

# ***Paraulogicant: l'ús de la ludificació a l'aula de CLE a través de ruscs digitals de camps lèxics en un context italo parlant***

Pau Sitjà Márquez

Universitat per a Estrangers de Siena / Universitat de Siena

[pau.sitjamarquez@unistrasi.it](mailto:pau.sitjamarquez@unistrasi.it)

Rebut: 20 de maig de 2023

Acceptat: 5 d'agost de 2023

## **Resum**

L'activitat que es presenta en aquest article cerca la millora de les competències lèxiques dels estudiants de català italòfons a partir de l'adquisició de vocabulari espigolat en deu ruscs digitals temàtics relacionats amb situacions comunicatives de la vida quotidiana. La proposta pretén contribuir a l'adquisició de lèxic i a la cultura de l'aprenentatge a través del mecanisme del joc digital a l'aula de català com a llengua estrangera (CLE).

## **1. Introducció**

El joc, d'ençà de l'antigor, ha estat present en totes les cultures i civilitzacions. Es tracta d'una activitat voluntària que forma part d'una experiència humana autèntica i que existeix des d'antany; les pessigolles, a tall d'exemple, combinades amb el riure, són una de les primeres activitats lúdiques de l'ésser humà, i alhora una de les primeres activitats comunicatives prèvies a l'aparició del llenguatge. Així, la ludificació esdevé una eina potent en els processos d'aprenentatge, ja que la relació entre joc i ensenyament és consubstancial als humans en tant que desperta la curiositat, incrementa l'emoció, concentra l'atenció i facilita la memorització.

En aquest article es vol descriure una activitat basada en la ludificació i enfocada a l'enriquiment de lèxic dels estudiants de català italòfons no catalanoparlants. L'activitat es va dur a terme a la Universitat per a Estrangers de Siena (Itàlia), que ofereix classes de català de tres nivells (A2, B1/B2 i C1, respecte als paràmetres del Marc europeu comú de referència per a les llengües). En la interacció i comunicació orals, sobretot de nivells bàsic i elemental (A2 i B1), es donen determinats problemes d'absència o mancança de vocabulari, tot i la proximitat lèxica del català i l'italià com a llengües romàniques, que poden posar en perill certs episodis lingüístics. L'objectiu de l'activitat és, doncs, ensenyar lèxic nou per a l'alumnat a través de ruscs digitals de diversos camps lèxics tot emprant la metodologia de la ludificació de continguts d'ensenyament.

## 2. Marc teòric

En termes generals, la ludificació es coneix com l'ús de dinàmiques, mecàniques i estètiques inherents del joc en entorns no lúdics per adquirir, desenvolupar o millorar una actitud o un comportament determinat (Kapp, 2012). Deterding et al. (2011) encunyen el terme i constaten que la ludificació se serveix de les característiques del joc, o més aviat del videojoc, ja que el terme sorgeix amb els avenços tecnològics i el desenvolupament de continguts digitals. En aquest sentit, Eguchi (2017) dictamina que els estudiants actuals són consumidors assidus de les noves tecnologies, motiu pel qual subratlla la importància d'oferir una educació immersiva digital.

Pel que fa a la docència de llengües estrangeres, els alumnes sovint consideren l'aprenentatge de diversos aspectes lingüístics, entre els quals emergeix l'estudi del lèxic, com una tasca feixuga i descontextualitzada, sobretot els que han nascut i crescut en l'era digital (Meihami et al., 2013). Aquest factor, sumat al fet que no es tracta de parlants nadius, fa que l'estimulació de la motivació esdevingui un factor clau.

### 2.1 Ludificar una activitat d'aprenentatge: teoria del flux

Kevin Werbach i Dan Hunter (2012) defensen decidivament l'ús de la ludificació perquè genera implicació, fomenta l'experimentació i conté resultats. En relació amb el primer factor, sembla que la implicació és el principal motiu pel qual s'hauria de ludificar una activitat, ja que provoca l'increment de compromís dels alumnes envers els objectius d'aprenentatge. Pel que fa a l'experimentació, el fet de ludificar una activitat comporta un tal esforç que impel·leix l'estudiant a dedicar-hi una atenció absoluta. Quant als resultats, el joc esdevé un repte en el moment en què impulsa l'alumne a maldar per obtenir un premi o bé una recompensa de diversa índole.

Tal com explica Fernández (2015), la teoria del flux va ser desenvolupada per Mihaly Csikszentmihalyi als anys setanta, el qual va definir l'estat de flux com el moment en què una persona es troba totalment concentrada i immersa en la tasca que està duent a terme (Csikszentmihalyi, 1990). El flux és, en termes de ludificació, l'estat de màxima concentració i entreteniment d'un jugador. Cal evidenciar que cada jugador té un estat de flux diferent depenent de la seva motivació, la seva habilitat i la seva competitivitat. Per aquest motiu, la fita del docent de llengües estrangeres és cercar un nivell de flux en què els aprenents ni s'avorreixin davant d'una activitat tediosa ni tampoc s'estressin. Així, la creació de l'estat de flux està determinada per diferents factors intrínsecament lligats amb l'ús. Sigui com sigui, per tal que s'esdevingui el flux mental cal que els objectius siguin clars i abordables; i hi ha d'haver, fet i fet, un equilibri entre el nivell d'habilitat i el repte.

### 2.2 Elements cabdals per construir una activitat ludificada efectiva

Werbach i Hunter (2012) afirmen que els elements que serveixen per bastir una activitat ludificada es divideixen en tres categories: dinàmiques, mecàniques i components.

En primer lloc, les dinàmiques són l'estructura implícita del joc, és a dir, les limitacions, les emocions, la narració en si, la progressió i les interaccions socials que agermanen i que generen acceptació, ressentiment i altres reaccions. Un dels elements indispensables per crear una ludificació efectiva és que gaudeixi d'una història que faci viure, o sigui del *hero's journey*, en paraules de Campbell (1949). En segon lloc, en un nivell de menys abstracció, les mecàniques són el conjunt d'elements que fan progressar l'acció del joc. En tercer i darrer lloc, els components són les implementacions específiques de les dinàmiques i mecàniques, és a dir, els elements concrets del joc: els objectius definits, els ruscs o paraules ocultes i els reptes que hom es defineix de manera individual.

La retroacció, finalment, permet a l'estudiant de formular hipòtesis entorn de l'error o de la impossibilitat de trobar una resposta en algun dels ruscs. En el cas que ens concerneix, podem donar una retroacció, a tall d'exemple, pel que fa a les tasques acomplertes o els reptes aconseguits durant la consecució de les paraules dels ruscs de camps lèxics i els coneixements culturals que es van adquirint al llarg de l'activitat.

### 3. Descripció de l'activitat

La dinàmica que es desgrana a continuació té un caràcter manifestament lúdic i té com a punt de partida el joc del Paraulògic, la iniciativa de RodaMots, ideada i coordinada per Jordi Palou, que ha motivat la publicació de diversos volums sobre el tema (Palou & Vidal, 2022; Palou & Serret, 2022, i, el més recent, Palou & Rotger Dunyó, 2023). Tanmateix, en aquest cas, la idea original s'ha matisat i reformulat per treballar vocabulari específic. Es tracta de vint ruscs de camps lèxics que s'empren per ensenyar lèxic per a nivells A2 i B1 i per provocar l'anomenat *pensament de joc* (rivalitat, reptes col·lectius i personals, etc.) en un context de no-joc, és a dir, s'utilitzen els *elements del joc* (punts, encerts, premis, etc.) i el ja esmentat *pensament de joc* amb l'afany que els estudiants aprenguin de manera més efectiva i guiada. Així, aquesta contribució, per abreujar-ne la lectura, descriu a grans trets el procés de creació i el funcionament de la resolució dels ruscs.

#### 3.1 El procés de creació de l'activitat

La creació dels ruscs es va dur a terme per mitjà de la plataforma de disseny gràfic Canva. De bell començament, es va fer la tria pertinent de la plantilla, la qual es va convenir que, en cadascun dels casos, fos una imatge relacionada amb els deu camps lèxics d'àmbit quotidià (el menjar, els animals, els transports, la casa, els esports, les nacionalitats, la família, els colors, les peces de vestir i els fenòmens meteorològics). A continuació, prenent com a model la disposició del joc original, es van conformar els ruscs amb set hexàgons, o sigui set lletres (una lletra optativa de color blau per al nivell A2; una lletra obligatòria de color vermell per al nivell B1), i es van inserir un mínim de dues vocals per rusc tot introduint de manera intencionada més vocals per al nivell A2. Per tal d'oferir una cerca suggestiva, a banda de les addicions personals, es van emprar com a suport els manuals *A punt 2* i *A punt 3* (Vilagrasa, 2019, 2020) per destriar paraules significatives que s'encabessin dins dels hexàgons. Així, després d'una sèrie de provatures, un cop seleccionades les vocals i les consonants en un procés previ altament aleatori, es van fer els darrers canvis (bàsicament, l'afegiment o la cancel·lació de vocals o de consonants) per tal d'associar a cada rusc de tres a sis paraules. Finalment, es van redactar les oracions en què s'havien d'amagar les paraules, escrites estratègicament en forma de definicions o, en alguns casos, apel·lant a expressions idiomàtiques genuïnes. En última instància, es van formular en un requadre inferior dues subactivitats paral·leles: la primera, un repte per treballar aspectes concrets d'ortografia o de gramàtica, com ara la *r/rr*, *h*, la dièresi, l'accentuació, la *l*, *ll* i *l·l*, les nasals *m/n/ny*, continguts combinats de consonantisme i vocalisme, verbs, etc.; la segona, una càpsula sobre aspectes de cultura general dels Països Catalans (el porró, el tió, la mel i el mató, etc.) que coincidia, sempre que es va poder, amb una paraula oculta del rusc en qüestió.

#### 3.2 El desenvolupament de l'activitat

El grup d'estudiants amb el qual es va posar en pràctica l'activitat va ser amb la classe de Català 1 (nivell A2, bàsic). La unitat es va inserir a gratcient a mitjan primer semestre com a resposta a la problemàtica que representa el tret de sortida de l'activitat, això és, la falta de vocabulari. A l'inici es van exposar les regles bàsiques del joc (figura 1).

Després de fer un exordi a l'era del joc digital, es va presentar als deu alumnes que participaven en la sessió el document virtual *Paraulogicant* i es va emprendre la recerca de les paraules que s'havien d'anar descobrint. Es van projectar els ruscs al monitor i es van demanar les respostes. En primer lloc, el docent va llegir totes les oracions del rusc; en segon lloc, es va brindar un temps individual màxim de cinc minuts, que es van mesurar amb un cronòmetre virtual de grans dimensions en una segona pestanya de la pantalla, per tal d'endevinar les paraules a través del mòbil. Per fer créixer l'interès de l'activitat, es va vetar l'ús de diccionaris en línia. Al final dels ruscs, els resultats obtinguts es van analitzar i es van comentar en grup. Arribats a aquest punt, el docent va oferir la correcció oral de les respostes incorrectes o irresoltes. Pel que fa a la consecució dels reptes o enigmes que s'havien de desvelar, es va proporcionar un temps total d'un minut per resoldre'ls col·lectivament. Aleshores, es van comprovar els resultats de manera grupal i, finalment, a tall d'apèndix, es van exposar els elements culturals prototípicament catalans sobre tradicions, llegendes, cultura popular, etc. Quant a les recompenses, el premi per al grup classe, el qual va arribar al rusc número deu en menys d'una hora i mitja, va consistir en un val bescanviable per assistir a una sessió reduïda de Català 1 del segon semestre (quinze minuts menys de sessió); en canvi, el premi per a l'estudiant que va aconseguir més paraules resoltes dels ruscs va ser el d'una bossa de tela i un bloc de notes de la Universitat per a Estrangers de Siena. A continuació es presenten les mostres reals dels dos primers ruscs del *Paraulogicant* (figura 2).

## 1 Les regles bàsiques

- ▶▶▶ Cal trobar paraules que es puguin formar amb les lletres que apareixen al rusc.
- ▶▶▶ La lletra del centre pot ser obligatòria en el nivell B1 (quan apareix de color vermell i no es tracta de cap excepció) i opcional en el nivell A2 (apareix de color blau).
- ▶▶▶ Les lletres es poden repetir.
- ▶▶▶ Les paraules poden tenir de 2 a 7 lletres (s'especifica en cada cas el nombre de lletres de la paraula).

Figura 1. Les regles del joc

Figura 2. Mostra dels dos primers ruscs de camps lèxics sobre el menjar (A2, esquerra; B1, dreta) per completar

**1 El menjar** ▶▶▶ A2

6 respostes

- 2 lletres a la taula no por faltar un bon tros de p...
- 2 lletres o... dur, ferriat, remenat, etc.
- 3 lletres ... u... el fruit sec més nou que trobaràs
- 4 lletres p... és la crema més pura...
- 4 lletres la fruita preferida d'en Pere és la p... a
- 5 lletres la p... a és dolça i rima amb «lluna»

! Quants infinitius acabats en *-ar* i *-er/re* ets capaç de trobar?

■ Sabies que el porró és l'instrument de vidre amb què tradicionalment bevem?

**2 El menjar** ▶▶▶ B1

3 respostes

- 5 lletres el r... és de moda als restaurants orientals
- 5 lletres la m... perfuma, és verda i amaneix els cítrics
- 5 lletres el v... és un peix «barat» de la família dels escòmbrids

! Quants infinitius acabats en *-ar* i *-er/re* ets capaç de trobar?

■ Sabies que la verema als Països Catalans es fa entre els mesos d'agost i octubre?

L'activitat pretenia ser interactiva i de natura pràctica per tal d'aprendre individualment i en grup o, en altres paraules, preparava per al món en societat, ja que la ludificació d'una activitat promou el compromís i infon valors de comportament a l'alumnat. Tot i que la resolució de les paraules es va dur a terme de manera individual, mentre resolien els rusc al mòbil, els alumnes s'identificaven i es comunicaven en relació els uns amb els altres amb estratègies no verbals per sondar el terreny sobre l'existència d'algunes de les paraules. Conjuntament, al llarg de la segona part de l'activitat, van aconseguir resoldre els reptes i van englotir les píndoles culturals, les quals es desglossaven al final de cada rusc de manera distesa. En aquest sentit, en fer els reptes i descobrir els aspectes culturals els estudiants van emprar també diverses estratègies verbals de comunicació. Tal com s'ha anticipat, en aquest cas el nombre d'estudiants que participaven en la sessió era de deu. De tota manera, per orquestrar l'activitat a classes més nombroses s'hauria d'adaptar la metodologia i treballar per parelles o en grups durant la resolució dels ruscs en si. Essent deu participants es pot assegurar que la tasca del docent és més profitosa si es proposa la resolució dels ruscs individualment pel fet que afavoreix que la col·laboració dels estudiants sigui eminentment retroactiva envers el grup classe sencer i alhora envers el docent.

#### 4. Conclusió

A tall de conclusió, l'activitat ofereix vies per adquirir nou lèxic d'entrada i nous elements culturals per tal de processar la informació amenament i obtenir més ventall de paraules i d'ufanor a l'hora de mantenir converses i conduir comunicacions que altrament podrien acabar en atzucacs. Les noves paraules adquirides passen a formar part del vocabulari productiu de l'alumnat i aporten coneixement cultural d'interès. El pas del coneixement al domini s'aconsegueix efectivament gràcies a l'emmagatzematge de lèxic en una esfera social i a la contextualització dels termes. Amb l'activitat també es pretén que els estudiants resolguin de manera més avinent situacions generals de parla futures per donar compte de la genuïnitat del lèxic del català en territori italo-parlant i, naturalment, arreu.

Moltes vegades, per por de cometre errors o també a causa de no tenir-ne, els estudiants italo-fons tendeixen a elaborar la informació de tal manera que els enunciats que emeten són evidents traduccions o incorreccions per motiu de la clara afinitat i proximitat d'ambdues llengües. Aquesta activitat, comptat i debatut, vol ser un antídote a la pobresa lèxica i aspira a actuar de pont per ajudar a travessar fronteres i a fer-ne de noves.

#### Referències

- Campbell, J. (1949). *The hero with a thousand faces*. Princeton University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Harper.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke L. E., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*, 12, 1-4.
- Eguchi, A. (2017). Learner-centered approach with educational robotics. Dins J. Keengwe & G. Onchwari (Eds.), *Handbook of research on learner-centered pedagogy in teacher education and professional development* (pp. 350-372). IGI Global.
- Fernández, I. (2015). Juego serio: Gamificación y aprendizaje. *Comunicación & Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 281, 43-48.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley.

Meihami, H., Meihami, B., & Varmaghani, Z. (2013). CALL in the form of simulation games: Teaching English vocabulary and pronunciation through Sims. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 8, 57-65.

Palou, J., & Rotger Dunyó, A. (2023). *Tutis per a tothom!* Ara Llibres.

Palou, J., & Serret, C. (2022). *El quadern del Paraulògic*. Ara Llibres.

Palou, J., & Vidal, P. (2022). *El llibre del Paraulògic*. Ara Llibres.

Vilagrasa Gandia, A. (Coord.). (2019). *A punt. Curs de català. Llibre de l'alumne, 2*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Vilagrasa Gandia, A. (Coord.), (2020). *A punt. Curs de català. Llibre de l'alumne, 3*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.