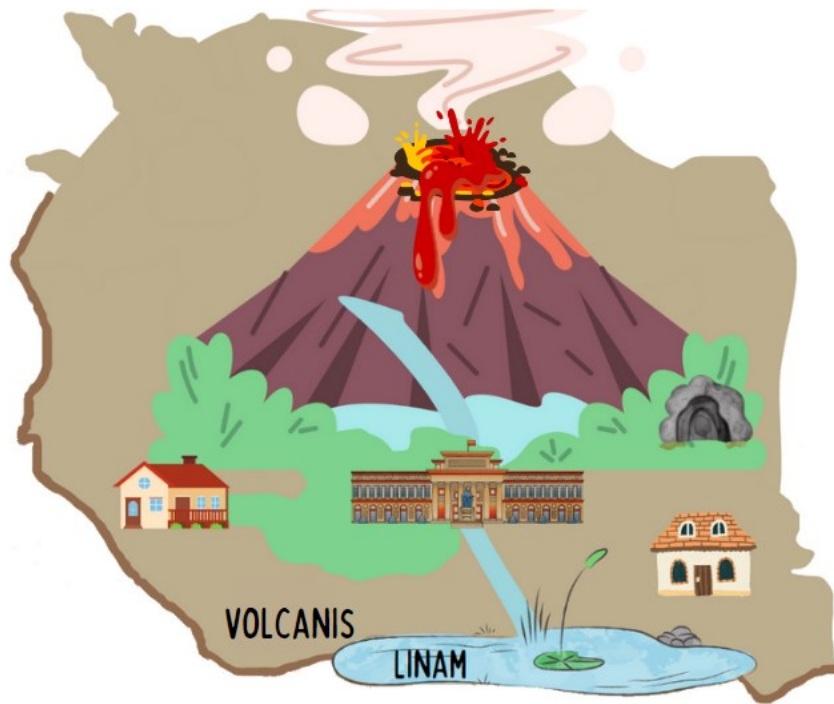
Ilustración 5. Mapa de Fructus



Fructus es el territorio de los leones. Este espacio es conocido por ser el más biodiverso y con más oportunidades para gozar de una vida acomodada. En el oeste de la región, se encuentra el palacio de la lideresa, el cual es muy grande y majestuoso. Al sur de Fructus hay una muralla que recorre casi toda la frontera con Letum (región de Grex). En este muro se han expuesto unas pinturas ofensivas y burlonas acerca de Grex. Dentro de las pinturas que se pueden observar, se destacan exageradas representaciones del aspecto físico del clan vecino, así como burlas de las luchas que han tenido, evidenciando al rebaño como los débiles e inferiores, ya que en conflictos pasados no han tenido la oportunidad de derrotar a Leonis. Otras ilustraciones son alusivas a la falta de inteligencia que creen que Grex tiene, pues dejaron que Leonis se apropiara de su territorio. Hacia el centro del territorio de Fructus se encuentra una biblioteca, en donde se investigará el momento específico de la historia en donde Leonis se apropió de la tierra de Grex y qué métodos utilizaron para engañarlos. Finalmente, en la otra frontera se encuentra la historia de León Da Vinci. En este límite también hay otro muro, en el que se evidencian los actos más heroicos de Leonis, sus guerras más importantes y la tradición real que tiene esta comunidad.

4.5.5. Ignis

Ilustración 6. Mapa de Ignis



Esta es la tierra de Equus. El aspecto que más resalta de esta región es que en el centro-norte hay un volcán activo. Aparte de arrojar lava, también el magma permite que el agua se regenere. Sin embargo, Equus cree que el magma siempre será infinito y por lo tanto no tienen ningún reparo en desaprovechar los recursos a su antojo. Al oeste del volcán está el lugar en el que se hace la gran misa y un poco al sur se localiza el museo de historia de Ignis. Este museo queda al lado del cuerpo de agua que comparten Ignis y Bombus. Al lado se encuentran las cuevas donde Equus realiza unas cabalgatas a ciegas. Finalmente, la lideresa vive relativamente cerca de las cuevas, y este será el lugar de la interacción final para devolver el cristal.

4.5.6. Summum

Ilustración 7. Mapa de Summum



En este lugar habitan los grifos, por lo que la fantasía es la característica predominante en la región. Este espacio cuenta con dos cuerpos de agua, uno al este y otro al oeste. Todo el asentamiento de Summum está sobre una montaña. En la cima de esta se encuentra la residencia de los grifos que, por supuesto, pueden volar. Sobra decir que la estética de este territorio es superior, por lo que gracias a algunas obras de ingeniería se logró que, desde la cima de la montaña, exista una cascada. Adicionalmente, hay una oficina para entender cómo funcionan las elecciones en Summum y también un coliseo en el que se llevan a cabo las votaciones. En la parte más alta de la montaña también se encuentra la vivienda de la lideresa.

4.5.7. Pontum

Ilustración 8. Mapa de Pontum



Al mirar todos los territorios juntos, se puede notar que en el centro de Maremágnum se encuentra el séptimo territorio: Pontum. Allí habitan aquellos que fueron relegados o expulsados de otros clanes por no ser 100 % puros. Este territorio tiene un poco de agua del lago Batya, que pertenece a Fructis. Además, tienen un pequeño volcán y algunas edificaciones. En esta zona no se realiza ninguna tarea, pero es el punto de partida del juego y sirve para ilustrar cómo los expulsados de las otras regiones pueden tener la vida que siempre quisieron. Así, Pontum es la tierra de la libertad, de la fiesta, de la inclusión y del conocimiento sobre los demás. Se podría concluir que la aspiración de los otros clanes sería comportarse como Pontum.

Pontum también está habitado por aquellos individuos provenientes de una mezcla entre progenitores de distintos clanes. Todos ellos son percibidos como personas difíciles de entender, ya que tienen características físicas y culturales polivalentes.

El territorio de Pontum se caracteriza por ser escenario de inventiva. La capacidad de generar nuevas combinaciones con elementos ya existentes se ve reflejada en la gastronomía, las artes, la política, entre otros aspectos. En Pontum nadie es 'raro'; se celebra la diversidad, lo distinto, lo no normativo, la fusión de creencias y de prácticas culturales.

En este lugar se guían por el lema *alius partium* que podría entenderse como ‘festejar con el otro’; celebrar que existen otros y alegrarse por la diferencia que representa cada individuo.

En el centro de Pontum hay una enorme piedra con la inscripción *effegium ego*, que quiere decir ‘escaparse de sí mismo’. Los miembros de este clan entienden que solo a través de lo que nos aportan los otros, podemos descubrir quiénes somos. En Pontum se comparten infinidad de historias y así todos encuentran consuelo a las preguntas que más los agobian.

4.6. Historia de la discordia

Los individuos de Pontus fueron exterminados casi por completo. Se les consideraba amorfos, no terminados, “ni lo uno ni lo otro”. Fueron discriminados y sus derechos fueron vulnerados. Al ver que se les maltrataba, decidieron reproducirse cada vez menos; no querían ese sufrimiento para sus vástagos. Se aislaron en las montañas tras ceder parte de su fértil terreno a Leonis. De Pontus solo queda una pequeña comunidad. Un niño, el más joven de la familia, es el escogido para salvar el planeta, y el avatar con el que el estudiante va a jugar.

Los siete clanes se reunían anualmente para hablar sobre los temas más importantes del planeta. Sin embargo, debido a supersticiones y actos beligerantes, Pontus fue sistemáticamente excluido de ese encuentro. Leonis, el grupo más privilegiado por su ubicación geográfica, empezó a quejarse por tener que compartir sus recursos con los demás. Los leones creían firmemente que los miembros de Grex habían sido castigados por alguna razón. Hicieron conexiones arbitrarias para mantener sus privilegios y esta actitud generó una ruptura entre todos. Al final de la reunión quitaron los cristales del muro.

Ante la inminente vulnerabilidad del planeta, su *conatus* y deseo de perseverar en el ser se materializó en Vulpis, el zorro sabio. Ellos son el único ser material en Marmágnum capaz de ver los fenómenos *Sub specie aeternitatis* (esto es, ‘desde la perspectiva de la eternidad’), lo que le habilita la posibilidad de rastrear en la historia los eventos constitutivos de los órdenes particulares dados al mundo.

Por todo ello, Vulpis diseña un plan para que los clanes vuelvan a ubicar los cristales en el muro. Ese plan es la estructura del curso.

4.6.1. Conflicto entre clanes

Cada año se organiza en Maremágnum el Gran consejo anual (GCA). En él, Phantus y las seis lideresas del planeta se reúnen para tomar decisiones importantes sobre la explotación de los recursos, la política administrativa, el presupuesto planetario, entre otros temas. Por lo general, Phantus concuerda con las decisiones que allí se toman siempre y cuando las cabezas de los clanes lleguen a acuerdos pacíficos.

Antes de dar comienzo oficial al Gran consejo, cada una de las lideresas se dirige al muro y toma de allí el cristal correspondiente a su clan. Acto seguido, aparece una puerta en el muro, que conduce a la sala de reuniones. En el centro de este sagrado lugar, se ubica una mesa con seis ranuras en las que deben depositarse los cristales. Este hecho invoca a Phantus, cuya presencia se manifiesta a través de una astropoyección.

El Gran consejo es la antesala de la temporada de festividades de los clanes: seis días consecutivos en los que cada uno organiza un evento masivo. Por tradición, debido a su compleja logística, las celebraciones de cada clan requieren el apoyo de toda la comunidad:

- Grex construye una maloka más grande que la del año anterior porque la población de los miembros de la comunidad aumenta considerablemente cada año y necesitan un lugar apropiado para reunirse.
- Lupus prepara un enorme festín en el que se requiere una enorme cantidad de ingredientes.
- Apis organiza el festival de la miel. Se trata de un evento en el que la música y los juegos son los protagonistas.
- Leonis pinta un gigantesco mural en el que se exalta su historia.
- Equus hace el evento religioso más importante del año: la solemne alabanza del núcleo en honor al magma que reside en el centro del planeta.
- Grifo lleva a cabo su particular elección de la lideresa.

Sin embargo, no todo es paz y armonía. Fuertes discusiones entre las lideresas son el paisaje cotidiano. Grex se sentía abandonado por los otros clanes, ya que, por razones climáticas y de calidad de suelo, no contaba con una adecuada producción de alimentos. Lupus, por su parte, se quejaba constantemente porque consideraba que el

planeta funcionaría mejor si los demás clanes siguieran su ejemplo. Apis reclamaba airadamente más poder que los otros clanes por ser el clan más numeroso. Leonis se negaba a que Grex tuviera más presupuesto por considerar que los miembros de ese clan eran vagos. Equus les suplicaba a los demás clanes que volcaran sus vidas hacia el núcleo. Grifo, finalmente, se rehusaba a tomar partido en las discusiones y se mostraba distante e incómodamente neutral.

En el Gran consejo del 230, una gran discusión fractura la relación entre los clanes. Cuando se llegó al punto relacionado con el presupuesto anual, todas las lideresas menos la de Leonis votaron a favor de tener una adición presupuestal para Grex debido a una devastadora sequía. Por primera vez en la historia del planeta, una lideresa amenazó con no regresar su cristal a Maremágnun. Phantus, iracundo, le ordenó una retractación inmediata, pero Equus dijo que ella debería hacer lo mismo hasta que no hubiese un pacto entre todos los clanes por recuperar los valores religiosos. Leonis, en el calor del momento, llamó a Equus fanático. Grex reaccionó airadamente y dijo que Leonis era el clan más egoísta y privilegiado y le reclamó a Phantus su falta de gestión. Grex tomó el cristal de la mesa, lo que provocó la desaparición de Phantus y la ira de las demás lideresas. Cada una se marchó a su clan y se negaron a regresar los cristales al lugar donde deberían estar.

De regreso a su planeta, Phantus le cuenta a Vulpis que destruirá Maremágnun porque había perdido el control de los clanes. De su trompa emite un rayo que luego se convertirá en un meteorito que pondrá fin a toda forma de vida en Maremágnun. Vulpis, en tono conciliador le pide autorización a Phantus para teletransportarse al planeta y enseñarles a vivir en armonía. Después de varios ires y venires, Phantus acepta. Le da a Vulpis seis días para que cada lideresa regrese el cristal. Vulpis viaja al planeta y se encuentra con el avatar que escoge cada jugador.

Tras toda esta narración y contextualización del juego nos surge una serie de preguntas. A continuación, las planteamos de manera breve y damos una respuesta.

1. ¿Por qué ha sido importante pensar en metafísica para llegar a los diálogos del juego?

Todo lo que queremos que pase en la clase de *Ex Novo* debe ser, en parte, habilitado por el juego. Vale la pena preguntarse cómo los elementos constitutivos de

la identidad cultural que se manifiestan en nuestra realidad se conectan con la del juego. En medio de esa reflexión nos hicimos varias preguntas que al principio parecieron simples, pero que desembocaron en un acercamiento a la metafísica. En primer lugar, ¿hay un Dios en Maremágnum? Hemos indicado que Phantus lo creó, pero ¿quién creó a Eanas que a su vez creó a Phantus y que creó Maremágnum? ¿Cómo llegaron las cosas a ser? ¿Es un Dios personal o en el sentido más filosófico, es decir, no antropomorfizado? ¿Tiene sentido que algún dios de las religiones tradicionales gobierne Maremágnum? ¿No sería ese dios un modelo y medida de “verdad” al cual se deben acercar todos sus habitantes? Si hay un Dios personal en Maremágnum, este debe, como en los modelos tradicionales de la religión, desear que sus creaciones sepan la verdad y regulen su vida de acuerdo a ella. Esto implica que el mundo tiene un orden verdadero, normativo, que todos deben seguir. Nos preguntamos entonces, ¿dónde está la interculturalidad ahí? En Maremágnum no puede haber un Dios así porque, de entrada, implica que todo el que no crea será excluido. Habría gente por fuera del sistema por no creer. Una visión así del “otro” que está perdido o que está condenado, es un terrible comienzo si queremos que todos podamos vivir en una realidad donde convivan con respeto diversas formas de ver el mundo.

Esto nos lleva a pensar que la explicación que se dé de la totalidad de las cosas tiene que ser coherente con la posibilidad de que varios grupos culturales puedan ordenar el mundo de forma distinta sin que esto impida que sigan siendo todos iguales. Por lo tanto, debe existir una explicación metafísica que explique las interacciones que se dan en el mundo de una forma no normativa.

Nuestro recorrido filosófico, para ordenar un mundo donde es posible ver el mismo fenómeno de diversas maneras, está sintetizado en el siguiente cuadro. En él formulamos una pregunta y ofrecemos una respuesta (con la referencia del autor principal consultado, su fuente) y cómo esta se conecta con el curso.

Tabla 6. Interacciones metafísicas en Maremágnum

De la metafísica a la minucia				
Pregunta	Respuesta	Autores principales	Textos	¿Cómo se conecta con el curso?

¿Qué hay?	Solo hay una sustancia infinita, con infinitos atributos que se expresa de infinitas formas: Dios, o sea, la naturaleza, la totalidad, la realidad, el universo.	Baruch Spinoza	<i>La Ética</i>	Narrativa introductoria del juego
¿Cómo se despliega la totalidad?	Como un rizoma: un mapa en constante actualización	Deleuze y Guattari	<i>Mil mesetas</i>	Cómo se despliega Maremágnum
¿Cómo existimos en esa totalidad?	Somos arrojados a un mundo cuyo orden ya está dado.	Heidegger	<i>El ser y el tiempo</i>	El mito originario de los clanes
¿Cómo interpretamos la totalidad?	Elegimos la metáfora más convincente y la llamamos verdad.	Nietzsche	<i>Así habló Zaratustra, Ecce Homo</i>	Historias que cuentan los personajes de los clanes, discusiones en clase

¿Por qué una interpretación se impone sobre las otras?	Gracias al poder, la episteme de la época normaliza y naturaliza una de las interpretaciones	Foucault	<i>Las palabras y las cosas</i>	Historias que cuentan los personajes de los clanes, discusiones en clase
¿Se pueden pensar las interpretaciones de otra forma?	Sí, deconstruyendo	Derrida	<i>De la gramatología, el monolingüismo o del otro</i>	Historias que cuentan los personajes de los clanes, discusiones en clase
¿Cómo hacemos que alguien dude de su conocimiento como totalidad?	Paradoja del prefacio: sabemos que no todo lo que sabemos es 100 % correcto	Wormsip	<i>Belief, Credence, and the Preface Paradox</i>	Aproximación de Vulpis al estado de cosas
¿Cómo habitan, sin destruir el sistema de creencias, interpretaciones contradictorias sobre fenómenos en la mente humana?	Hay ideas que habitan la mente sin necesidad de confirmación causal.	Hume	<i>Tratado de la naturaleza humana</i>	Historias que cuentan los personajes de los clanes, discusiones en clase
	Paradoja de Moore: “Está lloviendo, pero no creo que esté lloviendo”.	Coliva	<i>How to Commit Moore’s Paradox</i>	Historias que cuentan los personajes de los clanes, discusiones en clase.

Desarrollar este cuadro en términos académicos, es decir, con citas y diálogos con otras posturas toma su tiempo, pero creemos que vale la pena. Estamos convencidos de que será un aporte para el campo de la CCI porque pretende darle un sustento de la interculturalidad más allá del deseo de comunicarse efectivamente con el otro.

Tener una estructura clara de la realidad en el juego nos permitirá tener más claridad sobre la forma en la que sus personajes interactúan.

2. ¿Cómo se traduce la concepción filosófica del juego en su mito creacionista?

El autor principal que sirve como base para contar la historia es Spinoza, ya que tiene la idea de que no existe un dios sino la totalidad, que se despliega de manera infinita. Este concepto se desarrolla en la ética y en la política, pues Spinoza afirma que por encima de los hombres solo está la totalidad; es decir, después de ella todos somos iguales, democratizando la existencia.

Por otro lado, Derrida presenta su concepto de democracia, el cual se toma como una manera de priorizar o visibilizar al otro, así como las exclusiones, de manera que se pueda cobijar a aquél que está afuera. Estas ideas son aplicadas a Maremágnum, pues no hay un clan que sea superior a otro (aunque alguno lo crea así), sino que todos son extensiones o manifestaciones de un todo.

3. ¿Qué tipo de juego será *Ex Novo*?

El juego adoptará el modelo de árbol de decisiones. Se trata de una gran base de datos con interacciones predeterminadas entre el jugador y los personajes. El desempeño en la CCI, sumado a la habilidad para completar los aspectos meramente lúdicos, determinarán el éxito al final de cada misión.

Este modelo conlleva ciertas ventajas, entre otras:

1. Nos permite centrarnos en el contenido del curso sin perder el aspecto lúdico del juego.
2. Facilita editar el contenido de los diálogos: si queremos cambiar una palabra específica o agregar información, podemos hacer la modificación sin necesidad de reescribir por completo el código del juego.

3. Menor costo de producción: la fuerza del juego, en términos académicos, está en las interacciones con los personajes. El desplazamiento del jugador en Maremágnum no necesita una física compleja (saltar, agacharse, apuntar a un objetivo con una cámara diferente etc.).
4. Brinda la facilidad de dividir el juego en misiones correspondientes a lo trabajado en el aula.

4.7. Interacciones

A lo largo del juego, se espera que el estudiante-jugador se encuentre con una serie de personajes que ayuden a guiar su proceso. Estas interacciones le ayudarán a que pueda conocer y utilizar una serie de herramientas que serán recursivas en términos culturales de ELE. De igual forma, estas permitirán que pueda valerse de lo aprendido con el fin de persuadir a la lideresa de entregar la gema que hace parte del escudo protector de Maremágnum en cada territorio. A continuación, describiremos brevemente qué se espera de las interacciones.

En cuanto a la introducción, podremos contar con un total de cuatro encuentros que ayudarán a explicar la historia de Maremágnum, como ya hemos presentado *supra*. Estos permitirán que el jugador tenga un momento para aprender sobre el mapa de Maremágnum, cómo manejar los controles dentro del juego, cómo tener en cuenta los indicadores que muestran el avance que se lleve hasta el momento y cómo entender la retroalimentación que se recibirá a lo largo de las misiones.

Posteriormente, el estudiante se enfrentará a los seis niveles del juego (descritos también anteriormente), y en cada nivel se podrán diferenciar cuatro capas o momentos. Las tres primeras situaciones serán tareas. En cada una de ellas, habrá un total de seis interacciones que manejarán la siguiente secuencia: 1) introducción: en este momento se explicará la historia del territorio en el que se encuentre el jugador y las características propias del clan que habita en dicha región; 2) interacciones uno, dos y tres: estas permitirán que el estudiante acceda a las herramientas para desarrollar las tareas uno, dos y tres; 3) profundización: en este momento el jugador podrá recapitular y reflexionar frente a las características culturales que fueron parte del nivel; y 4) despedida: el estudiante tendrá un momento para dar cuenta de su aprendizaje antes de ir a la siguiente capa del juego.

En la capa número cuatro, el estudiante deberá poder integrar lo aprendido en las interacciones anteriores. En primer lugar, contará con una introducción del momento. Posteriormente, tendrá tres evaluaciones, que corresponderán a reflexiones que el jugador hará sobre lo aprendido. Luego de ello, tendrá una profundización, que le permitirá ver lo aprendido en las capas anteriores, desde una perspectiva más homogénea. En ese momento finalizará su proceso de persuasión con la lideresa, a fin de volver a insertar la piedra en el muro. Por último, podrá ver a la lideresa haciendo la entrega de la gema que corresponde a su clan. A manera de cierre, el jugador podrá observar una transición que le permitirá pasar al siguiente clan dentro de Maremágnun, para continuar con su juego.

Así las cosas, y a modo de resumen, cada nivel cuenta con cuatro capas. A su vez, en cada capa se espera tener seis interacciones. Esto significa que cada nivel podrá contar con 24 intercambios, más un final de transición antes de seguir al próximo nivel, para un total de 25 diálogos (ver Anexo I). Por todo ello, se espera que dentro del juego el estudiante tenga un total de 155 interacciones.

Es pertinente recordar que las interacciones permiten que el estudiante sea guiado sobre qué y cómo realizar dentro del juego. Sin embargo, con el fin de favorecer la concentración del jugador y mantener un diálogo simple y fluido, estas conversaciones no serán más allá de un par de intercambios de frases breves y concisas. De igual manera, cada capa busca centrarse en un tema específico que favorece las características de cada clan. A saber, los tópicos se organizan de la siguiente manera:

Tabla 7. Inventario de temas

Inventario de temas				
Nivel 0 (introducción)				
Introducción a la historia del videojuego	Familiarizarse con el mapa	Controles	Indicadores	Retroalimentación
Nivel 1				
Introducción al conflicto	Conciencia	Disposición favorable	Historia	Evaluación

Nivel 2				
Introducción al conflicto	Observación	Curiosidad y apertura	Comidas y bebidas	Evaluación
Nivel 3				
Introducción al conflicto	Aproximación	Tolerancia a la ambigüedad	Fiestas	Evaluación
Nivel 4				
Introducción al conflicto	Aceptación	Distanciamiento y revitalización	Artes	Evaluación
Nivel 5				
Introducción al conflicto	Reconocimiento	Regulación de factores afectivos	Religión	Evaluación
Nivel 6				
Introducción al conflicto	Mediación	Empatía	Política	Evaluación

Como vemos en la tabla precedente, en cada nivel el estudiante podrá enfrentarse a tres situaciones diferentes que, por supuesto, giran en torno a la CCI, y la correspondiente evaluación. Las tareas que, a grandes rasgos, se trabajan en cada una de estas capas se desglosan en el apartado 4.9 y siguientes.

4.7.1. Preguntas iniciales

Luego de conocer la historia del juego, el jugador debe responder unas preguntas. Estas preguntas son una adaptación de la escala de sensibilidad cultural de Bennett (1993). Como vimos en los capítulos anteriores (§ 2.1.9), los niveles que propone Bennett se dividen en dos grupos: i) los etnocéntricos (negación, defensa, minimización), y ii) los etnorrelativos (aceptación, adaptación e integración):

1. Negación: No existen otras culturas o existen de forma vaga: “nuestra forma de hacer las cosas es la única que existe”.
2. Defensa: Los miembros de la cultura dominante defienden su privilegio cultural: “nuestra forma de hacer las cosas es mejor que la de ellos”.
3. Minimización: Se ocultan las diferencias argumentando que dos prácticas son, en esencia, lo mismo: “en el fondo todos somos iguales”.
4. Aceptación: Se mantiene un sistema para juzgar, pero se acepta que existen otras configuraciones culturales: “pues sí, hay otras formas de hacer las cosas...”.
5. Adaptación: Hay una consciencia clara sobre la complejidad de la otra cultura y un comportamiento apropiado en diferentes contextos culturales: “sé qué hacer cuando estoy en otra cultura y disfruto haciéndolo”.
6. Integración: Se es bicultural o multicultural. La definición como sujeto está en más de una cultura: “eso que hacen los otros ahora es parte de mí”.

Según el resultado de la prueba inicial de Sensibilidad intercultural (SI) (se puede tomar como base las preguntas que se crean para el examen anterior y complementarlas con nuevos hallazgos), al jugador se le asignará un clan (hay seis niveles en el juego, seis clanes y seis posibles resultados de la prueba de SI) y ese será su personaje durante todo el juego. Este puede personalizarse con el nombre que decida tener el usuario. Como es sabido, esto crea un sentido de pertenencia con el juego y contribuye a la paradoja del control (Foncubierta y Rodríguez 2016).

4.8. Objetivo del juego

Con la ayuda de Vulpis, debemos persuadir a los seis jefes de los clanes para que pongan los cristales en el muro nuevamente y así evitar la destrucción de Maremágnun.

4.8.1. ¿Cómo se avanza en el juego?

El personaje debe sortear cuatro pruebas por nivel (24 pruebas en todo el juego) distribuidas de la siguiente manera: tres minipuebas (por ejemplo, encontrar objetos, armar cosas, imitar en cierta forma el comportamiento de otro clan, demostrar que comprende al otro) que lo acercan a la lideresa, y un reto en el cual se le convence para ir al muro y depositar el cristal (ver Anexo III).

4.8.2 ¿Qué pasa en cada nivel?

En cada nivel pasan dos cosas importantes: i) hay una lección que, con la ayuda de Vulpis, el personaje da a los miembros de los clanes. En este caso Vulpis enseña algo, comprueba que el jugador entienda el mensaje y luego el jugador debe enfrentarse a las pruebas. La lección es un elemento importante para desarrollar la CCI y tiene relación con la escala de nivel de la SI. En este momento del diseño del juego, algunas lecciones tienen una relación que salta a la vista, como la paradoja del prefacio (“reconozco que no todo lo que creo saber es cierto”), pero *a priori* no se puede saber qué contenidos específicos en mi acervo intelectual son imprecisos (cf. Ryan, 1991), y la defensa, pero hay otras que son arbitrarias y de carácter transitorio, como el machismo en aceptación; y ii) por lo menos una de las tres minipuebas se relaciona con estereotipos de ese clan, que corresponden a estereotipos que se tienen sobre los hispanohablantes (o que los hispanohablantes tienen sobre otros grupos).

4.8.3. ¿Cómo se desplaza el jugador en Maremágnum?

El flujo de pantallas está determinado por un mapa del planeta. En él se encuentra una imagen que representa cada uno de los clanes y al hacer clic en ella, el jugador se desplazará al territorio de ese clan. Una vez allí, aparecerá otro mapa en el que se muestra el progreso que debe seguir para encontrarse con el jefe del clan. Una vez completado el nivel, una animación mostrará a cada líder dirigirse al muro y poner su cristal.

4.9. Niveles

El juego está compuesto por un tutorial y seis niveles. Cada uno de ellos está ligado con un módulo del programa del curso de la CCI. El jugador debe desplazarse por el planeta entero para completar el objetivo final: impedir que el meteorito destruya Maremágnum. Los jugadores deberán ir a todos los clanes para conversar con las lideresas y convencerlas de regresar los cristales, lo que garantizará que el planeta se encuentre protegido contra el impacto.

Esta interacción funciona como un examen teórico. Los jugadores deberán escoger, de una serie predeterminada de diálogos, cómo convencer a la lideresa de la importancia de vivir en comunidad. De igual forma, tener un buen dominio de la

habilidad y actitud intercultural desarrollada en el módulo correspondiente será absolutamente necesario para lograr este cometido. Por otro lado, escoger una combinación equivocada de frases activará una animación en la que la lideresa se rehusará a regresar el cristal. Si esto llegase a ocurrir, Vulpis hará un resumen del contenido del módulo para que el jugador pueda recordar cómo se debe abordar la interacción.

Sin embargo, conversar con la lideresa del clan es un privilegio por el que hay que luchar. Por tal motivo, antes de entablar contacto con dicha figura de autoridad, cada jugador deberá colaborar en la organización de la gran festividad del clan a través de tres tareas o capas distribuidas de la siguiente manera.

4.9.1. Tareas 1 y 2

Las tareas uno y dos son similares en propósito y estructura: en ambas se debe colaborar para que la comunidad cumpla el objetivo de su propia festividad. Las condiciones de vida del clan condicionarán el tipo de prueba. Por ejemplo, el paisaje de la montaña donde vive el grifo está marcado por enormes árboles y esta característica será aprovechada para diseñar la tarea. Es natural concluir que, de alguna forma, en la prueba del juego se deberá escalar la cima con unas condiciones específicas de la física del juego y bajo un parámetro de tiempo. En este sentido, según Caul y Roberts (2015), debe tenerse en cuenta el ciclo de la dopamina placer- reto-éxito para que la experiencia del jugador sea lo más agradable posible.

4.9.2. Tarea 3

En la tarea tres se propone a los miembros de la comunidad cambiar una concepción errada. Además, se les invitará a escuchar las opiniones de los miembros de otras comunidades para recordar que se hace parte de una gran aldea planetaria. Es necesario que nos refiramos al nivel de detalle que puede describirse en este momento de la investigación con respecto a cada tarea: como aún no se han tomado decisiones finales de la física del juego (si se puede saltar, disparar a un blanco, correr, agacharse, etc.) es complicado estipular con exactitud que se podrá o no hacer en una tarea.

4.9.3. Plantilla general de flujos de pantalla

Para continuar con nuestro número mágico, seis eventos principales ocurren en cada uno de los niveles del videojuego:

1. Video de la historia del clan.
2. Tarea 1.
3. Tarea 2.
4. Tarea 3.
5. Conversación con la lideresa del clan.
6. Video de la lideresa regresando el cristal al muro.

Cada nivel empieza con un video en el que se describen los aspectos más relevantes de la cultura de ese clan. La animación está conectada con las características correspondientes al contenido del módulo en el cual se encuentren los estudiantes. El hilo conductor en términos estéticos y gráficos del nivel será el referente escogido de los inventarios del PCIC y del MCER. Pensemos en el referente como si se tratase del tema de la unidad de un manual de LE; se alinean los ejercicios gramaticales, la comprensión auditiva, las imágenes, etc. con temas como los viajes, la comida, los deportes, la naturaleza, entre otros. Los aspectos geográficos, climáticos y de disponibilidad de recursos también se verán reflejados en las cinemáticas iniciales.

Justo después del video inicial, Vulpis explicará las condiciones de las tareas. Una vez completadas, el jugador pasará a la conversación con la lideresa, que servirá como una evaluación teórica de lo aprendido en el módulo correspondiente. Si se cumplen los objetivos estipulados, se activará una animación en la que la lideresa regresará al muro y resumirá las lecciones aprendidas.

4.9.4. Tutorial

La estructura general del tutorial también consta de seis apartados:

1. Video introductorio de la historia y conflicto de Maremágnun.
2. Asignación de un clan.
3. Personalización del avatar.

4. Conocer los indicadores y herramientas básicas del juego.
5. Conocer la física del juego.
6. Desplazarse desde el muro a Grex.

Antes de completar los objetivos de los seis niveles del juego, todos los estudiantes deben ver un tutorial cuyo objetivo es familiarizarse con la historia, los personajes y la mecánica de *Ex Novo*. En primer lugar, verán una animación en la que se resume el génesis de Maremágnun. Una vez completada esta sección, los jugadores realizan una adaptación gamificada de la prueba de sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000). Según el resultado obtenido, se les asignará un clan con el que deben completar el resto del juego. En un tercer momento, los jugadores tendrán la oportunidad de modificar el aspecto físico de sus avatares. En un principio, pueden alterar elementos como el corte de pelo, el estilo y color de los atuendos y la presencia o no de accesorios como gorros, guantes, cadenas, etc.

Una vez personalizado el avatar, Vulpis explicará la función de todos los indicadores disponibles en la pantalla del juego. En este sentido, Caul y Roberts (2015) señalan que los indicadores más comunes son los puntos, las insignias, el nivel y la tabla de líderes. Por lo tanto, todos estos elementos tendrán un espacio en *Ex Novo*.

Acto seguido, el jugador probará los alcances de la física del juego. Por ejemplo: saltar, desplazarse y esquivar objetos. Finalmente, el estudiante se desplazará a la puerta de Grex donde comenzará el primer nivel. En todo momento, el jugador podrá acudir a Vulpis para recibir orientación, por medio de una ventana de ayuda.

4.9.5. Otros niveles

Tras completar el tutorial o primer nivel, el jugador debe ir a los otros niveles para persuadir a los jefes en el orden que quiera. No hay un orden específico que se sugiere al jugador por una simple razón: sería ilógico en la dinámica del juego establecer una dificultad progresiva basada en los niveles de sensibilidad de la SI si partimos de la idea de que habrá personas que quedarán en el clan Grifo (el nivel que según esa lógica sería el más difícil) y, de entrada, en el tutorial ya deben hacer lo más complicado. Esto, según Barros Lorenzo (2016), no supondría un reto y destruiría por completo la tensión del juego descrita en Huizinga (1943).

En los siguientes subapartados se lleva a cabo la descripción de cada nivel del juego, se describe el video de inicio, las tareas que el jugador tiene que completar y la conversación que podrá mantener con cada lideresa.

Nivel 1

La secuencia de flujos de pantalla de nivel uno es la siguiente:

1. Video introductorio del clan Grex.
2. Tarea 1: Aprender a utilizar la raíz de cédrix.
3. Tarea 2: Probar nuevos métodos de recolección de agua.
4. Probar un nuevo método para abrir los huecos de la maloka.
5. Cuestionamiento de la lideresa al personaje principal.

Video introductorio del clan Grex

El avatar se encuentra en la puerta de Grex y entra. A continuación, un corto video explicativo ilustra las características fundamentales del clan y describe, resaltando siempre la conciencia y la disposición favorable desarrolladas en el módulo introductorio del curso, el procedimiento para que la lideresa del clan retorne el cristal al muro.

Grex es un clan azotado por la naturaleza. Su población vive en una enorme planicie con difícil acceso a fuentes de agua y a alimentos básicos. Tradicionalmente, dependen de las ofrendas que les dan otros clanes para poder subsistir. Debido a esta situación, conviven con el estereotipo de ser flojos. Es cierto que algunas de sus estrategias arquitectónicas no son las mejores. Por ejemplo, cuando derriban un árbol de cédrix, desechan las raíces que, si se limpian y desenredan, pueden convertirse en una fibra fuerte que sirve como materia prima para construir estructuras más resistentes. Sin embargo, una superstición del clan indica que quien se ubique en la sombra de la raíz, tendrá mala suerte. Según algunos clanes como Leonis, Grex “no trabaja lo suficientemente duro” para extraer al máximo los recursos de su región.

Como los rasgos de personalidad de Grex están mediados por la etapa de negación de la escala de Bennett, siempre quieren hacer las cosas a su manera. A pesar de contar en el planeta con múltiples formas de abordar la misma acción, los miembros de Grex repiten una y otra vez la expresión “vamos a hacerlo a lo Grex”. Estos

personajes tienen un gran sentido de la familia y le dan una enorme importancia a la protección de sus crías. Los miembros de este clan sacrifican la identidad individual para no corromper las tradiciones que dictan los antepasados.

Tareas

La festividad anual de Grex es la construcción de una nueva maloka. Esta estructura fabricada con troncos de árboles y hojas secas por el sol sirve para reunir al clan y contar las anécdotas más importantes sobre los héroes más destacados de él. Además, da una excelente sombra para protegerse de las inclementes temperaturas infernales.

La primera tarea consiste en aprender a utilizar la raíz que desde hace tanto tiempo han ignorado y, al parecer, puede tener grandes beneficios. En la segunda tarea será necesario adentrarse al corazón de la planicie para recolectar agua. La tercera tarea tiene como objetivo recordar las viejas alianzas de Grex con otros clanes. Esas visiones del pasado serán jugables y transformarán ese recuerdo en un objeto que se usará para darle soporte a la maloka: un nuevo método para abrir los huecos en donde irán las vigas de la construcción.

Conversación con la lideresa

La lideresa de Grex debe resaltar la reactancia psicológica. Es decir, se rehusará a escuchar recomendaciones sobre cómo aprovechar mejor los escasos recursos que tienen a través de la restitución de su libertad, aunque esta implique seguir haciendo las cosas mal (a nuestros ojos). Siguiendo a Rains (2013), la lideresa podría recurrir a una de las tres estrategias típicas de las personas que están inmersas en este mecanismo de defensa cerebral:

1. Menospreciar la fuente que se considera riesgosa.
2. Adoptar una postura diametralmente opuesta al hábito que se pretende restringir.
3. Defender lo atacado en el mensaje. Es ahí cuando la conciencia y la disposición entran en juego.

De igual forma, en la conversación con la lideresa deben mobilizarse todos los conocimientos relacionados con la conciencia y la disposición favorable. El éxito de la tarea no consistirá en señalar lo que se hace mal en Grex, sino en ser conscientes de que hay formas diferentes de hacer las cosas y de que teniendo una disposición favorable podremos aprender de los demás. También en las consecuencias que tendría seguir talando indiscriminadamente más árboles, sabiendo que las raíces desechadas pueden funcionar para mitigar los efectos del intenso calor.

Nivel 2

Esta sería la secuencia de flujos de pantalla de nivel dos:

1. Video introductorio del clan Lupus.
2. Tarea 1: Recordar el rito de Venari, en donde se purifica el alimento antes de consumirlo.
3. Tarea 2: Conocer los modales en la mesa de Lupus.
4. Tarea 3: Explorar cómo se cocina el micoporcus *sin argentem*.
5. Conversación con la lideresa.
6. Video de la lideresa dirigiéndose al muro.

Video introductorio del clan Lupus

Lupus habita un bosque lluvioso. Este clan debe lidiar con el estereotipo de ser la comunidad que menos se integra a las dinámicas del planeta. Cada cosa que hacen los otros clanes es cuestionada por su lideresa. En el centro de la enorme puerta que da paso al bosque puede observarse un gigantesco grafiti que dice “Aquí todo lo hacemos mejor que ustedes”. Además, su sentido del humor es considerado por otros clanes como malintencionado e hiriente.

Este clan es criticado por contaminar el río Piscis, el más caudaloso de Maremágnum. Son acusados de verter, sin ningún tipo de consideración, una descomunal cantidad de desechos tóxicos cada vez que preparan su gran banquete anual. La lideresa afirma que no tiene otra alternativa.

Tareas

La primera tarea consiste en conocer los ingredientes más importantes de la cocina local: los microporcus, los cuales son un manjar apetecido en el gran festín que se da Lupus cada año. En concreto, se trata de cerdos miniatura que se desplazan por el suelo rodando como una pelota. Desafortunadamente, la sangre de este animal envenena el agua y mata todo lo que se le cruza por delante. En la tarea inicial de este nivel, el jugador debe recordar el rito del Venari, el cual consiste en purificar un microporcus con el fin de obtener sus propiedades y reducir su nivel de toxicidad.

La segunda tarea trata de conocer los modales en la mesa de Lupus; se discriminarán aquellos rituales que provienen del clan y que podrían haberse adaptado de otros clanes. En la tercera tarea, el avatar viajará al pasado para recordar los festines comunitarios de los que Lupus hacía parte y que solían involucrar a los demás clanes. Allí se recordará que la sangre de los microporcus era salteada *sin algentem*, una hierba que potencia su veneno letal. Sin embargo, algunas historias inventadas sobre una supuesta disminución de la masa muscular, hicieron que se perdiera ese uso.

Conversación con la lideresa

En la conversación con la lideresa se representará la disonancia cognitiva. Se mostrará como en repetidas ocasiones, los miembros de otros clanes han evidenciado el mito de la pérdida de masa muscular cuando se consumen los microporcus. Sin embargo, a pesar de la irrefutable evidencia, los miembros del clan se aferran a su creencia.

Para que la lideresa cambie de opinión, los jugadores deberán hacer gala de la observación mediada por una actitud de apertura y curiosidad. Concluirán que la solución no es centrarse en la evidencia, sino en las consecuencias que tendría el consumir microporcus sin preocuparse por el bienestar de la comunidad.

Nivel 3

La secuencia de flujos de pantalla del nivel tres es esta:

1. Video introductorio del clan Apis.
2. Tarea 1: Las maracas de polen deshidratado vs. la riqueza del suelo.

3. Tarea 2: Desmentir el mito de la miel salada.
4. Tarea 3: Viajar en el tiempo para buscar el origen del mito.
5. Conversación con la lideresa.
6. Video de la lideresa dirigiéndose al muro.

Video introductorio del clan Apis

Apis es el clan más numeroso de Maremágnun. Viven en un vasto panal en el que se produce deliciosa miel. Tienen la capacidad de volar, pero debido a su constitución corporal, no pueden volar a grandes distancias o alturas, como sí puede Grex. Al igual que en la etapa de minimización de la SI, los miembros de este clan tienden a no aceptar diferencias de comportamiento al afirmar que “en el fondo todos somos iguales”.

Para Apis, la música ocupa un lugar central en la vida cotidiana. Es común escuchar a las talentosas abejas violinistas frotar sus patas para producir una hermosa melodía. También es reconocido en todo el planeta el particular sonido de las maracas de polen deshidratado. Sin embargo, la realización de las maracas representa un riesgo para el terreno de Maremágnun.

Por otro lado, desde hace décadas un instrumento ha sido prohibido: la flauta de tallo. Según la tradición popular, las vibraciones de este instrumento alteran la composición orgánica de la miel y le hacen perder su dulzura. De acuerdo con los relatos de los más viejos (en *Estridore*, el libro sagrado del clan), en el festival 120, un miembro de la comunidad tocó la flauta y horas después la miel no sabía igual. En realidad, uno de los obreros arrojó por accidente un tarro de sal al caldero donde se hervía la miel.

Tareas

En la primera tarea se contará la divertida historia de cómo se descubrió que el polen deshidratado terminó encerrado en una sólida y delgada capa de miel, lo que permitió que se crearan las maracas de polen deshidratado. No obstante, el sustraer el polen de la tierra para hacer maracas ha representado un malestar ambiental, el cual ha ido en aumento en los últimos años. La segunda tarea consiste en conocer la historia de la miel salada, y cómo Apis considera sin lugar a dudas que este fue el daño realizado.

En la tercera tarea viajaremos al pasado para explicar de dónde viene la creencia de que la flauta de tallo afecta radicalmente el sabor de la miel. Al comprobar que el mito no es real, se propone reintegrar la flauta de tallo a la orquesta para el festival de la miel.

Conversación con la lideresa

La lideresa de Apis es la paradoja de Moore con alas. A pesar de haber realizado experimentos fallidos para demostrar que la flauta de tallo afecta el sabor de la miel, insiste en no permitir que nadie utilice este instrumento en la orquesta. Repite con frecuencia: “nadie ha podido probar que la flauta sala la miel, pero la flauta sala la miel”. Esta forma de raciocinio conforma un perfecto matrimonio con el concepto de tolerancia a la ambigüedad que será estudiado en el módulo tres. En este caso, se pierde la noción de estar diciendo dos ideas contradictorias que existen en nuestra mente sin ningún inconveniente (Gillies, 2001).

Para convencer a la lideresa de regresar el cristal, es necesario regular los factores afectivos que nublan nuestro juzgamiento, y debemos reconocernos en el otro como seres que admiten ideas contradictorias en su sistema de pensamientos.

Nivel 4

Este sería la secuencia de flujos de pantalla del nivel cuatro:

1. Video introductor del clan Leonis.
2. Tarea 1: Conocer las fuentes de inspiración del clan.
3. Tarea 2: Conocer la realidad acerca del territorio de Fructis.
4. Tarea 3: Reivindicar la historia de Grex.
5. Conversación con la lideresa.
6. Video de la lideresa dirigiéndose al muro.

Video introductorio del clan Leonis

Como ya sabemos, Leonis es el clan más privilegiado del planeta. Están estratégicamente ubicados en una zona con acceso a fuentes de agua, abundante vegetación y un clima ideal durante todo el año. Sus habitantes tienen fama de ser arrogantes y se jactan de tener un don para las artes. Su lideresa tiene por costumbre

menospreciar al clan Grex; mira a sus miembros por encima de su peludo hombro y los matonea constantemente diciéndoles “mantenidos”. A Phantus no le gusta mucho esta situación, pero la tolera porque secretamente Leonis le envía piezas de arte que usa para decorar su asteroide. Las otras lideresas también levantan su voz de protesta contra Leonis, pero siempre se escucha su inconfundible “de malas” mientras levanta sus hombros.

Cada año hacen un mural en una pared de 100 metros de largo. En él conmemoran los hechos más importantes del año y recuerdan a su extensa lista de talentosos artistas. Por tradición, una sección del mural está dedicada a burlarse de Grex.

Tareas

En la primera tarea se conocerá la fuente de inspiración del clan: la ridiculización de lo que ellos denominan “seres inferiores”. En la segunda tarea, conoceremos la historia de algunos afamados artistas, como León da Vinci. Finalmente, en la tercera tarea conoceremos la verdadera historia que se esconde detrás del matoneo a Grex: un descarado cambio en el mapa original de Maremágnum para apropiarse de las fuentes de agua que originalmente le correspondían al clan que ahora vive en la planicie.

Conversación con la lideresa

Para reflejar la paradoja del prefacio, veremos cómo Leonis agrega, *ad infinitum*, información distorsionada de Grex a la información veraz ya existente que tiene de ese clan. Esta interacción con la lideresa tendrá una estructura diferente a las demás: en este caso, ella abandonará la conversación para ir a reflexionar sobre las pruebas que hemos aportado en el caso del robo a Grex. Después de una prueba de bonus, volveremos a hablar con ella y la persuadiremos para que haga dos acciones: devolver el cristal y regresar la tierra a Grex. La escena completa reflejará la aceptación que viene luego de la distancia y revitalización.

Nivel 5

Este sería la secuencia de flujos de pantalla del nivel cinco:

1. Video introductorio del clan Equus.
2. Tarea 1: Conocer el mito de la infinitud del magma.
3. Tarea 2: Conocer los ritos de la cabalgata a ciegas.
4. Tarea 3: Explorar la muerte de Veritas.
5. Conversación con la lideresa.
6. Video de la lideresa dirigiéndose al muro.

Video introductorio del clan Equus

Equus es, de lejos, el clan más religioso de todos. Su única deidad es el núcleo de Maremágnun. Tienen un especial apego al centro del planeta porque este les provee de un rico magma que permite que el agua se regenere, es decir que no se acabe. Equus viven en una red de ciudades templo en las que presentan un sinnúmero de sacrificios y ofrendas. El clima en esta región del planeta es frío.

Cada año se organiza en Equus la gran misa, un multitudinario evento al aire libre en el que se conmemora el descubrimiento del magma. En dicha congregación se destacan ritos como el relincho sagrado, el galope santo y la aparatosa cabalgata a ciegas.

Tareas

La primera tarea consiste en conocer la historia del profeta Maximus Crin, un imponente caballo que aseguró que el núcleo le había dicho que el magma jamás se acabaría.

En segundo lugar, el jugador tendrá la oportunidad de participar en la cabalgata a ciegas, una travesía por unos túneles abandonados en los que se debe evitar a toda costa chocar con los obstáculos, con el fin de recibir una señal de afecto y respeto.

En la tercera prueba viajaremos al pasado para investigar la sospechosa muerte de Veritas, un caballo científico que predijo que el magma era finito.

Conversación con la lideresa

La lideresa de Equus hace parte de una un sagrado linaje que ha dedicado su vida entera a buscar pruebas que sustenten el devenir infinito del magma que produce el núcleo. Veremos en su actitud elementos del sesgo de confirmación ya que ella rechazará cualquier asomo de cuestionamiento a los datos que ella maneja. Será tarea

del jugador regular sus factores afectivos y reconocer en Equus un comportamiento natural: proteger nuestra historia e identidad.

Nivel 6

La secuencia de flujos de pantalla del nivel 6 es esta:

1. Video introductorio del clan Grifo.
2. Tarea 1: Conocer el desafío de inmersión de Summum en Grex.
3. Tarea 2: Participar en el concurso de memoria.
4. Tarea 3: Conocer por qué se desvinculan las emociones de las candidatas.
5. Conversación con la lideresa
6. Video de la lideresa dirigiéndose al muro.

Video introductorio del clan Grifo

Grifo es el único clan en Maremágnun que puede volar (además de Apis, aunque estos no tienen la misma habilidad). Por esta razón, viven en la cima de una montaña inaccesible para los demás clanes. Tienen fama de ser eruditos y poco conversadores. No les gusta compartir demasiado con otros clanes porque afirman que “serán contaminados de pasiones irracionales”. Pasan gran parte de su tiempo leyendo a sus grandes filósofos de los que aprenden cómo suprimir sus emociones.

Este es el único clan que escoge a su máximo dirigente cada año. Afirman que el poder es nocivo y corrompe a quien lo ostente por un periodo superior de tiempo. Su sistema electoral es particular ya que se basa en el conocimiento objetivo de los hechos de la realidad. Señalan que eso les permite escoger a la lideresa más capaz porque la razón es el único elemento relevante para gobernar.

Tareas

En la primera tarea, se explicará el proceso de inmersión de las lideresas, en donde ellas deben vivir una semana en el clan Grex, pues se cree que solo una lideresa que sabe lo que es la pobreza evitará que su región llegue a este estadio. En la segunda tarea, los jugadores acompañarán a las candidatas en una competición sobre su historia y los sucesos más destacados del planeta; ahí su parte afectiva es llevada a un segundo

plano. En la tercera tarea, nuestro avatar cuestionará la exclusión de los sentimientos en la carrera para ser lideresa.

Conversación con la lideresa

La lideresa tratará a toda costa de cuestionar las pasiones. El jugador deberá apelar a los elementos de empatía aprendidos en el módulo seis para mediar entre la forma de pensar persistente en Grifo y en aquella presente en el resto de los clanes. Gracias a Hume, podremos concluir que “la razón es esclava de las pasiones” (1888, p. 216).

4.10. Conflictos y creencias

Como se mencionó anteriormente, cada nivel tiene un propósito específico, que buscará alinearse con el inventario de temas propuesto anteriormente. De igual manera, en cada uno se podrán identificar los siguientes elementos: un conflicto, una serie de personajes que interactúan alrededor del conflicto y dónde se desarrolla. A continuación, se explicará mediante una tabla-resumen lo que se puede encontrar en cada uno de los niveles. Posteriormente, se encontrarán los diálogos propuestos para cada momento (ver también el Anexo I).

Tabla 8. Secuenciación de los conflictos

Conflicto				
Clan	Interacción 1	Interacción 2	Interacción 3	Interacción 4

<p>Grex</p>	<p>El jugador deberá guiar al clan con el fin de que localicen la raíz de cédrax. Inicialmente, deberán cavar seis huecos para ubicar los soportes de la maloka.</p>	<p>Posteriormente, deberán recolectar el agua, que será usada para la construcción de la maloka, en donde el clan planea reunirse para contar historias y protegerse.</p>	<p>El jugador buscará motivar al clan con el fin de que renueven las alianzas que tenían con otros clanes, recuerden lo aprendido y busquen reconstruir tradiciones y sus bienes al máximo, buscando nuevos métodos para abrir los huecos de la maloka.</p>	<p>Finalmente, el jugador se acercará a la lideresa con el fin de que reconozca la necesidad de que el clan restaure relaciones con otros clanes y regrese la piedra al muro de protección.</p>
--------------------	--	---	---	---

<p>Lupus</p>	<p>Con ayuda de los miembros del clan, el jugador conocerá el rito de Venari, que se usaba en el pasado. En él se buscaba purificar el alimento antes de consumirlo, reduciendo así el impacto del veneno.</p>	<p>Posteriormente, el clan guiará al jugador para conocer los modales en la mesa, con el fin de que el festín se dé a la altura acostumbrada.</p>	<p>En tercer lugar, el jugador aprenderá sobre cómo cocinar el microporcus <i>sin argentem</i>, la hierba que causa que el veneno del microporcus se potencie.</p>	<p>Por último, el jugador guiará a la lideresa con el fin de comprender la importancia de recordar cómo se hacían las cosas en el pasado; buscando que esto la motive a regresar la piedra a su lugar.</p>
---------------------	--	---	--	--

<p>Apis</p>	<p>En un primer momento, el jugador aprenderá junto con los miembros recolectores del clan el proceso de encuentro con el polen deshidratado, fundamental para el ejercicio de la elaboración de las maracas en Apis.</p>	<p>Posteriormente, el jugador podrá encontrarse a las abejas violinistas, quienes le contarán acerca de la miel salada y la flauta del tallo.</p>	<p>A continuación, el jugador viajará al pasado para comprender de dónde viene el mito que asegura un cambio de sabor a la miel gracias a la flauta de tallo, dándose cuenta de que esta narración no tiene fundamento.</p>	<p>Con todo esto, el jugador se dirigirá a la lideresa, con el fin de entablar conversación con ella y guiarla acerca de todo lo aprendido, esperando que esto la lleve a poner la piedra en el muro nuevamente.</p>
--------------------	---	---	---	--

<p>Leonis</p>	<p>El jugador iniciará comprendiendo por qué Leonis disfruta ridiculizando a otro clan, denominándolo “seres inferiores”.</p>	<p>En la segunda tarea, Leonis llevará al jugador por un recorrido que lo permite conocer cómo se cambiaron los mapas territoriales que favorecieron a Leonis.</p>	<p>En la tercera tarea, el jugador considerará si Leonis debe o no ser más equitativo con la tierra.</p>	<p>Finalmente, el jugador reflexionará junto con la lideresa para identificar por qué decidieron robar territorio de Grex y además ridiculizarlos constantemente por su escasez. Se espera que, con ello, la lideresa regrese la piedra a donde pertenece.</p>
----------------------	---	--	--	--

<p>Equus</p>	<p>En la primera tarea, el jugador conocerá al profeta Maximus Crin, un caballo que, en su momento, aseguró que el magma jamás se acabaría, siendo esta materia prima para el buen vivir del clan.</p>	<p>Posteriormente, el jugador participará de la cabalgata a ciegas, el evento anual en donde debe evitar una serie de obstáculos mientras se transporta el valioso material, con el fin de ganar respeto y amor.</p>	<p>En tercer lugar, el jugador investigará el crimen que acabó con la vida de Veritas, el caballo que afirmó que el magma sí era finito.</p>	<p>Al final, la lideresa tendrá la oportunidad de reflexionar con el jugador sobre la creación del mito que prometía una eternidad de magma, y el impacto que este ha tenido en su sociedad, reconociendo así la necesidad de regresar la piedra a su lugar.</p>
---------------------	--	--	--	--

Grifo	Este nivel inicia con el primer día de sumersión de las aspirantes a lideresas en el clan Grex.	En la segunda tarea el jugador participa en un concurso sobre conocimientos y sucesos importantes del planeta, los cuales sirven para escoger a la futura lideresa.	En la tercera tarea, el jugador analizará el hecho de que los sentimientos sean excluidos de la carrera, poniendo en un segundo plano las opiniones y sentires de los miembros de los clanes.	Por último, la lideresa y el jugador conversarán acerca del proceso de selección de la lideresa y lo justo que este puede ser. Se espera que esto promueva a que la lideresa reintegre la piedra en el muro.
--------------	---	---	---	--

Tabla 9. Secuenciación de las creencias

Clan	Creencia	Personajes	Dónde se desarrolla
Grex	El clan Grex se caracteriza por estrategias arquitectónicas que no contribuyen a su desarrollo. No usan todos los bienes naturales con los que cuentan. Ejemplo de ello es la raíz de los cédrix, el árbol de la región, la cual serviría como fibra para construir estructuras más resistentes. Ellos creen que quien se ubique en la sombra de la raíz tendrá mala suerte. Quieren hacer las cosas a su manera y no desean recibir sugerencias o guía de otros clanes.	Jugador, constructores de la maloka y lideresa	Letum, territorio de Grex.
Lupus	El clan Lupus se caracteriza por su elegancia e imponencia, la cual se demuestra en diferentes escenarios de la vida. Por tal razón, Lupus pone toda su energía en realizar el festín anual. No obstante, este no ha sido el mismo desde que cambiaron la preparación del microporcus, el cual es un plato fundamental dentro de la celebración. Lo anterior se debe a que se comenzó a popularizar el mito de que este alimento era venenoso, desconociendo que había un ritual que neutralizaba el efecto del veneno y que el impacto de este alimento es causado por la hierba que acompaña la preparación.	Jugador, cazadores del clan, miembros del clan en el pasado y lideresa.	Ferox, territorio de Lupus.
Apis	A través del tiempo, Apis ha desarrollado la creencia de que existe un tallo que al estar cerca de la colmena y donde se prepara la miel, aparentemente la sala. Sin embargo, nadie puede asegurar de dónde proviene este mito.	Jugador, trabajadores de la miel, miembros del clan en el pasado y lideresa.	Bombus, territorio de Apis.

Leonis	Leonis está acostumbrado a humillar constantemente a los miembros del clan Grex a causa de su histórica falta de recursos. Sin embargo, a lo largo del juego, el participante se dará cuenta de que Leonis robó los recursos potables que originalmente pertenecían a Grex, mucho tiempo atrás.	Jugador, miembros de Leonis y Grex y lideresa.	Fructus, territorio de Leonis.
Equus	Equus conoce la importancia del material más importante para su clan, que es el magma. Sin embargo, el hecho de sentir que el magma es infinito, permite que tomen a la ligera el cuidado del mismo. Sin embargo, el miembro del clan que descubrió que este material sí podía acabarse fue asesinado.	Jugador, Máximus Crin y lideresa.	Ignis, territorio de Equus.
Grifo	Grifo considera que la mejor manera de elegir a su lideresa es mediante un concurso que premie ciertas características y ponga de lado algunas otras de las diferentes miembros del clan. Esto hace que la competencia se vuelva superficial e ignore elementos indispensables que una buena líder debe tener.	Jugador, miembros de elección, lideresa y postulantes.	Summum, territorio de Grifo.

4.11. Diálogos

Luego de diseñar su avatar y poder adaptarlo según sus gustos, el jugador iniciará su recorrido por Maremágnun. Tras ver la historia de introducción y entender el objetivo del juego, será deslumbrado por una luz brillante, posteriormente caerá al suelo y tendrá un momento para explorar su alrededor con el fin de comprender en dónde está y qué está sucediendo. Dentro de este campo, verá a Vulpix y se acercará a él. Entonces, se establecerá el siguiente diálogo:

Jugador: ¿Qué acaba de pasar? ¿Quién eres?

Vulpix: Mi nombre es Vulpix, Phantus me ha enviado para ayudarte a salvar el planeta.

Jugador: ¿Qué? ¿Por qué Phantus...? ¿Salvarnos de qué?

Vulpix: No tenemos mucho tiempo. Seré breve. Maremágnum está en peligro. Los cristales fueron removidos del muro. Esas gemas protegían al planeta de colisiones con asteroides que se pasean por el espacio. Tenemos 6 días para convencer a las 6 lideresas de regresar los cristales al muro.

Jugador: Pero, ¿por qué yo?

Vulpix: Eres el producto de una combinación entre clanes. Por tus venas corre sangre de todos ellos. Has compartido tu vida con personas diversas, conoces sus historias y no los discriminas.

Jugador: Entiendo, pero...

Vulpix: No tenemos tiempo.

4.11.1. Diálogo primario: La discordia

Como ya se ha mencionado anteriormente en varias ocasiones, el problema del videojuego se centra en que el conflicto entre las lideresas motivó que retiraran sus cristales del muro protector, dejándolo expuesto ante el impacto de un asteroide.

Fidelis: Bienvenidas a nuestra reunión anual. Les recuerdo que, como coordinamos, Pontus no sabe que esta reunión está sucediendo el día de hoy, por lo que les agradecemos discreción.

Rugiet: Sí, sí, ya sabemos, pero vamos a lo importante. Necesito que ustedes y sus clanes encuentren nuevas maneras de obtener agua y alimento. Estamos cansados de tener que darles limosna con lo que nos hemos esforzado por conseguir. ¡Trabajen!

Pertinax: ¿Trabajen? Los recursos son de todos, hacen parte de nuestros derechos. Está establecido así en las escrituras. Y, aún así, siempre nosotros nos vemos castigados, y tenemos que usar nuestros recursos bajo la escasez.

Rugiet: ¡Castigados, sí! Y no merecen más, ni se te ocurra pedir un aumento, menos en agua. Están obteniendo lo que merecen. ¡Trabajen más fuerte y gánense las cosas!

Pertinax: ¡Trabajamos más fuerte que todos ustedes juntos! Nuestra escasez no proviene de la pereza, viene de que ustedes tienen el 90 % del territorio fértil y agua potable, y nos dejan a nosotros las migajas.

Fidelis: ¿Y si le quitamos a Pontum? Total, ni están presentes.

Mel: Pues creo que ambos tienen razón. Rugiet, es claro que ustedes tienen que compartir ciertos bienes con nosotros, es parte de nuestros acuerdos. Sin embargo, Pertinax, ustedes derrochan y no valoran lo que se les da. Si les parece muy poquito, pues usen menos.

Armentum: Ay, ¿por qué les duele tanto la verdad, Pertinax? Ustedes son unos simples recostados.

Caput: Bueno, ¿entonces quieren que hagamos una nueva asignación de tierras? ¿O es que hay alguna otra solución que se les ocurra?

Rugiet: ¡Ni locos!, ¡No tenemos por qué perder tierra para dársela a esos buenos para nada que quieren todo regalado! De ninguna manera permitiré que nos quiten lo que nos pertenece. Si tanto quieres que ellos tengan más, Caput, cede lo tuyo. Me voy.

Armentum: Nosotros tampoco vamos a dar nada. Somos un clan, no una beneficencia.

Fielis: Lo mismo digo.

Mel: Pertinax, creo que debes aprender de nosotras. Somos más pequeñas y conseguimos más que ustedes. También me retiro.

Pertinax: ¡Yo no quiero nada regalado! Quiero lo justo. Cuando lo suyo escasee y no sepan administrar, veré como llegarán a nosotros. Adiós.

Fidelis: Bueno, al parecer Pontum sí se enterará de nuestra reunión.

4.11.2. Breve justificación de los diálogos

Los diálogos del juego se caracterizan porque reúnen características del mundo real que se ven reflejadas en los conflictos de Maremágnum. Por ejemplo, en Grex el problema principal gira en torno a la escasez de agua. Desde niño, pude evidenciar de primera mano las diferencias entre vivir en Bogotá, donde la mayoría de las personas tienen acceso al agua potable y pueden consumir agua que sale de la llave. Por otro lado, constantemente visité y crecí en Riohacha, que es una ciudad en donde el agua llegó en la década de los 90, pero hoy en día este sistema no es confiable; por ejemplo, hay días en que el agua se va, hay horarios para usar el agua y días de la semana en los que no se puede bombear agua, lo cual hace la vida diaria muy complicada. En adición, la Guajira y Grex también tienen similitudes en cuanto a que son tierras desérticas y que históricamente han sido víctimas de pérdidas de territorio. Además, existen las malokas como lugares sagrados, templos y espacios en los que la naturaleza y el hombre encuentran una armonía. El concepto de maloka es tomado de los indígenas del Amazonas, quienes la utilizan como lugar para encontrarse y hablar de situaciones importantes.

De manera similar, la inspiración del conflicto en Lupus también proviene del choque cultural que pude evidenciar viviendo en Bogotá y Riohacha. En este último, no tener modales en la mesa es considerado sumamente irrespetuoso. Adicionalmente,

es claro que en las grandes culturas aquellas celebraciones esenciales para una comunidad suelen tener platos específicos. Dentro de ello, pude evidenciar que, por ejemplo, los ritos funerarios en Bogotá no suelen incluir comida; por el contrario, en Riohacha la familia del difunto tiene la obligación de atender a los asistentes en su casa y cocinar para todos. Este tipo de situaciones me hicieron entender desde niño que el rol de la comida dentro de una cultura es muy importante.

En tercer lugar, para Apis también fueron útiles diferentes concepciones que hay frente a la cocina. Por ejemplo, existe la idea de que la cuchara de palo le da sabor a la sopa, y que usar una cuchara que sea de otro material puede cambiar o desmejorar el sabor del alimento, pensamiento que puede no ser científico o real. Dentro de Apis, una segunda idea esencial es la existencia de un texto que tiene una verdad que contiene un orden divino y representa a su vez el orden del mundo. Así las cosas, se encuentra, como en muchas culturas, que un texto escrito hace miles de años explica el presente y, a su vez, todas las preguntas que una persona puede tener, revisitando las metáforas que se encuentran dentro de ese texto. Asimismo, muchas culturas (y Apis) conciben sus textos como la evidencia máxima de que ciertas realidades son y deben seguir siendo de determinada manera. Por medio de ello, se propone que en el aula se estudie qué sucede cuando hay un conflicto que ubica dos visiones sobre un mismo tema, que a su vez se defienden desde dos evidencias diferentes.

Con respecto a Leonis, se puede identificar la representación de la oligarquía, pues se evidencia que hay personas que lo han tenido todo, pero afirman que aquellos que tienen menos deben esforzarse más para conseguir lo que quieren, pues “el pobre es pobre porque quiere”. De igual manera se encuentra el conflicto entre Leonis y Grex. Este se asocia al conflicto del agua potable que se mencionó anteriormente, pues los territorios no terminan siendo líneas en un mapa, sino que permiten que se establezcan relaciones entre la tierra y quienes viven en ella, lo que puede afectar gravemente el balance de las sociedades.

En cuanto a Equus, se encuentra otro caso particular y es la dolorosa realidad de muchos líderes ambientalistas que fueron asesinados en Colombia, realidad similar a la que sucedió con la desaparición del profeta que anunció que el magma era finito. En Colombia, existen personas que están en contra de la visión de la tierra como un lugar del cual se desprenden recursos finitos; entonces, no hay un cuidado por la naturaleza porque esta se entiende como algo que no tiene fin. Por otro lado, la idea de

ser un caballo de verdad, merecedor de respeto y cariño proviene de las relaciones que las personas crean con ciertas actitudes, en donde muchas veces se tiende a pensar que el ser de determinada cultura equivale a tener actitudes específicas que permanecen por muchas generaciones.

En sexto lugar encontramos a Grifo, en donde vemos la lucha de la razón y las emociones, que está presente en varias culturas. Adicionalmente, se puede evidenciar una estratificación moderna de esa lucha, en la que la razón debe subyugar a los sentimientos, porque los últimos no tienen freno y son desordenados, mientras que la razón es estructurada, organizada y, objetivamente, mejor que los sentimientos. Así las cosas, las emociones que todos los seres poseemos se tienden a dejar de lado. Igualmente, se observa la idea de que el fin justifica los medios, y se sostiene una idea de competencia y capitalismo que resalta que lo único que importa es ganar y producir, con el fin de mantener el capitalismo en constante movimiento.

En conclusión, los escenarios que se han pensado e ideado dentro de los diálogos en *Maremágnun* intentan plasmar muchas de las realidades que se encuentran no solo en Colombia sino en otras partes del mundo. Esto permite que se promuevan diferentes discusiones dentro del aula de clase y que puedan ser transportadas a la realidad de cada uno.

4.12. ¿Cómo se avanza en el juego?

Como se mencionó anteriormente, luego de cada tarea el jugador tendrá un espacio de retroalimentación (ver Anexo VI). Así las cosas, es posible que de acuerdo con las interacciones del jugador se despliegue una serie de ventanas que sirvan para que el protagonista comprenda de manera efectiva y simple qué y cómo trabajar en el futuro. Por lo tanto, si el jugador responde satisfactoriamente a lo planteado en la escala de Bennet, directamente podrá ascender en el juego y continuar con la siguiente tarea. No obstante, si el jugador demuestra que no ha logrado comprender la tarea desde una mirada menos etnocéntrica, se enfrentará a una nueva sección, que será una especie de repesca.

4.13. Legado del juego

Un gran legado que puede dejar el juego es la enorme cantidad de datos que se pueden analizar. Claramente, la estadística de cuántas personas son asignadas a

determinado clan es la primera. Además, se puede analizar cuánto tiempo (de la vida real, del juego) invierte una persona en terminar todo el juego. Otra posibilidad es mirar cuántos intentos en promedio toma superar las minipruebas. Adicionalmente, podemos hablar de las interacciones que se pueden recuperar de los foros del juego y cómo estas pueden ayudar en el mejoramiento del mismo y de la experiencia de clase de lengua.

Finalmente, nos parece que sería un proyecto con mucho más alcance, si pensamos en el potencial que esto tendría si llevamos la CCI más allá del aula de ELE. Esta fue la génesis de la idea de gamificación: un juego puede impactar de forma más fuerte el aprendizaje de cualquier persona, no solamente en los estudiantes de ELE.

4.14. Diseño del pasaporte intercultural

McGury *et al.* (2008) hacen tres aportes relevantes en el área de la evaluación intercultural: i) una reflexión sobre la importancia de las grillas de evaluación, ii) seis ideas que representan la esencia de la competencia intercultural y, iii) un modelo para medir el rendimiento de los estudiantes en este campo.

En primer lugar, los autores argumentan por qué es importante tener grillas de evaluación. Afirman que estas permiten al estudiante ser consciente de lo que se espera de él y organizar de buena manera la retroalimentación sobre su proceso de aprendizaje. Además, resaltan que estos instrumentos de evaluación cumplen una tarea vital en la enseñanza: establecer y caracterizar un objetivo que debe ser alcanzado por los estudiantes. Finalmente, mencionan que son instrumentos de mucha ayuda cuando el profesor evalúa textos escritos, ya que estos están permeados por la subjetividad.

En segundo lugar, se ilustran seis ideas que resumen aspectos trascendentales de la evaluación de la competencia intercultural. En esta descripción, el estudiante debe:

1. Entender las dinámicas de las diferencias culturales.
2. Ver conexiones globales.
3. Expandir su sentido como ciudadano del mundo.
4. Reflejar y entender cómo la identidad se transforma en contacto con otros.
5. Entender y apreciar el contexto y la perspectiva de otros.
6. Aplicar su sensibilidad y conciencia cultural en diversas situaciones.

En tercer lugar, el texto propone un sistema de evaluación para la competencia intercultural. Se trata de una grilla con seis criterios, que corresponden a las seis ideas enumeradas anteriormente, y tres niveles de desempeño: excelente, adecuado e insuficiente. La misión del profesor es analizar el corpus del estudiante (en el caso de esta investigación, el pasaporte intercultural) y llenar el cuadro con la estructura propuesta. Cada criterio tiene unos descriptores que guían al profesor en su tarea.

Luego de evaluar el desempeño del estudiante, se prosigue con la sugerencia de un plan de acción. Ante un resultado insuficiente, por ejemplo, el profesor recomienda una serie de tareas que brindarán al estudiante la posibilidad de reflexionar y acercarse más al objetivo acordado en la clase. En caso de obtener una valoración positiva, se le recomendará continuar por buen camino y hacer parte activa en la mediación cultural. Con esto se pretende que se corrijan aquellos aspectos que no permiten llegar a la esperada fluidez intercultural o reforzar aquellas buenas prácticas.

Finalmente, los autores describen cómo es el alumno que ha alcanzado la excelencia intercultural: es aquel que pasa de ser un mero espectador a miembro activo de dinámicas interculturales. En otras palabras, esa persona que va más allá del análisis y el conocimiento enciclopédico para convertirse en un mediador entre dos o más culturas.

Adicionalmente, Lázár *et al.* (2007) proponen cinco características generales que deben tenerse en cuenta a la hora de hacer la evaluación del pasaporte intercultural:

1. Debe ser más formativa que sumativa. Esto permite que el proceso sea activo y dinámico.
2. La evaluación debe ser continua y no debe consistir exclusivamente en ejercicios aislados. Se deben considerar proyectos que se desarrollen a lo largo del curso (portafolio).
3. La evaluación puede ser directa (cuando el estudiante discute en grupo) o indirecta (cuando toma un examen).
4. La evaluación puede ser holística o analítica. El profesor debe ser capaz de observar todas las dimensiones y subdimensiones de lo que ocurre.
5. La evaluación puede ser hecha por otros. Incluso, si la hacen los estudiantes es un buen suplemento para los exámenes tradicionales.

Por último, en la propuesta metodológica se mencionan tres factores en la evaluación que son importantes en el MCER: i) la *validez*, es decir, que se evalúe lo que se debe evaluar; ii) la *confiabilidad*, que garantiza que la medición de los resultados sea estable; y iii) la *factibilidad*, que se traduce en una prueba que resulte práctica de tomar y calificar en cierto límite de tiempo. Estos criterios serán relevantes en la presente investigación, pues garantizan que el examen propuesto cumpla con un mínimo de calidad.

4.15. Reglas y sistema de puntaje

Como hemos visto, cada clan está en cierto nivel en la escala CCI. Esto significa que el que está en la zona más baja de la escala tendrá que trabajar más fuerte para llegar a la parte más alta de la escala CCI. Esto se manifiesta en la dificultad de cada mundo que es representado por cada clan. Cuanto más lejano se esté del estado de integración, la dificultad para conocer a la lideresa del clan y convencerla de llevar su cristal, más difícil será. Así las cosas, el sistema de puntos no proviene de un aspecto numérico, sino del resultado que presenta el estudiante frente a cada situación problemática (ver Anexo IX).

4.15.1. Estructura

Cada clan cuenta con seis días para resolver su problema principal. Estos días están representados en seis misiones distintas en cada clan. Cada vez que el jugador supera una misión, es un día que pasa.

La dificultad se refleja en la cantidad mínima de misiones que el jugador debe superar para llegar a la fase final de cada clan. Cuando el jugador logra superar las misiones requeridas por cada clan, se le otorga la posibilidad de hablar con la líder del clan y convencerla de que lleve el cristal al muro. Este último reto será a modo de miniprueba, muy sencilla, para darle un giro al juego y que el jugador sienta una verdadera recompensa. Cabe subrayar que todos los niveles y la longitud de las misiones dependen en gran medida de la parte pedagógica.

4.16. La minería de datos

El objetivo de la minería de datos (o metadata) es resolver los problemas que surjan gracias al análisis presente en las bases de datos reales asociadas al juego. Este

recurso es catalogado como ciencia tecnológica porque explora los datos registrados para descubrir patrones que se pueden camuflar entre grandes volúmenes de datos (García, Luengo y Herrera, 2015).

En concreto, y para los efectos de nuestra creación, la metadada servirá para conocer, por ejemplo, el tiempo que pasa cada jugador en *Ex Novo*, cuántos intentos “gasta” para pasar de nivel en el juego, y si el estudiante debe mejorar en alguno de los aspectos tratados, entre otros (ver Anexo VIII). También puede servir para conocer qué áreas y tareas son más complicadas para los estudiantes y cuáles deben ser revisadas.

4.17. El inventario de *inputs*

Los tipos de datos (cuantitativos y cualitativos), así como su procedencia dentro del juego y el número de *inputs* (164 en total) que cada jugador recibe figura en la siguiente tabla-resumen:

Tabla 10. Inventario de *inputs*

Tipo de dato	Procedencia	<i>Inputs</i>
Cuantitativos	Encuesta de entrada	10
	Desempeño en el juego	117
Cualitativos	Pasaporte intercultural	37

El estudiante introducirá manualmente tres clases de *input*: i) la bitácora intergaláctica, como explicamos en el siguiente subapartado, será una base de datos en la que se puede analizar si hay un impacto de la instrucción en la clase en el desempeño en CCI; ii) la encuesta de entrada, cuyos datos están orientados hacia la recolección de datos biográficos y lingüísticos (ver Anexo VII); y iii) la prueba de entrada, consistente en una interacción inicial con Vulpis que, como dijimos, será construida gracias a una adaptación del cuestionario de sensibilidad intercultural.

La idea es cruzar datos cuantitativos y cualitativos para observar patrones que mejoren nuestra comprensión sobre el aprendizaje de elementos de la CCI.

4.18. La bitácora intergaláctica

Ahora vamos a hablar sobre la estructura de la bitácora intergaláctica, que como se dijo anteriormente es el elemento evaluativo que tendrá el juego. La primera entrada de esta bitácora va a ser una autoevaluación inicial y el objetivo es poder saber qué ideas y qué estereotipos existen en la mente de nuestros estudiantes. Por cada experiencia (pasar de un nivel a otro) que vivan en el juego, habrá una conexión con otra experiencia, que es lo que se habla en clase.

Entonces, el estudiante va a hacer una entrada cada vez que complete un nivel y cada vez que se toquen esos mismos temas en clase. Después, se ofrecerán algunas sugerencias sobre cómo abordar conflictos, como notas rápidas o puntos que puedan ayudar a resolver un conflicto y, al final, se señala cómo se puede observar la realidad para poder solucionar un conflicto. Con todo, se invita a que miren estas comunidades, identifiquen si hay unas tensiones, dominación, etc.

4.19. Documento para los profesores

El documento que se entregará a los docentes responsables del curso (ver Anexo IV) tendrá las siguientes partes.

En primer lugar, se podrá encontrar la introducción, donde la idea principal es resaltar la relación entre las CCI, la gamificación y el juego; es decir, darle una justificación a la existencia del juego. En este espacio es importante advertir que el juego y el curso deben “incomodar” un poco tanto al profesor como al estudiante, ya que habrá que hablar de temas que, precisamente, generan polémica.

En segundo lugar, se encontrará el origen del juego. Aquí el docente podrá leer una breve historia de cómo desarrollar el juego y un breve resumen de la trama. Este documento será muy similar a lo que ya se vio para la introducción del juego. La tercera parte son las estructuras generales del curso y del juego. Aquí podrán profundizar acerca de la simetría que existe entre los niveles del juego y los temas que se trabajan en el curso. Por tanto, en este espacio se le enseñará al profesor cómo ubicarse espacialmente dentro de Maremágnun y dentro del curso.

En cuarto lugar, se encuentran las dinámicas y mecánicas, y aquí la idea fundamental es explorar cómo se avanza en el juego, qué deben hacer los estudiantes

para progresar en el juego y cómo el juego da un *input* para saber, por ejemplo, cómo va el recorrido en términos porcentuales.

El documento tendrá otra parte, que pretende explicar cómo se integrará un pasaporte intergaláctico y se evalúa la experiencia de los estudiantes. Otra sección es la articulación entre el juego y el curso, ahí se habla de la teoría y se brindan ejemplos específicos de cómo introducir en clase los problemas del juego, teniendo en cuenta el contexto de cada grupo. Por ejemplo, se expondrá cómo observar la realidad para tomar ciertos elementos y ponerlos en discusión en el aula.

Posteriormente se encuentra otra sección que se llama “Metadata”. En ella se muestra al profesor cómo se puede utilizar el *input* en el juego para hacer diagnósticos o para generar algún tipo de reflexión, entre otras posibilidades. La parte final del documento de los profesores es un glosario y en este se explican términos como la gamificación, las CCI, las actitudes interculturales o necesarias para tener un encuentro intercultural armonioso, entre otros. También se ofrece la escala de Bennett, para tener una idea visual de la sensibilidad cultural, y también se habla de los estereotipos y los malentendidos interculturales.

4.20. Metodología de la clase

Hemos adaptado la secuencia de conocimientos interculturales propuesta por Ortí (2004) y la secuencia de McGury, Shallenberger y Tolliver (2008) para diseñar la metodología de nuestra clase. Estos son, entonces, los 5 pasos a seguir:

1. Percepción inicial: Se capta lo diferente, lo que produce tensión.
2. Generación de hipótesis: Se explica por qué se dieron los fenómenos culturales observados.
3. Reflexión: Se cuestionan las generalizaciones de la etapa anterior y se matizan o se modifican gracias a las actividades propuestas en clase.
4. Conceptualización: Se comprende el fenómeno cultural en toda su dimensión.
5. Mediación: Se sugiere una solución para que cese la tensión y se eviten conflictos mayores.

4.20.1. Plan de clase nivel 1

Para ofrecer una primera muestra de este plan, presentamos el ejemplo diseñado para la clase de nivel 1. Este apartado contiene una introducción, la secuencia didáctica, el pasaporte intergaláctico, la tarea final y el texto de bienvenida.

Introducción

- Población: Estudiantes del programa de ELE de la Universidad de Montreal.
- Características: En su mayoría francófonos de Quebec, Marruecos, Haití y Argelia.
- Nivel de lengua: B1 (o intermedio, mínimo).
- Materiales: Un tablero y el juego *Ex Novo*.
- Objetivo general: Según el plan de curso general de la institución académica.

4.21. Secuencia didáctica

La secuencia planeada contempla los siguientes puntos:

1. Actividad rompehielos: El profesor muestra imágenes de objetos tradicionalmente relacionados con la superstición, como un espejo roto, una pata de conejo, un gato negro, etc., y les pide a los estudiantes reunirse en parejas para compartir qué objetos representan mala suerte en sus culturas. A continuación, los estudiantes comparten sus hallazgos con el resto del grupo. Luego el profesor pregunta si los estudiantes saben qué es una cábala. Más adelante, el profesor reproduce el video corto “¿Cuál es tu cábala?” (Fuente: <https://www.youtube.com/shorts/H1MxN842hXQ>) y busca suscitar una discusión sobre las creencias personales y culturales de los estudiantes. El profesor cierra la actividad reflexionando sobre algunos de los ritos que son importantes para el individuo en diversas culturas.
2. Percepción inicial: El profesor organiza a sus estudiantes en pequeños grupos y les pide resumir la trama de lo acontecido en Letum. A continuación, por grupos, deben responder a la pregunta “¿Cuál es el conflicto principal en el

nivel?”. Según las respuestas compartidas, el profesor hace otras nuevas preguntas para explorar diversos puntos de vista.

3. Generación de hipótesis: El profesor pide que, de nuevo por grupos, se analice la pregunta “¿Por qué se da el conflicto en Letum?”.
4. Reflexión: Este es el espacio para establecer un paralelismo entre la fantasía del juego y la realidad material de los estudiantes. En el caso particular de Letum, el profesor pregunta si, en su entorno o en una cultura lejana, conocen alguna región que carezca de recursos naturales porque alguien más los explota injustamente. El profesor también puede traer ejemplos al respecto que considere prototípicos.

4.22. Pasaporte intergaláctico

- Evaluación inicial: Responde las preguntas de forma honesta.
- ¿Cómo calificas tus experiencias con personas provenientes de culturas diferentes a la tuya? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué cosas fueron diferentes? (no necesariamente tienen que provenir de otro país, sino de una comunidad con creencias diferentes a la tuya).

- ¿Crees que hay culturas que son mejores que otras? Justifica tu respuesta.

- ¿Crees que los grupos minoritarios deben adaptarse a las tradiciones que tienen los grupos dominantes?

- ¿Qué relación encuentras entre el término *identidad* y el término *cultura*?

Nivel 0

- Resume en un párrafo cuál es el conflicto entre los clanes de Maramágnum.

- ¿Por qué crees que se dio este conflicto?

Siguiente nivel

- ¿Cuáles son los conflictos principales que observaste en este nivel?

- ¿Qué situaciones ocurridas en el juego se ven reflejadas en el contexto donde vives?

- ¿Qué aprendizaje te llevas de este nivel?

Pregunta final

- Vuelve a leer las respuestas que diste en la evaluación inicial, ¿qué cosas que no sabías antes sabes ahora? ¿Cómo ha cambiado tu idea sobre la interculturalidad?

Tarea final

- Teniendo en cuenta todo lo aprendido en el curso, cada estudiante escoge una situación conflictiva que, de alguna manera, lo afecte personalmente. Luego el estudiante deberá llenar la siguiente ficha:

Comunidades en conflicto:

¿Cuál es el conflicto?

¿Por qué se da el conflicto?

¿Cuál es la posición de cada una de las partes?

¿Qué estrategias utilizarías para resolver el conflicto teniendo en cuenta todo lo que has aprendido en el curso?

Texto de bienvenida en cada nivel

- Bienvenido a _____. A continuación, aprenderás un poco de este territorio.
- Descripción geográfica y de personalidad del clan.
- Resumen del conflicto.

5. Breves conclusiones

En los últimos años, la importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras ha adquirido una gran visibilidad. Sin embargo, también se ha hecho clara la dificultad para enseñar “cultura” dentro del salón de clase, pues todavía no se cuenta con una metodología para este componente. En este contexto, la presente investigación-creación buscó diseñar un curso sobre la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) aplicada al caso del español como lengua extranjera, pero en realidad es una estructura que puede ser aplicada a cualquier lengua, pues en ella se reflejan los conflictos que trascienden fronteras, como son la superioridad étnica, la lucha por los recursos naturales y el reconocimiento del privilegio. Así pues, el contenido del curso fue elaborado a través de un videojuego, creado dentro de la misma investigación. Para lograr este fin, se tuvieron en cuenta las habilidades interculturales expuestas en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), junto con los conceptos de la gamificación y la comparación de cuatro modelos de la CCI: Byram (1997), Sercu (2004), Chen y Starosta (2000) y Lázár *et al.* (2007).

Para poder identificar los temas interculturales que se deben y pueden trabajar en esta competencia, se tomaron en cuenta los “Referentes culturales” del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y las “Características distintivas” del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), obteniendo así 18 temas interculturales que se incluyeron dentro de los diferentes niveles del videojuego. Además, dentro de la investigación, se comprendió que la CCI debe complementarse con las interacciones sociales, así como tener en cuenta los procesos cognitivos, sociales y emocionales que se emplean por medio de la persuasión entre la realidad y las cosmovisiones.

Con todo, se propone que el videojuego y el contenido del curso se trabajen de manera articulada, para crear espacios que permitan el debate y la conversación, elaborar la construcción de conceptos y poner en práctica lo trabajado dentro del juego y en el salón de clase. Para favorecer esto, es decir la articulación entre el juego y las temáticas de la clase, se desarrollaron dos herramientas adicionales: i) un documento para que los profesores tengan toda la contextualización acerca de los contenidos del juego, y ii) una bitácora intercultural que permite que el estudiante registre su progreso y sus reflexiones a través de las misiones que ha pasado, reforzando sus análisis y

guardando las interacciones que ha tenido con la herramienta, para poder favorecer su proceso cognitivo, social y emocional al hablarlo después en clase.

La investigación-creación desarrolla un material que tiene como base el trabajo con la Competencia Comunicativa Intercultural, por medio de un videojuego. El objetivo final es desarrollar las habilidades y las actitudes socioculturales necesarias para desarrollar la CCI. Para lograr este fin, se desarrolló un videojuego serio, dividido en 6 niveles, a través de los cuales el jugador atraviesa por una serie de misiones que se desenvuelven por medio de actividades y diálogos. Todo este material conjunto permitirá que el estudiante cuestione sus interpretaciones y concepciones culturales acerca de otras personas, ya que permite que se acerque a otras realidades y las pueda contemplar como si fueran casi propias.

En este sentido, *Ex Novo* puede contribuir a que los jugadores desarrollen las habilidades y actitudes socioculturales deseadas. En efecto, a través de la conversación-diálogo que se establece en el videojuego, el estudiante debería ser capaz de dar cuenta de ciertos vacíos culturales, prejuicios y habilidades que existen para empatizar con otras realidades que se creen distantes o alejadas de la propia.

Por otro lado, la realización de un videojuego serio permite que se abra un diálogo dentro y fuera del aula. Así, un “pasatiempo” sirve como vehículo para conocer algunas habilidades y actitudes socioculturales y deconstruirlas, con el objetivo de ampliar su espectro y reflexionar acerca de la realidad de cada contexto social.

Adicionalmente, *Ex Novo* permite que el docente adquiera una guía clara sobre cómo poner en práctica la CCI en clase, sirviéndose de un material que es fácil de manipular y que reúne la suficiente información como para conocer el progreso de sus estudiantes. Esto permite, además, que la evaluación de la CCI se dé de manera sencilla y práctica tanto para el docente como para el estudiante, pues el grueso de la retroalimentación será expuesto por el videojuego, y el espacio y tiempo en el aula será, especialmente, destinado a socializar y poner en común lo jugado.

Como quedó mencionó anteriormente, enseñar cultura dentro del aula es un reto que carece todavía de una metodología clara. A este respecto, *Ex Novo* se presenta como una herramienta lúdica e innovadora que posibilitaría el desarrollo de una reflexión frente a cómo trabajar la cultura en el caso del español como lengua extranjera. Este hecho representa un avance sobre cómo enseñar la Competencia Comunicativa

Intercultural, pues permite un sistema novedoso, actual y vanguardista que ataca las necesidades contemporáneas de los estudiantes de esta lengua.

Ex Novo también permite que los estudiantes que tengan contacto con el juego desarrollen versatilidad a la hora de establecer paralelismos entre la fantasía y la realidad. Lo anterior, permite fomentar una reflexión sobre la realidad, puesto que los contenidos del videojuego se asocian de manera directa y actual a temas culturales presentes en la realidad de muchos países alrededor del mundo. Por lo tanto, los estudiantes tienen facilidad a la hora de unir las problemáticas encontradas en el videojuego y las que se pueden encontrar en el día a día en su país o comunidad.

En el caso de los profesores, el videojuego posibilita que estos se familiaricen con la Competencia Comunicativa Intercultural de manera sencilla. Como vimos en el marco teórico, Langue (2011) señala que, entre otras razones, la cultura ha estado ausente del aula por dos motivos principales: i) la manera apropiada de desarrollar la CCI no es clara para los docentes, y ii) la cultura entiende de manera errónea, lo cual permite que se favorezcan espacios para los estereotipos y malentendidos culturales. Sin embargo, a través del trabajo con *Ex Novo* los docentes pueden tener una idea mucho más diáfana acerca de qué se espera cuando se habla de integrar la cultura en el salón de clase. En este sentido, las interacciones deben permitir que el estudiante desarrolle la habilidad de comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales gracias al conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales que ha adquirido en clase, fuera de clase y en el propio videojuego.

Asimismo, el videojuego ha sido pensado y diseñado para ser aplicado en un marco flexible, en el que los contenidos adscritos se pueden adaptar a los entornos educativos en los cuales se quiere integrar el videojuego. Las diversas temáticas del videojuego y el reflejo que se tiene de la realidad contemporánea que se vive no solo en Hispanoamérica, sino en diferentes partes del mundo, posibilita que los contenidos expuestos sean fácilmente manipulados por docentes y estudiantes, dando la posibilidad a que se ahonde en ellos según el grupo y el individuo lo necesite. Así las cosas, la creación del contenido fue pensada para que pudiese ser modificada según el público, el nivel de lengua e, incluso, la frecuencia horaria que tenga el curso en cuestión. Adicionalmente, este trabajo permite que, dada su naturaleza de videojuego, todavía haya mucho más material que se pueda trabajar alrededor de la CCI e integrarlo en él.

En un futuro, será necesario desarrollar el videojuego en su proceso físico, es decir, programarlo informáticamente y lanzarlo al público con el fin de ver la aplicación práctica y directa de todo lo que se pensó, diseñó y construyó en este trabajo. En segundo lugar, convendría que el videojuego fuera usado en clase, para recolectar las experiencias de cada curso, alumno y profesor, y conocer la retroalimentación de cada uno de los actores en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, sería interesante investigar el alcance que la bitácora intergaláctica tiene en el proceso de los jugadores y cómo aporta a la construcción de la CCI, así como conocer –por medio de un cuestionario o una entrevista– cómo impacta el videojuego en la toma de decisiones que tenga un estudiante de ELE en contextos reales permeados por la cultura. Por último, sería muy útil y provechoso que los docentes que apliquen el juego ayudaran a expandirlo, agregando nuevos elementos a la historia o ampliando y mejorando los ya existentes. Lo anterior, podría permitir que el juego se acomode aún más a los entornos en donde se aplique y a las particularidades de los alumnos-jugadores.

Referencias

- Agar, M. (1996 [1980]). *Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.
- Aronson, E. (1969). The Theory of Cognitive Dissonance: A Current Perspective. *Advances in Experimental Social Psychology* 4, 1-34.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappa* 75, 22-28.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J. y Gonçalves, D. (2015). Gamification for smarter learning: tales from the trenches. *Smart Learning Environments* 2(10), 1-23.
- Barrett, L. F., y Wager, T. D. (2006). The Structure of Emotion: Evidence from Neuroimaging Studies. *Current Directions in Psychological Science* 15(2), 79-83.
- Barros Lorenzo, M. (2016). La gamificación en el aula de lengua extranjera. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 14-25). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs. *Journal of MUD Research* 1(1), 1-19.
- Benedict, R. (1959). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10(2), 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Los Angeles: Intercultural Press.
- Bennett, R. J. (1998) Perceived Powerlessness as a Cause of Employee Deviance. En R. W. Griffin, K. A. O'Leary y J. M. Collins, *Dysfunctional Behavior in Organizations: Violent and Deviant Behavior*, Monographs in Organizational Behavior and Industrial Relations, Vol. 23 (pp. 221-239). Stanford/London: JAI Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J. S. Wurzel (ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Cambridge, MA: Intercultural Resource Corporation.

- Bennett, J. M. y Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, M. J. Bennet y J. M. Bennet (eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 147-165). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Brehm, J. W. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*. Cambridge, MA: Academic Press.
- Brehm, S. S. y Brehm, J. W. (1981). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. New York: Academic Press.
- Brown, L. T. (1983). Some more misconceptions about psychology among introductory psychology students. *Teaching of Psychology* 10(4), 207-210.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality* 30(1), 29-50.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Caul, R. y Roberts, J. (2015). Is the future game-based. *Training Journal* (03/08/2015). Disponible en: www.trainingjournal.com
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication* 3, 1-15.
- Cialdini, R. (1984). *Influence. The Psychology of Persuasion*. New York: William Morrow.
- Cornetti, M. (2016). Blog: The gamification report. *The Gamification of Higher Education*. Disponible en: <https://thegamificationreport.blogspot.co.za>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10(3), 241-266.
- De Borja Moll, F. (1954). *Curso breve de español para extranjeros*. Palma de Mallorca: Editorial Moll.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *Capitalisme et schizophrénie I: L'Anti-Oedipe*. París: Collection critique.
- De Sousa Borges, S., Durelli, V. H., Reis, H. M. y Isotani, S. (2014). A systematic mapping on gamification applied to education. En M. Favorskaya, D. Sharma y

- L. C. Jain (eds.), *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing* (pp. 216-222). New York: Association for Computing Machinery.
- Dillard, J. P. y Shen, L. (2005). On the nature of Reactance and its role in persuasive health communication. *Communication Monographs* 72(2), 144-168.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Earley, P. C., y Gibson, C. B. (1998). Taking stock in our progress on individualism-collectivism: 100 years of solidarity and community. *Journal of Management* 24(3), 265-304.
- Evans, J. B. T. (1989). *Bias in Human Reasoning: Causes and Consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education* 7, 131-153.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, Ch. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen.
- Fraser, C. (2000). The Influence of Personal Characteristics on the Effectiveness of Construction Site Managers. *Construction Management and Economics* 18, 29-36.
- Freud, S. (1923). The Ego and the Id. In J. Strachey *et al.* (eds.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XIX. London: Hogarth Press.
- Gadlin, H. (2004). Contributions from social sciences. *Journal of legal Education* 1(54), 34-41.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones* 2, 125-159.

- Gillies, A. (2001). A new solution to Moore's paradox. *Philosophical Studies* 105, 237-250.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology* 2(3), 271-299.
- Guastalegnanne, H. (2009). Juegos para trabajar gramática y vocabulario en clase ELE. *5° Encuentro brasileño de profesores de español* (pp. 1-34). Belo Horizonte: Instituto Cervantes de Belo Horizonte.
- Hall, E. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hammer, M. (2009). Solving problems and resolving conflicts using the intercultural conflict style model and inventory. En M. Moodian (ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (pp. 219-233). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammer, M. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. En M. Vande Berg, R. M. Paige y K. H. Lou (eds.), *Student Learning Abroad* (pp. 115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Hatch, M. (1997). Relations between organizational culture, identity, and image. *European Journal of Marketing* 31(5/6), 356-365.
- Hernández Méndez, E. y Valdez Hernández, S. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires. Revista del Centro de enseñanza para extranjeros* 12/14, 91-115.
- Herrera, F. (2017). *Gamificar el aula de español*. Barcelona: International House.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Humboldt, W. v. (1820). On the comparative study of language and its relation to the different periods of language development. En T. Harden y D. Farrell (eds.), *Essays on Language*. Berlín: Peter Lang.
- Hume, D. (1738). *A Treatise of Human Nature*. London: John Noon.
- Hume, D. (2003). Human Nature (1740). En Jorge J. E. Gracia, G. M. Reichberg y B. N. Schumacher (eds.), *The Classics of Western Philosophy: A Reader's Guide*. London: Blackwell.

- Hunicke, R., LeBlanc, M. y Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* 4(1), 1-5.
- Huizinga, J. (1944). *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kashdan, T. B., Rose, P., y Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment* 82(3), 291-305.
- Khan Academy (2018). Acerca de Khan Academy. Disponible en: <https://es.khanacademy.org/>
- Kim, B. (2015). Understanding gamification. *Library Technology Reports* 51(2), 5-35.
- Koriat, A., Lichtenstein, S. y Fischhoff, B. (1980). Reasons for confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* (6)2, 107-118.
- Kottak, C. P. y Lisón Arcal, J. C. (2003). Introducción a la antropología cultural: espejo para la humanidad. Madrid: McGraw-Hill.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lange, K. (2011). *Perspectives on Intercultural Competence. A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*. Berlín: Universität Berlin.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. y Peck, Ch. (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bruselas: European Centre for Modern Languages/ Council of Europe. Disponible en: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf
- LeBaron, M. (2003). *Bridging Cultural Conflicts: A New Approach for a Changing World*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lewis, D. J. (1979). Psychobiology of active and inactive memory. *Psychological Bulletin* 86(5), 1054-1083.
- Llevot, N. (2002). El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de Educación* 327, 305-320.

- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. *History of Economic Thought Books*. McMaster University Archive for the History of Economic Thought.
- Lobato, T. (2013). Estereotipos, clichés y competencia intercultural. Propuestas para el aula de ELE/L2. En O. Rodríguez García, M. Alba Pastor y J. Manuel (eds.), *Actas del II encuentro internacional de profesores de ELE. El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos educativos* (pp. 91-105). Bruselas: Instituto Cervantes de Bruselas.
- Makinson, D. C. (1965). The paradox of the preface. *Analysis* 25(6), 205-207.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London/ New York: Routledge & Sons.
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction and a Bit More*. Ed. del autor [e-Book].
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken*. London: The Penguin Press.
- McGury, S., Shallenberger, D. y Tolliver, D. E. (2008). It's new, but is it learning? Assessment Rubrics for Intercultural Learning Programs. *Assessment Update* 20(4), 6-9.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa*. New York: William Morrow.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE. Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* 0, 1-13. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/>
- Moore, G. M. (1993). *Three types of interaction: New Perspectives*. New York: Routledge.
- Murphy, R., Gallagher, L., Krumm, A., Mislevy, J. y Hafter, A. (2014). *Research on the Use of Khan Academy in Schools: Research Brief*. Palo Alto, CA: SRI International.

- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology* 2(2), 175-220.
- Níkleva, D. G. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos* 5, 29-40.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olaya, A. y Gómez Rodríguez, L. F. (2013). Exploring EFL pre-service teachers' experience with cultural content and Intercultural Communicative Competence at three Colombian Universities. *PROFILE: Issues In Teachers' Professional Development* 15(2), 49-67.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Ortí, O. (2004). Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabo hablantes. *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios filológicos* 8. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum8>
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A. y DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett, Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27(4), 467-486.
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* 34(4), 1-12.
- Pérez Hernández, A. (2015). *Diseño de una arquitectura para la integración de gamificación de un proceso educativo sobre diferentes estilos de aprendizaje* [Trabajo de fin de grado]. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa* 18(2), 261-287.
- Pike, L. (2015). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. La Haya: Mouton & Co.
- Podestá, C. P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of economics, finance and administrative science* 11(21), 25-39.

- Rains, S. (2013). The nature of psychological reactance revisited: A Meta analytic review. *Human Communication Research* 39: 47-73.
- Ray, T. C. (1987). Language teaching in the Federal Government: A personal perspective, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 490(1), 137-146.
- Ramsay, F. (1926). Truth and probability. *The foundations of mathematics and other logical essays* 7, 156-198.
- Renaud, C. y Wagoner, B. (2011). The gamification of learning. *Principal Leadership* 12(1), 56-59.
- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* 3, 74-95.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education* 15(1), 73-89.
- Simons, M. y Six, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera* 14, 1-14.
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 6(8), 1-12.
- Spencer-Oatey, H. (2005). (Im)Politeness, Face and Perceptions of Rapport: Unpackaging their Bases and Interrelationships. *Journal of Politeness Research* 1(1), 95-119.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, L. (1992). Relationship between affect and memory: Motivation-based selective generation. *Journal of Personality and Social Psychology* 62(5), 876-882.

- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray.
- Trujillo Sáez, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad"*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Van Hooft, A. y Korzilius, H. (2001). La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales. En M. Bordoy, A. van Hooft y A. Sequeros (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp 44-56). Ámsterdam: CIEFE.
- Vázquez-Mariño, I. (2008). Aprendizaje lúdico: el juego en la clase de español. Una propuesta didáctica a partir de un trivial adaptado a la clase de ELE. *Foro de profesores de E/LE 4*, 1-7.
- Wallace, A. F. C. (1956). Revitalization movements: some theoretical considerations for their comparative study. *American Anthropologist* 58, 264-281.
- Watson, J. B. (1998). *Behaviorism*. New York: Routledge.
- Wood, T. y Porter, E. (2019). The elusive backfire effect: Mass attitudes' steadfast factual adherence. *Political Behavior* 41(1), 135-163.

Anexos

I. Diálogos en *Ex Novo*



INTERACCIÓN 1

PERSONAJES: VŪLPIS PHANTUS

LUGAR: ESPACIO SIDERAL

CAPA: INTRODUCCIÓN

DIALOGO

- Los habitantes de Maremágnum se rehúsan a solucionar sus conflictos, ¿ha llegado la hora de permitir que un meteorito los destruya por completo?

Posibilidades de interacción:

:) Todos merecen una oportunidad para replantear sus ideas y buscar una convivencia entre los clanes.

:/ Si los problemas que tienen no se pueden solucionar, es mejor destruirlos y empezar de cero con otros clanes.

:(Estaban advertidos, lo normal sería que se atengan a las consecuencias.

INTERACCIÓN 2

PERSONAJES: VULPIS, BORISSA

LUGAR: PONTUS

CAPA: INTRODUCCIÓN

DIALOGO

- ¿Por qué existe un séptimo lugar si en cada uno de los 6 territorios originales hay espacio para todos?

Posibilidades de interacción:

- :) Está bien que exista un espacio seguro para que todos los individuos puedan realizarse tal cual como son.
- :/ Ninguno de los clanes tiene por qué aguantar forasteros en su territorio.
- :(Quizás las lideresas no tuvieron mano firme para encerrar a aquellos individuos que se desvían de "lo normal".

INTERACCIÓN 3
PERSONAJES CLAUX
LUGAR LETUM
CAPA INTRODUCCIÓN

DIALOGO

- ¿Son los miembros de Poñtus menos importantes que los demás porque son "impuros"?

Posibilidades de interacción:

) Un cuerpo puede ser habitado por características diversas y eso no lo hace inferior a los demás.

:/ Quizás no sean menos importantes, pero los demás clanes no tienen por qué quererlos con sus diferencias.

(Todos debemos ser 100% algo.

INTERACCION 4
PERSONAJES BORISSA VULPIS
LUGAR PONTUM
CAPA

DIALOGO

- Las fiestas de Pontum se consideran "salvajes" porque la gente baila como quiere, ¿hacen mal sus habitantes al no adaptar bailes coreográficos?

Posibilidades de interacción:

:) El baile es una expresión libre del cuerpo ante la música. Cada quien baila como se sienta más cómodo.

/ Los habitantes de Pontum bailan mal, pero se divierten y eso está bien.

(No se puede bailar de forma desordenada, cada ritmo tiene sus pasos.

INTERACCIÓN 5

PERSONAJES VULPIS BORISSA

LUGAR PONTUM

CAPA INTRODUCCIÓN

DIALOGO

¿Por qué el planeta está dividido por líneas imaginarias si Phantus solo creó un mismo espacio para todos?

Posibilidades de interacción:

;) El planeta es de todos, pero existen personas con poderes que hacen pasar sus intereses particulares como una revelación divina.

:/ Las líneas de división son arbitrarias, pero ya no se puede hacer nada porque el mapa es inmodificable.

(Cada clan se mereció el territorio que tiene porque uno's grupos trabajan más que otros.

INTERACCIÓN 6
PERSONAJES LIGNUM
LUGAR LETUM
CAPA: INTRODUCCIÓN AL CONFLICTO
DIALOGO:

- Borissa: ¿Por qué desaprovechan la versatilidad de las partes del árbol de Cédrix?

Posibilidades de interacción:

- :) Quizás es pertinente cuestionar nuestros mitos.
- :/ Nuestra tranquilidad pesa más que una maloka potencialmente más fuerte.
- :(No se justifica poner en peligro nuestra suerte por fibras un poco más resistentes.

INTERACCIÓN 7
PERSONAJES CLAUX
LUGAR LETUM
CAPA: CONCIENCIA

DIALOGO

- Si Lupus sugiriera un método nuevo para recolectar el agua, ¿lo considerarían?

Posibilidades de interacción

- :) Estamos abiertos a intercambiar saberes para mejorar la recolección de agua.
- / Escucharíamos su propuesta, pero lo más probable es que no la aceptemos.
- :(De ninguna manera, uno debe aferrarse a las tradiciones de sus antepasados.

INTERACCIÓN 8

PERSONAJES: MIGRAÑUM

LUGAR: LETUM

CAPA: IDISPOSICIÓN FAVORABLE

DIALOGO:

- Creemos que las partes de ese árbol dan mala suerte. Todo lo que toca su sombra, queda maldito para siempre.

Posibilidades de interacción

:) Entiendo cómo esa idea se ha fortalecido con el tiempo, ¿estarían abiertos a intentar usar el árbol para construcciones más pequeñas?

: / Aunque han creído en eso por años, quizás es hora de evitar el derroche de recursos.

:(Deberían dejar de ser tan supersticiosos. Están desaprovechando recursos por razones tontas.

INTERACCIÓN 9

PERSONAJES BORISSA-PERTINAX

LUGAR LETUM

CAPA EVALUACIÓN

DIALOGO

- ¿Es más importante conservar las tradiciones o adaptar nuevas prácticas en beneficio de todos?

Posibilidades de interacción

- :) Estamos abiertos a revisar nuestras prácticas para beneficiar nuestro clan y al resto del planeta.
- :/ Es difícil acostumbrarse a nuevas formas de hacer las cosas, pero podemos intentarlo.
- :(Si cambiamos la forma de hacer las cosas, dejamos de ser quienes somos.

INTERACCIÓN 10
PERSONAJES: CIBUS
LUGAR: FEROX
CAPA: OBSERVACIÓN

DIALOGO:

- Borissa: ¿Estarían dispuestos a recuperar el ritual de venari para purificar los microporcus?

Posibilidades de interacción

:) Si por siglos esta era la tradición, ¿por qué no lo intentamos de nuevo?

:/ Tal vez cambie el sabor, pero sigue siendo peligroso.

:(Ningún rito puede cambiar el hecho de que el microporcus posee veneno mortal.

INTERACCIÓN II
PERSONAJES: MENSAM
LUGAR: FEROX
CAPA: CURIOSIDAD Y APERTURA

DIALOGO:

- ¿Por qué es tan importante adaptarse a las normas de la mesa de ese año?

Posibilidades de interacción

:) Respetar los modales de nuestros invitados es una forma de promover la equidad.

:/ Podemos tener un espacio equitativo sin obligar a que otros aprendan acciones que no les son familiares.

:(Porque si no te adaptas, eres objetivo del rito de ulula que consiste en una serie de intimidantes aullidos.

INTERACCIÓN 12
PERSONAJES: COOQUS
LUGAR: FEROX
CAPA: COMIDAS Y BEBIDAS

DIALOGO:

- ¿Han probado el microporcus sin algentem?

Posibilidades de interacción

- :) La bienvenida que le extendemos a nuestros invitados aplica también para ideas que nos ayuden a proteger a nuestro clan.
- :/ Es una invitación interesante, pero no creemos que el clan esté listo para un cambio tan abrupto.
- :(El éxito de nuestro festival está en mantener intactos los sabores tradicionales.

INTERACCIÓN 13
PERSONAJES: ARMENTUM
LUGAR: FEROX
CAPA: EVALUACIÓN

DIALOGO:

- ¿Se justifica el daño que produce el veneno por temor a cambiar el sabor?

Posibilidades de interacción:

- :) El bienestar de nuestra comunidad está por encima de la preservación de una receta.
- :/ Seguramente existe una manera menos radical para reducir la producción de veneno.
- :(Debemos ser fieles al legado de nuestros antepasados.

INTERACCIÓN 14
PERSONAJES POLLINIS
LUGAR BOMBUS
CAPA: APROXIMACIÓN

DIALOGO:

- ¿Se justifica el daño que produce el veneno por temor a cambiar el sabor?

Posibilidades de interacción

:) La diversidad en nuestro planeta es una hermosa melodía en nuestros oídos.

:/ Podemos enseñarles a otros cómo trabajar la tierra en vez de dejar de disfrutar sonidos que nos conmueven.

:(Nuestra relación con la música está por encima de lo que ocurra en otro clanes.

INTERACCIÓN 15
PERSONAJES: MODUM
LUGAR: BOMBUS
CAPA: TOLERANCIA A LA AMBIGÜEDAD
DIALOGO:

- Además de un único relato sobre un evento que pasó hace muchos años ¿están seguros de que existe una nexa causal entre la vibración de la flauta del tallo y la dulzura de la miel?

Posibilidades de interacción:

- :) Entendemos que a veces tratamos dos eventos separados como si uno fuera consecuencia de otro.
- :/ Entendemos que se pueden dar malentendidos, pero el Estridore es la verdad.
- :(No tenemos por qué cuestionar los relatos contenidos en Estridore (el libro sagrado de Apis).

INTERACCIÓN 16
PERSONAJES: CAULIS
LUGAR: BOMBUS
CAPA: FIESTAS

DIALOGO:

- El Doctor Iter fabricó una colmena a base de agujones que permite viajar en el tiempo. Si la verdad sobre un evento descrito en la Estridore significase un daño a la comunidad, ¿revisarías sus prácticas actuales?

Posibilidades de interacción:

- :) Es posible que quien tradujo el texto del mutatio antiguo, haya cambiado algo significativo.
- :/ Lo más probable es que no hayamos interpretado correctamente el mensaje contenido en la Estridore.
- :(Es imposible que la Estridore tergiverse la realidad.

INTERACCIÓN 17
PERSONAJES: MEL
LUGAR: BOMBUS
CAPA: EVALUACIÓN

DIALOGO:

- Al comprobar la inconsistencia entre el texto y los hechos, ¿adoptaríamos nuevamente la flauta de tallo?

Posibilidades de interacción

- :) Podemos construir nuevas verdades todos los días.
- :/ Quizás haya hechos imprecisos en el texto, pero llevarles la contraria, traerá graves consecuencias.
- :(Adoptar de nuevo la flauta de tallo le resta valor a la totalidad del texto.

INTERACCIÓN 18
PERSONAJES RUGIET
LUGAR FRUCTIS
CAPA: ACEPTACIÓN

DIALOGO:

- No todos somos iguales, algunos tienen más inteligencia y más destreza que otros, ¿por qué no debemos sentirnos orgullosos de ser una manifestación superior de la vida en este planeta?

Posibilidades de interacción:

:) Somos extensiones del todo y por encima de los clanes, solo está la totalidad de lo que existe.

:/ Nosotros somos iguales a Grex, pero nuestra historia y nuestro territorio es objetivamente superior y tenemos derecho de estar orgullosos.

:(Si los otros clanes quieren tener lo que tenemos nosotros, que trabajen duro y dejen de quejarse por todo.

INTERACCIÓN 19

PERSONAJES: ARTEM

LUGAR: FRUCTIS

CAPA: DISTANCIAMIENTO Y REVITALIZACIÓN

DIALOGO:

- ¿Por qué no celebrar que la naturaleza decidió darnos más a nosotros que a los otros clanes?

Posibilidades de interacción:

:) Reconocer que tenemos más recursos no nos impide ver la precariedad en la que viven los otros.

:/ Nosotros tenemos más que otros clanes, podemos compartir, pero no tenemos la culpa de las desigualdades estructurales.

:(En este planeta salvaje todo vale. No tenemos la culpa de que otros clanes no sean tan fuertes y astutos como nosotros.

INTERACCIÓN 20
PERSONAJES FURANTUR
LUGAR FRUCTIS
CAPA ARTE

DIALOGO:

- ¿Estarías dispuesto a cambiar de opinión si existe una prueba fehaciente de que Leonis alteró el mapa para favorecerse de los recursos hídricos del planeta?

Posibilidades de interacción:

:) Nunca es tarde para reconocer los errores y buscar la justicia.

:/ No tenemos la culpa de que alguien haya hecho algo que nos favorece, quizás es justicia divina.

:(Lo que sucedió en el pasado no cambia el hecho de que hoy seamos un clan fuerte y próspero.

Quando los clanes empezaron a tener problemas entre sí, se repartieron equitativamente el territorio. Cada uno "firmó" el mapa, pero en un movimiento tramposo, la lideresa de esa época, Abscondix (oculto), modificó las líneas unilateralmente y arrojó el mapa original en el lago Batya - Jueguito de sacar el mapa del lago Batya

INTERACCIÓN 21
PERSONAJES: REXA
LUGAR: FRUCTIS
CAPA: EVALUACIÓN

DIALOGO:

- ¿Crees que el territorio de Fructis debe replantear sus límites para resarcir el daño a Grex y a los otros clanes?

Posibilidades de interacción:

:) Fructis tiene suficientes recursos para redistribuir el acceso al agua y a las tierras fértiles.

:/ Solo debemos regresar una parte del agua porque de lo contrario se quedarán con todo nuestro territorio.

:(Si cedemos parte de nuestro territorio, después vendrán por más hasta que nos quedemos sin nada.

- Ejercicio de vocabulario resarcir



INTERACCIÓN 22
PERSONAJES: MAXIMUS CRIN
LUGAR: VOLCANIS
CAPA: RECONOCIMIENTO

DIALOGO:

- ¿ Por qué insistir en la infinitud del magma si hay señales que apuntan a lo contrario?

Posibilidades de interacción:

:) Los recursos de Maremágnum han sido históricamente abundantes, pero si no los usamos con mesura, pueden llegar a desaparecer.

:/ Reconocemos que hay evidencia que sugiere que el magma es finito, pero nuestra evidencia es espiritual y pesa más.

:(El magma ha estado ahí desde el inicio y sigue fluyendo, no veo por qué debemos crear pánico al decir que algún día se va a acabar.



INTERACCIÓN 23
PERSONAJES OCULI
LUGAR VOLCANIS
CAPA: REGULACIÓN DE FACTORES AFECTIVOS
DIALOGO:

- La cabalgata es un medio para alcanzar el reconocimiento como "un verdadero caballo". ¿Por qué es necesaria la cabalgata a ciegas para ganarse el afecto de los progenitores?

Posibilidades de interacción:

- :) No es necesaria una carrera para demostrar que un Equus es parte del clan.
- :/ Quizás un equus sí necesita afecto, pero debe ganárselo a través del despliegue físico.
- :(Un equus de verdad no necesita cariño; necesita fuerza y resistencia.



INTERACCIÓN 24
PERSONAJES: FORTEM
LUGAR: VOLCANIS
CAPA: RELIGIÓN

DIALOGO:

- Veritas, un científico que había advertido de la finitud de los recursos, desapareció misteriosamente. Los líderes religiosos dijeron que su cuerpo había trascendido a otro plano. ¿Puedes aseverar que Veritas desapareció por que fue llamado a Gravis (tumba)?

Posibilidades de interacción:

- :) Es importante reconocer que la desaparición de Veritas está conectada con su deseo de compartir la verdad.
- :/ Quizás la desaparición de Veritas fue injusto, pero eso no justifica que piensen que el magma es finito.
- :(Estamos ante una conspiración para generar pánico innecesario entre la comunidad.



INTERACCIÓN 25
PERSONAJES FIDELI
LUGAR VOLCANIS
CAPA: EVALUACIÓN

DIALOGO:

- El magma ayuda a regenerar el agua. Mientras Grex tenga un acceso limitado al agua, no debemos preocuparnos por la escasez. ¿Crees que las políticas de acceso al magma contribuyen al derroche por parte de Equus y a la escasez de los recursos hídricos de Grex?

Posibilidades de interacción:

- :) Debemos ser más conscientes sobre el uso del magma y el impacto que este tiene en la vida otros clanes.
- :/ Quizás el magma pueda ayudarle a Grex, pero primero estamos nosotros.
- :(Hemos vivido bien hasta ahora y no tenemos motivo para preocuparnos.

INTERACCIÓN 26
PERSONAJES ORDINEM
LUGAR SUMMUM
CAPA: MEDIACIÓN

DIALOGO:

- ¿Consideran necesario que para ser una buena lideresa hay que vivir superficialmente la pobreza de Grex?
Se usa a Grex para referirse a la pobreza, como lo hacemos nosotros cuando hablamos de África.

Posibilidades de interacción:

- :) No está bien usar la desgracia de otros como método de persuasión para liderar el clan.
- :/ Quizás no es necesario usar la pobreza de Grex, pero si no nos mostramos humildes no conseguimos votos.
- :(La única forma de ser buena lideresa es tomarse fotos bebiendo el agua de Grex.

INTERACCIÓN 27
PERSONAJES: CERTAMINE
LUGAR: SUMMUM
CAPA: EMPATIA

DIALOGO:

- ¿ Por qué no se tiene en cuenta la parte afectiva de las candidatas, sino solo la memoria?

Posibilidades de interacción:

- :) Es posible que necesitemos una lideresa que se ponga en la piel del otro.
- :/ Las emociones son parte esencial de los individuos, pero solo se gobierna con la inteligencia.
- :(La única forma de demostrar liderazgo es a través de la inteligencia.

INTERACCIÓN 28
PERSONAJES: AFFECTUS
LUGAR: SUMMUM
CAPA: EVALUACIÓN

DIALOGO:

- ¿Es posible ser una buena lideresa sin olvidar el aspecto emocional de los individuos?

Posibilidades de interacción:

:) Una buena lideresa encuentra el equilibrio entre el conocimiento y las emociones.

:/ La razón debe subyugar a los sentimientos.

:(No, quien gobierna necesita de la razón y no de los sentimientos.

II. Glosario de conceptos



Índice



Cultura
Interculturalidad
Conciencia
Disposición favorable
Observación
Curiosidad
Apertura
Aproximación
Tolerancia a la ambigüedad
Aceptación
Distanciamiento y revitalización
Reconocimiento
Regulación de los factores
afectivos
Mediación
Empatía
Reactancia psicológica
Disonancia cognitiva
Paradoja de Moore
Paradoja del prefacio
Sesgo de confirmación
Pasiones en Hume



Cultura

La cultura es el conjunto de significados que el hombre ha creado frente al conocimiento, las creencias, el arte, la moral, los valores, las costumbres, las normas, el arte y el día a día de los miembros de una sociedad. Es, además, parte del ambiente en el que trabaja y se desenvuelve el ser humano, adicionado a las creencias, expectativas y normas que la sociedad desarrolla (Benedict, 1934; Geertz, 1973; Tylor, 1871).

Interculturalidad

Es un proceso de interacción y coexistencia armónica que busca la construcción de relaciones equitativas entre diferentes culturas basados en el diálogo y el aprendizaje recíproco, reconociendo que todas las culturas tienen contribuciones valiosas (Paredes, 2010; Sen, 2006)



Liceria & Co.

Conciencia

Reflejando las perspectivas de Locke y Freud, la conciencia es el resultado interno que tiene el individuo acerca de sus deseos inconscientes y lo que pasa en su mente, teniendo en cuenta las demandas de la realidad externa y el mundo exterior (1690; 1923)

Disposición favorable



Es una actitud en la que las personas eligen hacer lo que creen que va en vía con su naturaleza, de manera intuitiva, frente a situaciones complejas (Cialdini, 1984; Kahneman, 2011).





Observación

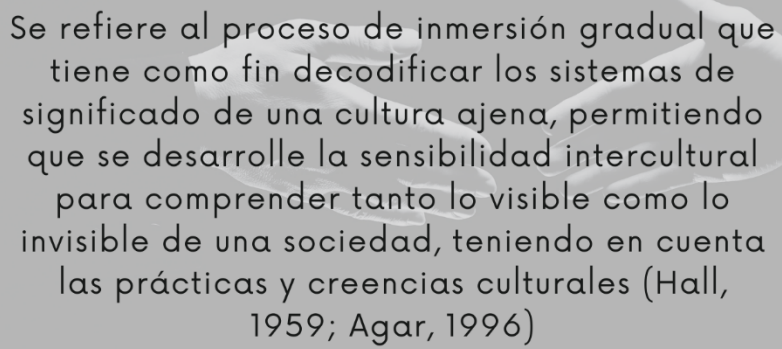
Teniendo en cuenta la perspectiva de cultura, la observación es un proceso mediante el cual la persona atiende y analiza sus comportamientos y costumbres propios y de su entorno, comprendiendo las creencias y prácticas que lo caracterizan desde adentro, sin juzgar y comprendiendo la importancia de la dinámica interna dentro del contexto cultural (Malinowski, 1922; Mead, 1928; Geertz, 1973).



Se refiere a la mentalidad y disposición que puede tener una persona con el fin de explorar y aprender acerca de nuevas ideas, experiencias y perspectivas sin prejuicios ni juicios previos, aceptando y explorando aquellas ideas que incluso van en contra vía a su propia mentalidad (Dweck, 2006; Kashdan & Rose, 2014).

Curiosidad y apertura

Aproximación

A hand in a white shirt cuff is holding a white rectangular box that contains text. The background is black.


Se refiere al proceso de inmersión gradual que tiene como fin decodificar los sistemas de significado de una cultura ajena, permitiendo que se desarrolle la sensibilidad intercultural para comprender tanto lo visible como lo invisible de una sociedad, teniendo en cuenta las prácticas y creencias culturales (Hall, 1959; Agar, 1996)



Tolerancia a la ambigüedad

Hace referencia a la disposición de las personas para aceptar y responder frente a situaciones inciertas, novedosas y contradictorias, buscando la calma y la confianza, sin la necesidad de tener una respuesta o resolución inmediata (Budner, 1962; Earley & Gibson, 1998).

Aceptación



Se trata de la disposición y el reconocimiento que se tiene sobre la diversidad, entendiendo que cada individuo y grupo cultural es merecedor de una actitud inclusiva y respetuosa, en donde se promueva la igualdad de derechos y oportunidades, sin importar el origen del grupo o del individuo. (Brown, 1983; Bennett, 1986; Banks, 1993).



Distanciamiento y revitalización

Se refiere al proceso mediante el cual las comunidades enfrentan cambios y pérdidas culturales, alejándose de sus tradiciones y costumbres para revivir aspectos de la cultura que se han perdido, como respuesta a la opresión cultural y pérdida de tradiciones (Wallace, 1956).

Regulación de los factores afectivos

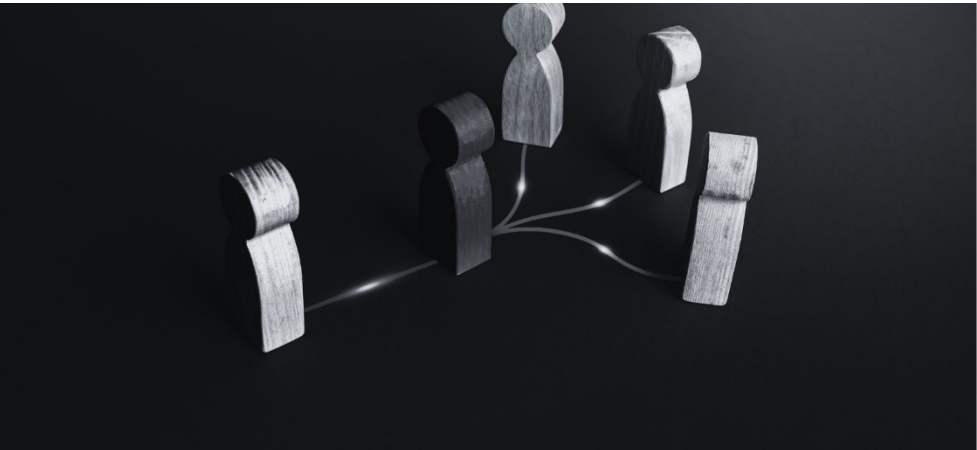
Es el proceso de regulación emocional en el que el cerebro construye las emociones para modelar las experiencias a través de la organización del yo, cambiando la interpretación, la cognición y el contexto con el fin de tener un impacto significativo en cuanto a las demandas del entorno y las metas del individuo (Gross, 1998; Barrett, 2006).

Reconocimiento



Se refiere al acto de valorar las diferencias culturales y promover la igualdad, el respeto y la inclusión, validando y dando visibilización a las identidades, individuos y grupos culturales, garantizando la igualdad de estatus y eliminando las formas de subordinación y marginación (Taylor, 1992; Fraser, 2000).

Mediación



Se trata de facilitar la comunicación y resolución reconociendo que las diferencias culturales son fuentes de conflicto y resolución creativa, demostrando sensibilidad frente a las creencias, normas y valores de otras culturas (LeBaron, 2003; Gadlin, 2004).



Empatía

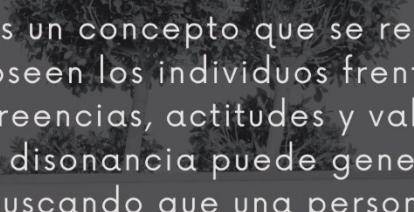
Hace referencia a la habilidad de ver el mundo teniendo en cuenta las diferentes culturas y mostrando sensibilidad a sus modos de pensamiento, sentimiento y reacción, contribuyendo a relaciones interculturales armoniosas (Hofstede, 1980; Bennett, 1998; Spencer-Oatey, 2005).



Reactancia psicológica

Se trata de un fenómeno en el que las personas sienten un apego emocional a las libertades que están amenazadas, presentando la necesidad de reafirmarlas con el fin de generar una necesidad de independencia y autodeterminación (Brehm, 1966; Brehm, 1981).

Disonancia cognitiva



Es un concepto que se refiere a la tendencia innata que poseen los individuos frente a buscar coherencia entre sus creencias, actitudes y valores. La tensión que produce la disonancia puede generar incomodidad psicológica, buscando que una persona cambie actitudes o justifique sus acciones (Festinger, 1957; Aronson, 1969).

Paradoja de Moore

Se refiere a la contradicción entre una creencia sostenida por alguien y la evidencia que va en contra de dicha creencia. Se caracteriza porque, a pesar de que se cuente con pruebas claras que demuestren que las creencias emocionales o arraigadas de un grupo o individuo no son válidas, estos se centran y cierran para creer en su posición original (Moore, 1993)

Paradoja del prefacio



Se trata de resaltar la tensión entre las afirmaciones individuales y generales, manifestando que una creencia podría ser probablemente verdadera incluso si se sabe que cada componente individual de tal creencia es improbable (Ramsey, 1926; Lewis, 1979).

Sesgo de confirmación



Es un fenómeno cognitivo en el que se establece la noción de que las personas tienen dificultades para buscar información que pueda ir en contravía de sus creencias, en especial cuando las personas tienen compromisos emocionales con estas creencias o cuando estas se relacionan con su identidad o autoestima (Wason, 1960; Nickerson, 1998).





Son emociones y deseos que desempeñan un papel importante en la formación de la toma de decisiones y la conducta de los humanos, incidiendo cómo experimentamos el mundo. Las decisiones humanas son influenciadas por las emociones y por los deseos, no solo por la razón, por lo cual las categorías pueden ser calificadas (virtudes o vicios) y no calificadas (emociones y deseos básicos sin evaluación moral directa) (Hume, 1740)

Pasiones en Hume

Ea Novo.

III. Prototipo de las pruebas de *Ex Novo*

Pruebas			
Misión principal	Capa 1	Capa 2	Capa 3
Ir del muro principal a la tribu de Lupus	Evaluación	Asignación y personalización del personaje	Conocer los botones, la mecánica y los flujos de pantalla del juego
Construir y decorar una maloka en Grex	Cavar seis huecos para poner las vigas	Recoger los troncos	Desmitificar las raíces de los árboles
Preparar una gran comida en Lupus	Conocer los ingredientes con los que se preparan los platos	Conocer los modales en la mesa	Encontrar un uso alternativo para la sangre de microporcus
Organizar el festival de la miel en Apis	Conocer la historia de las maracas de polen deshidratado	Conocer la historia de las abejas violinistas	Incorporar la flauta de tallo a la orquesta
Hacer un mural para el líder en Leonis	Conocer la historia del profeta Maximus Crin	Conocer los pintores y estilos más influyentes	Reivindicar la historia
Participar en la misa de Equus	Conocer las escrituras sagradas de la tribu	Conocer los ritos de la gran misa	Mostrar que los recursos del planeta son finitos
Organizar las elecciones de nuevo jefe en Grifo	Conocer el sistema electoral de la tribu	Participar en la trivia	Rescatar los sentimientos de la naturaleza dual del clan

IV. Guía del maestro





¿QUÉ ENCONTRAR?

- 2 Introducción
Incomodar en Maremágnum
- 3 La cultura y los estereotipos
- 5 El objetivo del juego
- 6 Ser una línea en un mundo de puntos
- 7 ¿Por qué un videojuego?
¿Por qué Maremágnum?
- 7 El número seis
- 8 Del mundo real a Maremágnum
- 8 Las características distintivas de una sociedad
- 9 La bitácora intergaláctica
- 9 ¿Cómo evaluar?
- 9 Dar uso a la metadata



En esta guía usted podrá encontrar información que le ayude a entender un poco más el universo Maremágnum y le permita adentrarse en él. Hallará información que le permitirá alinear sus objetivos del curso con lo que usted considere pertinente para trabajar con sus estudiantes.

A lo largo de la guía, se espera que usted comprenda: 1. la justificación a la existencia del juego, 2. el origen del juego, 3. las estructuras generales del curso y el juego, 4. la exploración de cómo avanzar en el juego, 5. cómo integrar la bitácora intergaláctica, 6. cómo utilizar la metadata.





El juego está hecho para incomodar. Se tocarán fibras sensibles con algunos temas que se abordan en el videojuego, pues son temas que precisamente deben ser tenidos en cuenta a la hora de superar los inconvenientes que tiene la CCI. El juego y el curso deben incomodar un poco porque hay que hablar de temas que, precisamente, generan polémica.

¿Ideas preconcebidas y opiniones? Es importante tener en cuenta que hay ciertas opiniones que no son válidas dentro del juego (por ejemplo: homofobia, racismo, misoginia, entre otros). Estas, más allá de ser opiniones son ideas preconcebidas, que pueden afectar las interacciones dentro del juego.

L
A

C
U
L
T
U
R
A

La cultura es el conjunto de significados que el hombre ha creado frente al conocimiento, las creencias, el arte, la moral, los valores, las costumbres, las normas, el arte y el día a día de los miembros de una sociedad. Es, además, parte del ambiente en el que trabaja y se desenvuelve el ser humano, adicionado a las creencias, expectativas y normas que la sociedad desarrolla (Benedict, 1934; Geertz, 1973; Tylor, 1871).

Y

L
O
S

¿Qué son los estereotipos y cómo pueden dañar la relación entre diferentes grupos culturales?

Los estereotipos son ideas simplificadas y generalizadas sobre grupos culturales, basadas en prejuicios y a menudo incompletas. Pueden ser positivos o negativos, pero su impacto perjudicial es común. Los estereotipos promueven la discriminación, limitan oportunidades y perpetúan desigualdades. Dificultan la comunicación y generan conflictos entre grupos. Las personas pueden internalizar estereotipos negativos, afectando su autoestima. Además, reducen la riqueza cultural al simplificarla. Para contrarrestar esto, es esencial promover la educación intercultural, la empatía y el respeto. Desafiar y cuestionar los estereotipos es fundamental para fomentar la comprensión genuina entre grupos y crear una sociedad más inclusiva.

E
S
T
E
R
E
O
T
I
P
O
S



E
L
O
B
J
E
T
I
V
O
D
E
L
J
U
E
G
O

¿TODO MAREMÁGNUM SERÁ FELIZ POR SIEMPRE?

No. El objetivo del juego y del curso no es vivir en armonía y en paz, evitando los conflictos. Se trata de reconocer que se tienen las herramientas suficientes para aprender del otro y relacionarnos mejor.



'LO QUE VOY A APRENDER FUERA DE MÍ ME VA A PERMITIR CONOCER LO QUE HAY DENTRO'

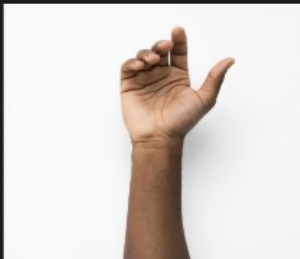
Los estudiantes enfrentarán lo complejo que es aprender de su propia cultura para poder hablar de los otros. Muchas personas aprenden diferentes características de su lengua y su cultura solo cuando están aprendiendo una segunda.

SER UNA LÍNEA EN UN MUNDO DE PUNTOS



BORIS

A lo largo de mi vida he estado atravesado por lo no dominante o no-normal. Por ejemplo, crecí siendo una persona zurda en un contexto donde la gran mayoría de personas son diestras. Esto me permitió pensar desde otro punto de vista. También crecí siendo negro en una comunidad llena de blancos y no hablo de la manera característica que se habla en el lugar donde nací. Entonces, en un mundo donde todo se cataloga de manera fácil, he sido un trasgresor, he tenido que ser el recorrido entre una cosa y otra, en vez de quedarme anclado en etiquetas inamovibles.





¿POR QUÉ UN VIDEOJUEGO?

Desde que era niño los videojuegos han sido un espacio seguro para mí en un mundo duro de conflictos en donde puedo ser yo mismo, puedo ir a mi ritmo, puedo explorar espacios de una forma completamente individual.

¿POR QUÉ MAREMÁGNUM?

Este universo reúne varios temas que disfruto. Me gusta la astronomía, hay elementos de astronomía, física, filosofía, lingüística y de relacionamiento con el otro, que son los pilares de lo que me gusta investigar y me gustaría conocer más. También el ánimo de resolver conflictos interculturales viene de mi deseo de evitar la confrontación agresiva, que daña, desde el punto de vista de quien sufrió opresión.

EL NÚMERO SEIS

Hay 6 niveles en el juego y 6 niveles de la escala de sensibilidad interculturalidad. El número 6 parece que se adapta a los contenidos y permite avanzar un nivel en la clase correspondiente a un nivel del juego.

DEL MUNDO REAL A MAREMÁGNUM:

Se harán paralelos entre el juego y la vida cotidiana para tener una excusa para analizar la realidad. Por ejemplo, en el apartado de historia en Maremagnum vamos a ver que hay unos mitos que se transmiten de generación en generación y no necesariamente son verdaderos, por lo que se viajará en el tiempo del juego con el fin de buscar cómo resolverlos. De la misma manera en la que los habitantes de Maremágnum buscan viajar en el tiempo para encontrar la verdad sobre los mitos y se apoyan en diferentes documentos, las personas del mundo real pueden hacer lo mismo. La forma en la que se escribió la historia afecta la forma en la que se relacionan en Maremágnum. Esto hará que a su vez se reescriba la historia, contada desde otras partes, lo que inevitablemente causará incomodar.

LAS CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE UNA SOCIEDAD

Las características distintivas de una sociedad europea se toman de acuerdo a lo sugerido por el MCER, pero no necesariamente a partir del contexto europeo, pues la idea es que el juego se pueda adaptar a todas las culturas. Estas características son una excusa para mirar cómo organiza la realidad otro grupo cultural. Se menciona que nadie cambia de opinión o de comportamiento si se le confronta agresivamente con la evidencia. En todo proceso de transformación personal debe haber algo de reflexión. Por eso es importante que en la bitácora intergaláctica haya tiempo para reflexionar frente a lo que se hizo en clase y lo que se desarrolló en el juego, pues la verdadera transformación ocurre cuando uno está a solas y se revisa.

LA BITÁCORA INTERGALÁCTICA

Es un documento de autorreflexión, valorar la experiencia y resumir lo aprendido. El objetivo es tener un testimonio del tránsito de lo etnocéntrico a lo etnorrelativo. La migración más importante de conceptos es tender a centrar menos sus interacciones en su propia cultura y se abran más a comprender las interacciones de otros.

La bitácora va a ser una pestaña habilitada en la cuenta que cada estudiante va a tener. Cada estudiante entra al juego con su usuario y contraseña, podrá ver su avance, lo que ha construido y en una pestaña podrá ver la bitácora para escribir sus reflexiones a partir de preguntas abiertas. Estas reflexiones no necesitan ser compartidas con los demás, pues es un proceso individual.

¿CÓMO SE EVALÚA?

Lo mejor es mirar si desde que el estudiante empezó el curso hasta que lo terminó pudo dar señales de alejarse del etnocentrismo, eso sería lo más apropiado.

Evidentemente habrá estudiantes que se alejen más que otros, pero con una relativización se puede entender que la meta fue cumplida.

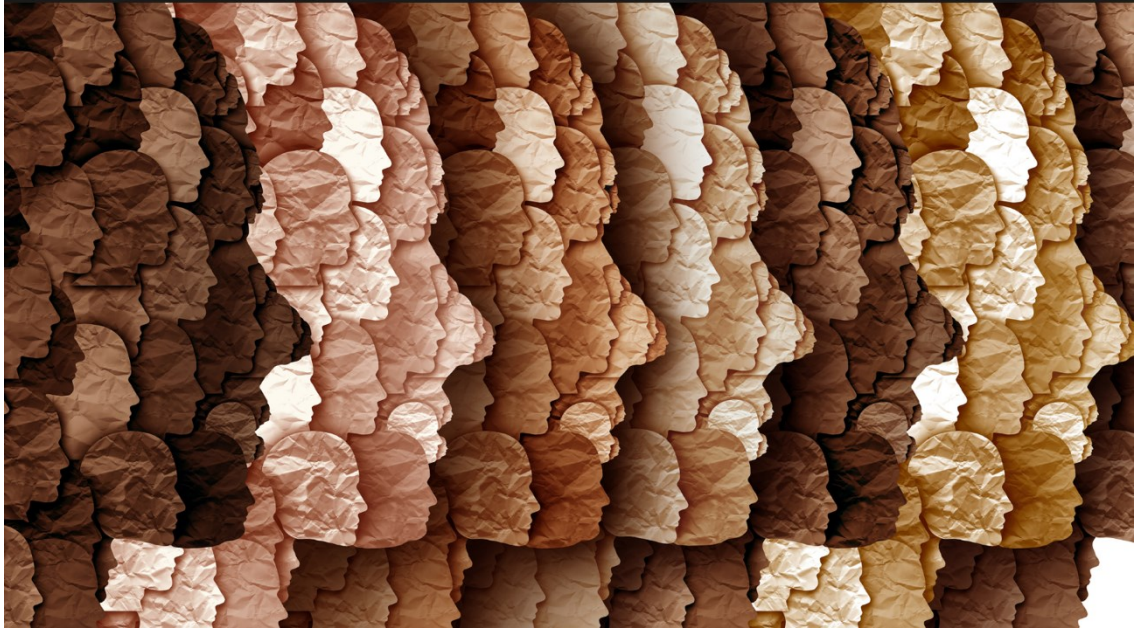
¿CÓMO USAR LA METADATA?

Cuando el docente accede a su cuenta podrá ver una lista del tiempo que han pasado los estudiantes en el juego, cuántos intentos les toma pasar de nivel y las tendencias de si el estudiante debe concentrarse o mejorar en alguno de los aspectos, que se harán por niveles.

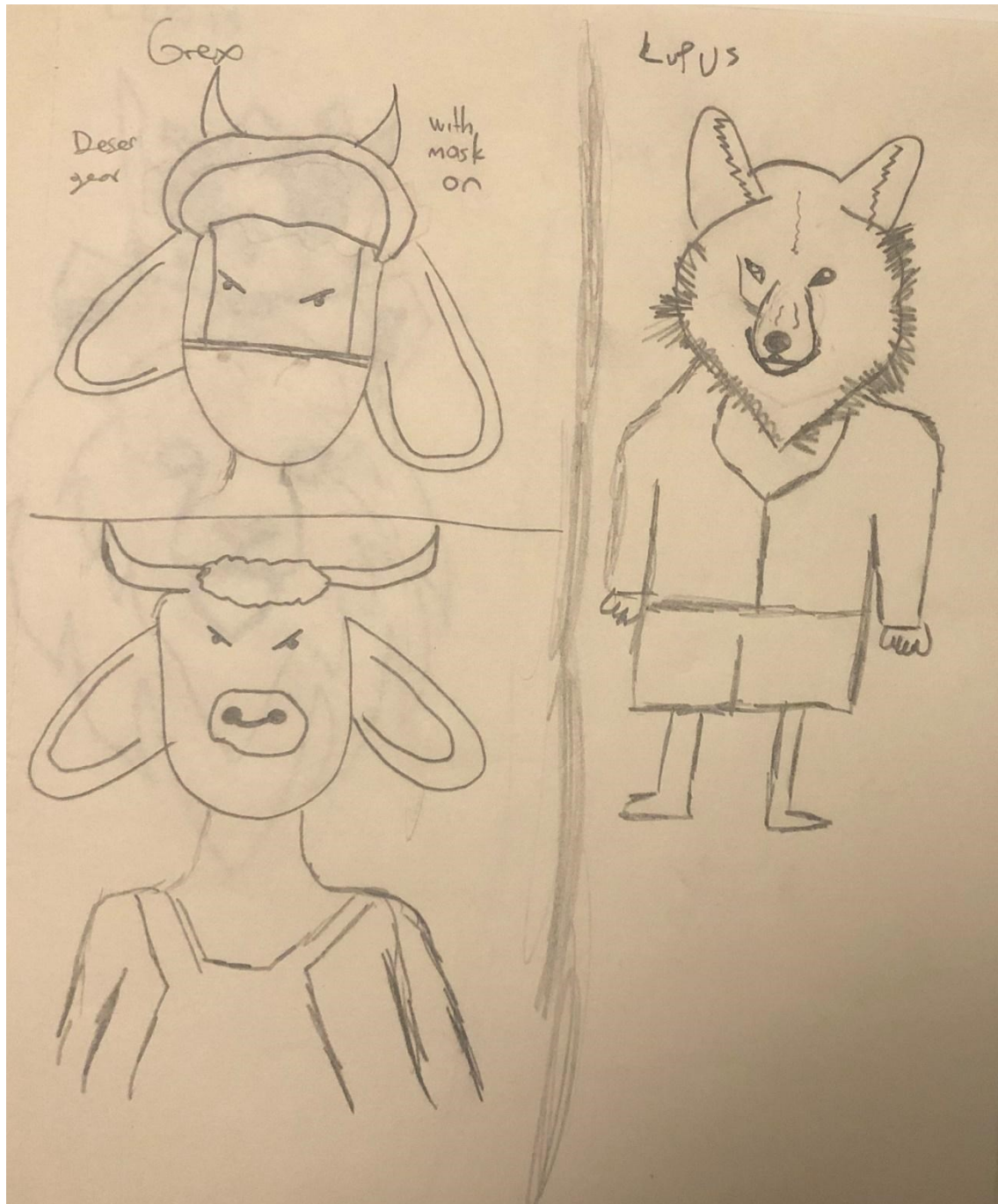
También se podrá analizar qué aspecto específico fue difícil.

MAREMÁGNUM-GUÍA DEL PROFESOR

Desarrollado por: Boris Romero



V. Prototipo del diseño de personajes



VI. Prototipo de la retroalimentación, según el aspecto y su valoración

Aspectos y valoración respectiva:

1. Compromiso

Positiva: Te comprometes a interactuar con personas de otras culturas.

Negativa: Parece que te falta compromiso para relacionarte con personas de otras culturas.

2. Respeto

Positiva: Eres respetuoso con las ideas y culturas diferentes.

Negativa: Parece que necesitas tener un mayor sentido del respeto hacia personas de otras culturas.

3. Confianza

Positiva: Interactúas con confianza cuando participas en contextos interculturales.

Negativa: Parece que tienes que trabajar tu confianza cuando interactúas con personas de otras culturas.

4. Disfrute

Positiva: Te gusta pasar tiempo con personas de otras culturas.

Negativa: Parece que no te gusta pasar tiempo con personas de otras culturas.

5. Atención

Positiva: Prestas atención a cómo se comportan los demás.

Negativa: Parece que no prestas toda tu atención a cómo se comportan los demás.

6. ¿Tiene en cuenta ambas posiciones?

Sí: Tienes tendencia a ser etnorrelativo, lo que significa que puedes ver las cosas desde una perspectiva diferente.

No: Tienes tendencia a ser etnocéntrico, lo que significa que tiendes a ver las cosas desde la perspectiva de tu cultura.

7. ¿Describe las partes con estereotipos?

Sí: Los estereotipos nublan tu juicio.

No: Tu visión de los demás puede estar mediatizada por estereotipos.

8. ¿Entendió cuál era el conflicto?

Sí: Entendiste perfectamente cuál era el conflicto cultural en la situación dada.

No: Parece que no fuiste capaz de entender cuál era el conflicto cultural en la situación dada.

VII. Datos de la encuesta de entrada

Encuesta de entrada		
Criterio	Posibilidades	¿Cuántas posibilidades se pueden seleccionar?
Rango de edad	15-24	1
	25-44	
	45-64	
	65 +	
Lengua(s) materna(s)	Español	Múltiples
	Inglés	
	Francés	
	Italiano	
	Alemán	
	Portugués	
	Hindi	
	Árabe	
Segunda lengua	Otra(s)	Múltiples
	Español	
	Inglés	
	Francés	
	Italiano	
	Alemán	
	Portugués	
	Hindi	
Tercera lengua	Árabe	Múltiples
	Otra(s)	
	Español	
	Inglés	
	Francés	
	Italiano	
	Alemán	
	Portugués	
Nivel aproximado en la L2	Hindi	1
	Acceso (A1)	
	Plataforma (A2)	
	Umbral (B1)	
	Avanzado (B2)	
	Dominio operativo eficaz (C1)	
Nivel aproximado en la L3	Maestría (C2)	1
	Acceso (A1)	
	Plataforma (A2)	
	Umbral (B1)	
	Avanzado (B2)	
	Dominio operativo eficaz (C1)	
Tiempo de estudio de la L2	Menos de 1 mes	1

	1 - 6 meses	
	6 meses - 1 año	
	1 - 2 años	
	2 - 5 años	
	Más de 5 años	
Tiempo de estudio de la L3	Menos de 1 mes	1
	1 - 6 meses	
	6 meses - 1 año	
	1 - 2 años	
	2 - 5 años	
Contextos de aprendizaje	Más de 5 años	Múltiples
	Escuela primaria	
	Escuela secundaria	
	Universidad	
	Instituto de idiomas	
	Clases privadas	
	Autodidacta	
Contacto con personas de otras culturas	Me enseñaron mis padres/ familiares	Múltiples
	Ninguno	
	Pareja	
	Amigos	
	Familia	
	Compañeros de trabajo	
	Compañeros de estudio	
	Vecinos	
Otro(s)		

VIII. Datos del desempeño en el juego

Desempeño en el juego				
Nivel	Misiones	Tiempo total en la misión	Número de intentos	Desempeño
Tutorial	Historia del juego	00:00:00		bajo-medio-alto
	Historia del jugador	00:00:00		bajo-medio-alto
	Control y flujo de pantalla	00:00:00		bajo-medio-alto
1	1	00:00:00		bajo-medio-alto
	2	00:00:00		bajo-medio-alto
	3	00:00:00		bajo-medio-alto
	4	00:00:00		bajo-medio-alto
	5	00:00:00		bajo-medio-alto
	6	00:00:00		bajo-medio-alto
2	1	00:00:00		bajo-medio-alto
	2	00:00:00		bajo-medio-alto
	3	00:00:00		bajo-medio-alto
	4	00:00:00		bajo-medio-alto
	5	00:00:00		bajo-medio-alto
	6	00:00:00		bajo-medio-alto
3	1	00:00:00		bajo-medio-alto
	2	00:00:00		bajo-medio-alto
	3	00:00:00		bajo-medio-alto
	4	00:00:00		bajo-medio-alto
	5	00:00:00		bajo-medio-alto
	6	00:00:00		bajo-medio-alto
4	1	00:00:00		bajo-medio-alto
	2	00:00:00		bajo-medio-alto
	3	00:00:00		bajo-medio-alto
	4	00:00:00		bajo-medio-alto
	5	00:00:00		bajo-medio-alto
	6	00:00:00		bajo-medio-alto
5	1	00:00:00		bajo-medio-alto
	2	00:00:00		bajo-medio-alto
	3	00:00:00		bajo-medio-alto
	4	00:00:00		bajo-medio-alto
	5	00:00:00		bajo-medio-alto
	6	00:00:00		bajo-medio-alto
6	1	00:00:00		bajo-medio-alto
	2	00:00:00		bajo-medio-alto
	3	00:00:00		bajo-medio-alto
	4	00:00:00		bajo-medio-alto
	5	00:00:00		bajo-medio-alto
	6	00:00:00		bajo-medio-alto

IX. Escala de puntos y sus descriptores, por nivel

Escala de puntos	Nivel	Descriptores
De 0 a 35 puntos	Bajo	No hay experiencia en la creación de estrategias para interactuar con personas de otra cultura.
		Hay cierta tolerancia a otras culturas, pero se pueden juzgar como "extrañas" y aprobar o desaprobado algo.
		Se responde a eventos, pero no se planean.
De 36 a 79	Medio	Se anticipan las necesidades antes del encuentro intercultural.
		Pueden observarse patrones de conducta.
		Hay respuestas neutras en vez de señalamientos a otras culturas.
De 80 a 100	Alto	No solo se acepta que hay diferentes formas de hacer las cosas, sino que se capaz de ponerse en la situación del otro.
		Se puede interceder en situaciones de conflicto.
		Se expresan los puntos de vista con respeto, sin menospreciar las posiciones de otros.