

Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la
Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas (UNED)

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
CURSO 2014-2015

JUEGOS DIGITALES EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA. POSIBILIDADES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA SU
DISEÑO A PARTIR DE LAS OPINIONES DEL PROFESORADO.

Autora: Elena Suárez Prieto
Tutor: Dr. José Carlos García Cabrero

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento enorme, sincero y afectuoso a mi tutor, el doctor José Carlos García Cabrero, por su ayuda durante la realización de este trabajo. Le agradezco sus comentarios -siempre acertados y constructivos-, su amabilidad y su disposición a observar cada punto en detalle. Sus mensajes, recibidos a menudo después de muchas horas de trabajo solitario, fueron un estímulo imprescindible para seguir adelante con entusiasmo y buen humor.

Mi agradecimiento y mi afecto van también a mis colegas y amigas Mercedes García, Loreto Florián, Mercedes Pérez, Mónica Sánchez y Juana Ruiz Mena, que pilotaron el cuestionario con muchísimo acierto. También van a Yolanda Tornero, por su generosidad y por estar siempre disponible para una charla sobre juegos.

Gracias a todos los docentes que respondieron al cuestionario y a los que me ayudaron con su distribución. Sin su colaboración este trabajo no habría sido posible. Agradezco especialmente a Jesús Suárez García, Daniel Hernández y Marisa Coronado su disposición a distribuir el cuestionario a través de *TodoEle*, *ProfeDeELE* y *Aprende español callejeando por Madrid*, respectivamente.

Mi amiga Mercedes de la Fuente también merece una mención. A ella le agradezco, entre otras muchas cosas, el proceso y el resultados de nuestras largas horas de Skype.

Quiero terminar mencionado a Rop Zoutberg por el papel que ha tenido en todo esto gracias a su habilidad para hacer malabares con los aros de las obligaciones laborales, domésticas y familiares. A mis padres, por todo y porque este trabajo no se habría terminado a tiempo si no se hubiesen dejado caer por nuestra casa siempre que los necesitamos. Y, cómo no, a Ramón y a Adriana, también por todo y por aceptar sin excesivas protestas los límites que les ponemos a sus ‘juegos con pantalla’, pero, sobre todo, por las horas de alegría y plenitud que me proporcionan al verlos jugar.

Índice

Tablas	iv
Gráficos	iv
Imágenes	v
Precisiones terminológicas	vi
Listado alfabético de siglas empleadas	vi
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. <i>Objetivos y metodología de la investigación</i>	3
2. MARCO TEÓRICO. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS A TRAVÉS DEL JUEGO DIGITAL..	6
2.1. <i>Enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras</i>	7
2.2. <i>Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con ordenador y dispositivos móviles</i> ..	9
2.3. <i>El juego: consideraciones generales y desarrollos recientes</i>	13
2.4. <i>Juego digital y aprendizaje de lenguas extranjeras</i>	16
2.4.1. <i>Marco teórico para el estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con juegos digitales</i>	17
2.4.2. <i>Elementos del juego digital y aprendizaje</i>	19
3. METODOLOGÍA DE TRABAJO	37
3.1. <i>Identificación del problema</i>	37
3.2. <i>Metodología de trabajo</i>	38
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	42
4.1. <i>Resultados del cuestionario</i>	42
4.1.1. <i>Resultados del apartado Datos generales</i>	44
4.1.2. <i>Resultados de El juego en tu clase</i>	46
4.1.3. <i>Resultados de El juego digital como producto de entretenimiento</i>	48
4.1.4. <i>Resultados de El juego digital en el aula de español como lengua extranjera</i>	52
4.1.5. <i>Resultados de Dotación tecnológica</i>	62
5. EL DISEÑO DE JUEGOS PARA DISPOSITIVOS MÓVILES PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	63
5.1. <i>Aprendizaje de lenguas basado en el juego digital. Marco teórico general</i>	63
5.2. <i>Juegos para la enseñanza y aprendizaje de ELE: tipología y enfoques</i>	64
5.3. <i>El diseño de juegos para la enseñanza y aprendizaje de ELE: desafíos, dificultades y propuestas</i>	66
5.3.1. <i>Juegos para ELE: algunas propuestas</i>	69
6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA	81
6.1. <i>Posibles líneas de investigación y práctica</i>	82

7. CONCLUSIONES.....	86
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXO 1: CUESTIONARIO	94
ANEXO 2: RESPUESTAS A PREGUNTA ABIERTA (1).....	100
ANEXO 3: RESPUESTAS A PREGUNTA ABIERTA (2).....	102
ANEXO 4: RELACIÓN DE JUEGOS	104

Tablas

Tabla 1. Elementos del juego digital y aprendizaje.

Tabla 2. Respuestas a la pregunta *País en el que trabajas*.

Tabla 3. Respuestas a *Edad del alumnado*.

Tabla 4. Respuestas a *Tipo de juegos que empleas en tus clases*.

Tabla 5. Respuestas a *Conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje*.

Gráficos

Gráfico 1. Formación académica.

Gráfico 2. Centro de trabajo.

Gráfico 3. Frecuencia de uso de juegos en clase.

Gráfico 4. Interés en el juego digital.

Gráfico 5. Tiempo dedicado al juego digital.

Gráfico 6. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre juegos digitales (1).

Gráfico 7. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre juegos digitales (2).

Gráfico 8. Conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje.

Gráfico 9. Fuente del conocimiento sobre juegos digitales para el aprendizaje.

Gráfico 10. Aspectos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con los que relaciona el juego digital.

Gráfico 11. Destrezas que se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales.

Gráfico 12. Competencias que se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales.

Gráfico 13. Valoración de los beneficios atribuidos a los juegos digitales (1).

Gráfico 14. Valoración de los beneficios atribuidos a los juegos digitales (2).

Gráfico 15. Posibles impedimentos para llevar a cabo actividades de juego digital en el aula.

Imágenes

Imagen 1. Juego sin narrativa.

Imagen 2. *Emergency Response Unit*. Fuente: Youda Games. Narración personal.

Imagen 3. *Youda Sushi Chef*. Fuente: Youda Games. La narración del juego como contexto para el uso significativo de la lengua.

Imagen 4. *Spanish Challenge*. Fuente: Big Bang Box y Edinumen. Línea gráfica: superhéroe.

Imagen 5. *Ling Ling Español*. Fuente: Hepilabs. Línea gráfica infantil.

Imagen 6. *Lingo games Spanish*. Fuente: Bizo Movable. Línea gráfica: videojuego clásico.

Imagen 7. *Gramática del español*. Fuente: ELT Soft. Elementos de *gamificación*.

Imagen 8. *Duolingo Español*. Fuente: Duolingo. Elementos de *gamificación*.

Imagen 9. *Ling Ling*. Fuente: Hepilabs. Elementos de juego.

Imagen 10. *Spanish Challenge*. Fuente: Big Bang Box y Edinumen. Competición.

Imagen 11. *Mindsnacks Spanish*. Fuente: Mindsnacks. Actividades de aprendizaje.

Imagen 12. *Duolingo Español*. Fuente: Duolingo. Actividades de aprendizaje.

Imagen 13. *Youda Sushi Chef*. Fuente: Youda Games. Objetivo del juego.

Imagen 14. *Youda Sushi Chef*. Fuente: Youda Games. Juegos de gestión, posible modelo para el uso significativo de la lengua como parte del hecho de jugar.

Imagen 15. *My City Life*. Fuente: Gameloft. Juego de simulación.

Imagen 16. *Cooking Master*. Fuente: Mouse Games. Juego de gestión.

Imagen 17. *Speak Tribe Spanish*. Fuente: Edushire. Propuesta narrativa.

Imagen 18. *Dungeons of Dredmor*. Fuente: Gaslamp Games. *Feedback*.

Imagen 19. *Duolingo Español*. Fuente: Duolingo. *Feedback*.

Precisiones terminológicas

A lo largo de este trabajo, se emplean diversas siglas y expresiones ampliamente aceptadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las expresiones ‘lenguas extranjeras’ y ‘LE’ se emplean indistintamente; al igual que ‘español para extranjeros’ y ‘ELE’.

Asimismo, se alude repetidamente a las siglas DGILL, DGBLL y DGELL, que explicamos más abajo. Estas tres siglas se refieren a los distintos campos de estudio dentro del ámbito del aprendizaje de lenguas con juegos digitales, de acuerdo con la propuesta de Sykes y Reinhardt (2014) que, como veremos, es el marco teórico organizativo de los contenidos de este trabajo. Cuando nos referimos al ámbito de estudios en general, y no a uno de estos tres campos específicos, utilizamos distintas expresiones como ‘aprendizaje de lenguas extranjeras con juegos digitales’, ‘juego digital y aprendizaje de lenguas extranjeras’, etc.

Con respecto a los términos ‘enseñanza’ y ‘aprendizaje’, si bien sabemos que muchas veces lo correcto sería hablar de enseñanza – aprendizaje, por una cuestión de estilo y de fluidez del texto no siempre empleamos esta doble expresión. En general, en caso de que la distinción no sea estrictamente relevante, preferimos hablar de aprendizaje.

Listado alfabético de siglas empleadas

CAL. *Computer assisted learning*. Enseñanza y aprendizaje con ordenador.

CALL. *Computer assisted language learning*. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con ordenador.

DGBLL. *Digital game based language learning*. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras *basado* en el juego digital.

DGELL. *Digital game enhanced language learning*. Enseñanza y aprendizaje de lenguas *mejorado* por el juego digital.

DGILL. *Digital game informed language learning*. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras *informado* por el juego digital.

ELE. Español como lengua extranjera.

LE. Lengua extranjera.

MALL. *Mobile assisted language learning*. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con dispositivo móvil.

MMOG. *Massive multiplayer online game*. Juego multijugador en línea.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el potencial instructivo de los juegos digitales ha aumentado considerablemente en los últimos años. Prueba de ello es la abundante bibliografía de publicación reciente (Greenfield, 2010; Reinders, 2012; *ReCall Special issue*, 2012; Sykes y Reinhardt, 2012; *Language Learning and Technology Special issue*, 2014; etc.) que aborda el tema desde diferentes perspectivas, y que contribuye a que la inserción de juegos en la práctica docente venga avalada, como es deseable, por los resultados de la investigación.

Este interés se enmarca en tendencias recientes dentro de la industria del juego digital que exploran sus posibilidades más allá del puro entretenimiento y que buscan acercarlo a nuevos públicos. De estas corrientes ha surgido el llamado juego serio, el juego casual y, en general, aquellas propuestas que se alejan de los entornos clásicos del juego de acción, de rol o de aventuras.

Por otro lado, es un interés que forma parte de una disciplina relativamente joven, pero ya plenamente asentada, el aprendizaje asistido por ordenador (CAL, en sus siglas en inglés) y, en general, de aquellos enfoques que exploran las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación para llevar a la práctica determinados principios pedagógicos.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (CALL), un número creciente de investigadores y profesionales coincide en la utilidad de los juegos digitales para mejorar el proceso de aprendizaje y la adquisición de la lengua de estudio. Si bien no se pueden desoír ni las voces que llaman a la prudencia (Thomas, 2012), ni aquellas que se muestran directamente escépticas, lo cierto es que parece que el potencial de los juegos digitales merece la pena ser explorado.

El juego digital se presenta como un ejemplo del tipo de tecnología que puede estimular el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la colaboración y la interacción social, con actividades en las que los aprendices participan activamente en la construcción del conocimiento (de Freitas y Maharg, 2011; Gee, 2007). Algunos autores atribuyen a los juegos digitales gran potencial para implicar a los aprendices y fomentar

la interacción en la lengua de estudio (Reinders, 2012), mitigando las dificultades afectivas que a menudo surgen al aprender una lengua extranjera (Cook, 2007; Purushotma, Thorne y Wheatley, 2008).

Asimismo, el interés por el juego digital en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras tiene mucho que ver con la aceptación de enfoques en los que el aprendizaje se entiende como experiencia y la práctica en situaciones reales tiene un papel fundamental (enfoque por tareas, etc.). En relación con el enfoque por tareas, de acuerdo con Thomas y Reinders (2010), desarrollar tareas más complejas e integradas para el aprendizaje de lenguas se ha convertido en una prioridad y las nuevas formas de tecnología, entre ellas los juegos, lo facilitan.

En resumen, parece que los juegos digitales se adaptan muy bien a los objetivos comunicativos de la clase de lenguas extranjeras (Purushotma et al., 2008) y pueden ser útiles para completar experiencias de enseñanza y aprendizaje basadas en los enfoques pedagógicos actuales (Neville, 2009).

Con todos estos temas como objeto de interés, el aprendizaje de lenguas con juegos digitales está ganando prominencia como campo emergente dentro del ámbito del CALL.

Sykes y Reinhardt (2014) distinguen:

- Aprendizaje de lenguas *informado* por el juego digital (DGILL).
- Aprendizaje de lenguas *basado* en el juego digital (DGBLL).
- Aprendizaje de lenguas *mejorado* por el juego digital (DGELL, en sus siglas en inglés).

El primero se interesa por la aplicación de los principios y las claves del juego a contextos ajenos al juego. Fundamentalmente se pregunta cómo el análisis de los juegos y de las prácticas relacionadas con el hecho de jugar nos puede aportar luz sobre el proceso de aprender y enseñar una lengua y sobre el diseño de entornos de aprendizaje.

El aprendizaje de lenguas basado en el juego digital, por su parte, hace referencia al uso de juegos diseñados con un propósito educativo. Su ámbito de interés lo constituye fundamentalmente el diseño de este tipo de juegos, la relación entre elementos del juego y objetivos de aprendizaje, la incorporación al juego de los usos pedagógicos deseados, etc.

Finalmente, el aprendizaje de lenguas mejorado por el juego digital se refiere al uso de juegos comerciales generalistas¹, es decir, no diseñados con un propósito educativo, y se ocupa de cómo ocurre el aprendizaje o la adquisición de la lengua meta en el entorno que constituyen estos juegos, además de abordar sus posibilidades de explotación didáctica.

Más que una mera precisión terminológica esta distinción nos parece muy interesante en tanto que definición detallada de los ámbitos de estudio. En el apartado 2.4.1. la analizamos en profundidad y a lo largo del trabajo nos referiremos reiteradamente a ella.

En todo caso, eso sí, tal y como recuerda Thomas (2012), al analizar el papel de los juegos digitales en el aprendizaje de lenguas, es preciso evitar tanto el falso optimismo como el cinismo fatalista. En este trabajo se hace un esfuerzo por presentar un análisis libre de estas dos actitudes.

1.1. Objetivos y metodología de la investigación

La motivación de esta investigación surge de dos consideraciones iniciales.

- a) Por un lado, como hemos señalado, a la luz de las aportaciones de la bibliografía especializada parece que el uso de juegos digitales puede contribuir positivamente al proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata, en todo caso, de un recurso todavía poco explorado y poco extendido. Esto nos ha llevado a preguntarnos sobre las opiniones del profesorado en torno a él.

¹ La bibliografía especializada emplea distintas expresiones para referirse a este tipo de juego en contraste con los juegos específicamente diseñados para el aprendizaje. En este trabajo, nos referiremos a ellos como ‘juegos comerciales’.

- b) Por otro lado, de la observación y el uso de los juegos para dispositivos móviles existentes para el aprendizaje de español surge una segunda impresión, a saber, la de que no se está aprovechando plenamente el potencial del juego. Parece que la industria de desarrollo de juegos digitales para el aprendizaje de español está dando sus primeros pasos y desarrollando experiencias interesantes. Pero, a la luz de las aportaciones de la bibliografía consultada en torno a las características de un buen juego y a cuáles son los elementos del juego que puede beneficiar el aprendizaje, parece que se podría ir más allá.

En respuesta a estas dos impresiones iniciales, se propone una investigación que, situando al profesorado como agente central en el proceso de incorporación de nuevos modos, métodos o herramientas en el aula, plantea los siguientes objetivos:

- Analizar las posibilidades de los juegos digitales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, investigando su potencialidad y localizando aquellos aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje a cuya mejora los juegos podrían contribuir.
- Recabar información sobre las opiniones, creencias y actitudes del profesorado en torno a los juegos digitales como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de ELE.
- Proponer pautas para el diseño de juegos digitales para la enseñanza y aprendizaje de español que tengan en cuenta el análisis realizado y las opiniones expresadas por los docentes.

El trabajo se interesa, sobre todo, por los juegos para dispositivos móviles. Está, por lo tanto, dentro del ámbito general del aprendizaje de lenguas asistido por móvil (MALL). Esto no es así por una preferencia caprichosa. Como veremos en el apartado 2.2. de este trabajo, los móviles son los dispositivos que permiten diseñar experiencias de aprendizaje ubicuo y continuo. Además, la llegada del juego a estos dispositivos ha sido fundamental para su aceptación por nuevos tipos de públicos y para nuevos usos, entre ellos, el uso educativo. En palabras de Godwin-Jones (2014: 10):

Some of the most exciting developments in educational gaming today take advantage of both the power of current mobile devices and their portability to create learning opportunities that move

out of the classroom and combine virtual and real worlds into a uniquely compelling learning experience.

Nuestra investigación tiene una clara dimensión práctica que la sitúa en el ámbito de la investigación – acción (*action research*). De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2011: 344), “What unites different conceptions of action research is the desire for improvement to practice, based on a rigorous evidential trail of data and research”.

Como sabemos, cualquier intervención educativa debe estar pedagógicamente fundamentada. Contribuir modestamente a ello es el objetivo de este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS A TRAVÉS DEL JUEGO DIGITAL

Como sabemos, los enfoques metodológicos sobre el aprendizaje han avanzado desde el conductismo y el cognitivismo hacia orientaciones más constructivistas, interactivas y colaborativas. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se han extendido los enfoques de base comunicativa, en los que el aprendiz es protagonista activo de su propio aprendizaje y las actividades adoptan la forma de tareas colaborativas con un objetivo final concreto y real.

Afianzados y asimilados los principios de los enfoques comunicativos, se constata recientemente, eso sí, una superación de dogmatismos pasados; una apuesta por un cierto eclecticismo metodológico, ampliamente avalada por la literatura especializada, que toma carta de naturaleza, por ejemplo, en publicaciones de referencia en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, como la revista TESOL. Sin renunciar a su base comunicativa, estas perspectivas conllevan la aceptación de que ninguna metodología es universalmente ideal. En palabras de Baralo y Estaire (2010: 218),

Más que como la aplicación rigurosa de un método, desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas.

Por su parte, la tecnología informática ha experimentado una evolución bien conocida que ha resultado en la generalización de la Web 2.0, basada en la participación activa, la interacción y la colaboración de los usuarios que generan contenidos y los comparten en una comunidad virtual.

Trasladando esta evolución al ámbito de la tecnología educativa, el ordenador no es ya solo una fuente de conocimiento sino también una herramienta para el descubrimiento, la colaboración y la creación (Beatty, 2010; Levy y Stockwell, 2006, citados por Thomas, 2012).

Muchos especialistas en tecnología para el aprendizaje de lenguas extranjeras han advertido esta coincidencia: la reflexión metodológica y la evolución tecnológica han discurrido por sendas paralelas.

2.1. Enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado ofrecemos un breve repaso a aquellos enfoques metodológicos extendidos en las aulas de lenguas extranjeras que nos resultan especialmente interesantes en relación con el tema de nuestro trabajo, los juegos digitales.

El constructivismo social es la base teórica general de enfoques metodológicos muy extendidos. Este marco ideológico concibe el aprendizaje como hecho social que se construye mediante la resolución colaborativa de tareas y problemas.

La importancia de la interacción en el desarrollo de la cognición del individuo y en la construcción del aprendizaje está en la base de estos enfoques. De acuerdo con Molka Danielsen (2009, citado por Jordano de la Torre, 2011), son numerosas las evidencias teóricas y prácticas que apoyan la idea del aprendizaje como proceso social y activo, que se produce cuando el individuo participa en actividades de interacción. Se trata, asimismo, de enfoques basados en la resolución de problemas, que reclaman un papel activo para el aprendiz y que proponen actividades que conducen a los estudiantes a trabajar de modo autónomo y a extraer de lo aprendido conclusiones personales.

Estos principios están en la base de desarrollos metodológicos altamente implantados en las aulas de lenguas extranjeras hoy en día, tales como el aprendizaje colaborativo y el enfoque por tareas.

‘Aprendizaje colaborativo’ es una expresión que se emplea para referirse a un abanico de enfoques cuyo elemento común es que los aprendices persiguen un objetivo académico compartido y colaboran para conseguirlo. En la práctica didáctica se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, aumentando las oportunidades de usar la lengua meta con una mayor variedad de elementos lingüísticos. Además, permite respetar los

diferentes estilos de aprendizaje y promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

Por su parte, interactuar, cooperar y negociar para conseguir un objetivo común claro y específico constituye la base del enfoque por tareas. Una tarea es una actividad que conlleva el uso de la lengua para conseguir un objetivo o resolver un problema de características auténticas y resultado impredecible. El objetivo final es no lingüístico, por lo que la atención se centra en el contenido. Pero, al mismo tiempo, la tarea sí busca la consecución de un objetivo lingüístico determinado (Ellis, 2003), esto es, plantea un desafío de carácter lingüístico al aprendiz (Bygate y Samuda (2008, citados por Thomas, 2012), un desafío en el que la forma está al servicio de la comunicación y la reflexión sobre la lengua está vinculada a las necesidades comunicativas (Martínez Sallés, 2008). Las tareas reclaman la participación activa del aprendiz y le exigen que se plantee opciones y tome decisiones relacionadas con el objetivo propuesto. Con tareas de estas características se pretende, además, reproducir en el aula contextos comunicativos reales, habituales y relacionados con el mundo de intereses del alumnado. Los conocimientos así adquiridos son fácilmente transferibles a otros contextos, cumpliendo así la dimensión cognitiva que toda actividad de aprendizaje debe tener.

Un foco de atención metodológica creciente en los últimos años son los aspectos personales, cognitivos y afectivos, y, en general, las formas de dar respuesta a las necesidades individuales de los aprendientes.

En lo referido a los aspectos afectivos, existe un amplio consenso en torno a su importancia en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* reconoce explícitamente su importancia, señalando que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (Consejo de Europa, 2002).

En general, existe un amplio consenso en torno a la idea de que la atención a estos aspectos conlleva muchos beneficios, tanto académicos como personales (Arnold, 2006).

Los estilos de aprendizaje, por su parte, se refieren al modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza en general, y de la de segundas lenguas en particular, se considera que tanto profesores como alumnos deben ser conscientes de la existencia de estos estilos, con el fin de sacar el máximo provecho de ellos. Además, se recomienda la aplicación de diversos recursos, por ejemplo: el uso de materiales didácticos que requieran el desarrollo de varios estilos, la atención a la variable afectiva para crear una atmósfera en la que las diferencias individuales no generen sentimientos negativos, la promoción del aprendizaje en cooperación para que los alumnos realicen conjuntamente una misma tarea empleando para ello diferentes estilos, etc. (Centro Virtual Cervantes, 1997).

Finalmente, cabe señalar que, en el contexto de *postcomunicativismo* descrito anteriormente, se ha reavivado el interés por el papel que deben ocupar las actividades de atención a la forma en los currículos de lenguas extranjeras. Asimismo, el aprendizaje del léxico ha despertado una renovada atención, afianzándose los principios fundamentales del ‘enfoque léxico’.

Como veremos en el apartado siguiente, desde la tecnología educativa, el CALL, el MALL y, por supuesto, el aprendizaje de lenguas con juegos digitales, se intenta dar respuesta a estas y otras preocupaciones del ámbito de la didáctica de lenguas.

2.2. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con ordenador y dispositivos móviles

El CALL es una disciplina que, pese a su relativa juventud, ha experimentado una evolución y desarrollo muy vigorosos desde sus inicios en el siglo pasado.

Warschauer y Healey (1998) resumen su evolución distinguiendo una primera etapa de CALL conductista y estructuralista, con actividades basadas en *drills* y

prácticas repetitivas; y una etapa comunicativa-cognitiva, con actividades comunicativas basadas en la interacción con la máquina.

A estas dos etapas primeras, se ha añadido en investigaciones más recientes (Warschauer, 2000) una evolución posterior que habría llevado el CALL hasta un modelo integrador y sociocognitivo, en el que el aprendizaje está basado en la interacción social y el énfasis se pone en el uso de la lengua en contextos auténticos.

La rápida incorporación de la tecnología a la enseñanza de lenguas extranjeras se explica, en parte, por el estado en el que se encontraba la discusión metodológica en el momento en que surgieron las aplicaciones tecnológicas asociadas a internet. Metodológicamente, se reconocía ya la importancia de la interacción, la colaboración, la participación y la resolución de problemas y se había llegado a esa visión en la que los aprendices no son recipientes que hay que llenar de contenido, sino agentes del proceso de aprendizaje y creadores o co-creadores de sus contenidos.

Las posibilidades, limitaciones y desafíos de la incorporación de las tecnologías de la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas han sido abordados desde diferentes enfoques y con diferentes objetivos investigadores y prácticos.

Entre otros temas, se ha destacado el potencial de estas tecnologías para promover la interacción entre pares, proporcionar *feedback*, permitir que la socialización y la comunicación superen a la preocupación por la forma y crear situaciones de comunicación reales con referentes concretos (Hampel y Hauck, 2004); también para proporcionar materiales auténticos, interactivos y capaces de dar respuesta a los diferentes estilos cognitivos y afectivos (Weasenforth, 2002; Strambi y Bouvet, 2003; Sampson, 2003); para crear entornos personales de aprendizaje (EPA) (Martín Monje, 2012); favorecer la actitud activa y la autonomía del aprendiz; etc. Asimismo se ha destacado la importancia que supone el cambio en la organización de los contenidos y, con ello, de las formas de acceso a la información, y la posibilidad de construir comunidades de aprendices a distancia, caracterizadas por la heterogeneidad, que

aprovechen la destreza y la sabiduría que emana del grupo, frente a las soluciones individuales.

El CALL tiene, en todo caso, una ya larga trayectoria de éxitos, en especial a partir de la generalización de las herramientas 2.0. Estos éxitos confirmarían la idea de que unas tecnologías cuya esencia está en facilitar la interactividad y en compartir contenido entre los usuarios, deben necesariamente favorecer la puesta en práctica de los enfoques que tienen en su esencia la interacción. La Web 2.0 ha convertido el hecho de crear y compartir en una actitud vital. Esta actitud tiene un enorme potencial para conseguir objetivos educativos en el aula de lenguas extranjeras y para el cumplimiento de determinados principios pedagógicos relacionados, en general, con el constructivismo (Cacchione y Procter-Legg, 2012).

Por su parte, las posibilidades de los teléfonos inteligentes y las tabletas como recurso educativo han generado un enorme interés en los últimos años entre docentes e investigadores y, en líneas generales, la literatura especializada se muestra muy optimista al respecto (Godwin-Jones, 2011). El aprendizaje móvil se diferencia del asistido por ordenador en el uso de dispositivos personales que el usuario puede llevar siempre consigo, lo que posibilita un aprendizaje continuo, flexible, ubicuo y espontáneo. Los dispositivos móviles, además, están demostrando tener una poderosísima capacidad motivadora.

Su portabilidad los convierte en la herramienta adecuada para el desarrollo de experiencias de *microaprendizaje*, esto es, de aprendizaje informal e individual, no necesariamente ligado a una institución educativa. En relación con la integración de estas experiencias y las que se desarrollan en contextos educativos reglados, ha surgido la noción de *seamless learning spaces* (espacios de aprendizaje continuos), caracterizados por la continuidad y ubicuidad de la experiencia del aprendizaje.

En lo referido a los aspectos tecnológicos, Godwin-Jones (2011) considera que hay un antes y un después del lanzamiento del Apple iPhone en 2007. Los principales problemas de los modelos anteriores tenían que ver sobre todo con el tamaño y la baja resolución de las pantallas, que dificultaba el visionado de imágenes y videos e, incluso,

hacía difícil la lectura cómoda de un texto. La calidad auditiva también era insuficiente, tanto para hablar como para escuchar documentos sonoros. La memoria y capacidad de almacenamiento de los dispositivos era muy limitada y la conexión a internet, por lo general, lenta. Por otra parte, los sistemas operativos para teléfonos predominantes en la época, Palm OS, Windows Mobile y Nokia Symbian, presentaban bastantes limitaciones. Finalmente, si bien estos dispositivos permitían descargar aplicaciones, estas eran muy escasas y muy limitadas en su funcionalidad. Muchos de los proyectos de enseñanza de lenguas diseñados para móviles tuvieron que ser abandonados por estas razones.

Los dispositivos actuales (que emplean iOS, Android o Windows Phone 7) suelen tener una pantalla considerablemente mayor, con mejor calidad de imagen y resolución; la tecnología táctil hace que la navegación sea mucho más fácil y probablemente más atractiva (algunos autores hablan incluso de los factores emocionales y afectivos ligados a la pantalla táctil²); los teclados, si bien su tamaño sigue siendo una limitación obvia a la hora de plantear actividades de expresión escrita, también han mejorado; muchos teléfonos y tabletas pueden grabar y editar vídeo y tienen sistemas de reconocimiento de voz; la conexión, vía 3G, 4G o Wi-Fi, está muy extendida y, finalmente, la capacidad de almacenamiento de estos dispositivos es mucho mayor. De hecho, la mayoría de los teléfonos y tabletas actuales presentan más posibilidades que un ordenador, ya que muchos incluyen GPS, acelerómetros, cámaras de alta resolución, sensores de proximidad, etc. Parece claro que son el perfecto dispositivo para el uso *anytime, anyplace*. Y esto proporciona unas oportunidades educativas inmensas.

La investigación y práctica sobre el aprendizaje móvil se ha ocupado en los últimos años, entre otros, de los aspectos emocionales y cognitivos asociados a su uso, su potencial para crear entornos de aprendizaje ricos, diversos, colaborativos, contextualizados y continuos, tanto dentro como fuera del aula (Kukulka-Hulme y Shield, 2008); la posibilidad de crear entornos de aprendizaje en los que los aprendices

2 De acuerdo con Godwin-Jones (2011: 3), "The responsive touchscreen interface seems to create a more personal, even intimate connection, becoming part of one's personal identity. El autor cita un informe de la empresa Forrester Research sobre la elaboración de aplicaciones móviles que sostiene que "the emotional bond often created is something to keep in mind when developing mobile apps".

pueden interactuar mutuamente en una mayor variedad de circunstancias (Vasiliou y Economides 2007, citados por Cheong, Bruno y Cheong, 2012); el potencial didáctico de incorporar al proceso de enseñanza aprendizaje material real de forma instantánea y muestras lingüísticas y culturales creadas por los propios estudiantes (Al-Shehri, 2011); las posibilidades de vincular los aprendizajes al contexto personal del usuario; la relación entre aprendizaje móvil y autonomía (Díaz-Vera, 2012), etc.

En general, como nos recuerda Thomas (2012) haciéndose eco de una de las preocupaciones recurrentes en la bibliografía especializada, no se trata de que las herramientas tecnológicas simplemente reproduzcan formas de enseñanza tradicionales en un entorno digital nuevo, sino de que realmente lleven a la práctica los principios metodológicos aceptados.

2.3. *El juego: consideraciones generales y desarrollos recientes*

Reglas, habilidades, ganar, perder, diversión, competición, entretenimiento... estos son los elementos comunes a las distintas definiciones de la palabra *juego*.

Tal y como señala Huizinga (2002) en su ya clásico *Homo Ludens*, el juego es una actividad que conlleva escaparse de lo ordinario hacia una realidad que no es la usual. Jugar implica dejarse llevar a un territorio distinto del real, regulado por normas propias, para participar en un conflicto ficticio y conseguir un resultado cuantificable (Salen y Zimmerman, 2004; Schell, 2008, citado por Sykes y Reinhardt, 2012).

El juego se asocia al entretenimiento, a la diversión, al ocio, pero también a la competición y a la demostración de habilidades, a la satisfacción de ganar y al gusto del ser humano por adentrarse en universos ficticios.

Huizinga considera que el juego es anterior a la cultura, pero, al mismo tiempo, es un elemento constitutivo de ella. Los juegos se heredan; forman una parte esencial del legado cultural que una generación transmite a la siguiente.

La historia del juego reglado es tan larga y compleja como la historia de la civilización humana. En el ámbito occidental, es habitual considerar el juego real de Ur

y el senet como los primeros juegos. Los juegos, como las demás realidades humanas, han incorporado los avances tecnológicos según se han ido produciendo. El juego digital no es sino un paso más en esta evolución.

El origen del juego digital suele situarse en los años 60, con la creación de *Spacewar*. Inicialmente, los videojuegos eran sobre todo pequeños entretenimientos para los programadores, aunque no tardaron en llegar a los salones recreativos. El paso decisivo en su camino hacia el éxito de masas, sin embargo, fue la llegada del videojuego al hogar, con la creación de las consolas domésticas (López Redondo, 2014). Desde entonces, la industria del videojuego ha experimentado un desarrollo vertiginoso hasta convertirse en la industria cultural y de ocio que, probablemente, más expectación despierta, tanto desde el punto de vista económico como artístico y creativo. Creemos que la incorporación del juego digital a los teléfonos móviles representa un nuevo hito en su historia, al menos en tanto que paso decisivo hacia la generalización de su uso, hacia su aceptación por nuevos tipos de públicos y para nuevo usos. Una realidad que, como veremos, será fundamental para el potencial real del juego para el aprendizaje.

En los últimos años se han desarrollado numerosas experiencias que han conseguido con éxito llevar al juego digital más allá de sus paisajes iniciales.

De acuerdo con Godwin-Jones (2014), actualmente en el desarrollo de juegos pueden reconocerse dos grandes tendencias hasta cierto punto opuestas: “explosive growth in multiplayer online gaming and [...] proliferation of mobile games for smart phones” (Godwin – Jones, 2014: 9). Los primeros, los videojuegos multijugador, se caracterizan por su sofisticación tecnológica, gráfica y narrativa y se dirigen, en líneas generales, a un público fiel de jugadores habituales, cuyo perfil responde al prototipo de videojugador clásico. Los segundos, por su parte, suelen ser juegos sencillos en todos sus aspectos, que atraen a una cantidad ingente de usuarios casuales, entre los que se incluye muchas personas y grupos sociales que hasta hace poco no habían mostrado interés alguno por jugar. Se ha logrado así agrietar la desconfianza, cuando no desprecio absoluto, que el juego digital suscitaba en algunos sectores y se ha conseguido también llegar a nuevos a nuevos tipos de público (Gee y Hayes, 2011,

citados por Thomas, 2012). Las propuestas de esta tendencia pueden identificarse con dos adjetivos: *casual* y *serio*.

Los llamados juegos casuales se caracterizan por la sencillez de sus reglas y sus mecánicas y por estar dirigidos a un público no jugador del que no requieren un compromiso excesivo, al que a menudo llegan a través de canales masivos como son las redes sociales. Algunos de sus títulos más populares son *Angry birds*, *Temple Run*, *Candy Crush*, *Where is my water*, etc.

Por su parte, el juego serio es aquel que tiene un objetivo último distinto al del puro entretenimiento, a menudo vinculado a la adquisición de un aprendizaje o la comprensión de un determinado fenómeno social, cultural, etc.

La existencia de juegos serios no es nueva. Los juegos se han utilizado a menudo en el ámbito militar, médico y empresarial (de Freitas y Maharg, 2011). Lo que sí es reciente es la revalorización del juego como herramienta para la difusión y explicación de temas de gran impacto personal o social.

“El principal objetivo de mi vida es ver a un desarrollador de juegos nominado para el premio Nobel de la Paz”. Estas palabras de Jane McGonigal, diseñadora de juegos y gurú del juego serio, resumen –acaso de manera un poco exagerada- el espíritu que inspira esta tendencia: aprovechar las adictivas mecánicas de los juegos para crear propuestas que incrementen el interés y la conciencia hacia temas sociales, ecológicos, psicológicos, humanitarios, etc. La propia McGonigal ha dado algún paso en este sentido. Su juego *Superbetter* tiene como objetivo incrementar la fortaleza física, mental, emocional y social del usuario, de tal forma que esté más preparado para afrontar los desafíos que la vida real le vaya planteando.

Desde esta perspectiva, los juegos se perciben como una potente herramienta para aumentar la capacidad de empatía y como espacios para el compromiso político, artístico, etc.

El juego serio crece gracias a la accesibilidad del software para su diseño y desarrollo y a la posibilidad de distribución en línea. Además, se percibe también su influencia en los juegos de masas que estarían acercándose a territorios más emocionales y proponiendo nuevos tipos de historias (Dougherty, 2013).

Sin pretensión de exhaustividad, se pueden citar juegos serios sobre enfermedades (*Depression Quest*, *Tourette's Quest*), sobre la emigración (*Papers, please*), sobre la dificultad para conciliar las exigencias del trabajo y la familia (*Cart Life*), juegos para compensar desigualdades (*Misión: Admission*), etc.

Asimismo, los juegos serios están relativamente presentes en el ámbito cultural (*Murder at the Met*), en el de la instrucción profesional (*Sharkworld*) y, aunque más lentamente, también en el contexto de la enseñanza formal, como veremos en los próximos apartados.

2.4. *Juego digital y aprendizaje de lenguas extranjeras*

De acuerdo con Prensky (2001), el aprendizaje con juegos digitales es aún una idea radical. Prensky considera que son dos los factores que explican el interés de este tipo de enfoques: la motivación, que favorece el aprendizaje inconsciente; y la metodología, rápida, efectiva y radicalmente opuesta a los hábitos escolares.

Tanto este autor como otros paladines del juego digital para el aprendizaje defienden la necesidad de una transformación educativa sustancial que tenga en cuenta las características de los nuevos aprendices y que convierta la diversión en uno de sus puntales.

Otras miradas más sosegadas, se plantean las posibilidades del juego con cautela y reclaman la necesidad de avalar su incorporación a las prácticas educativas con los resultados de la investigación. El juego digital, además, es una realidad tan amplia y diversa que, como recuerda Godwin-Jones (2014), difícilmente permite generalizaciones sobre sus posibles beneficios o perjuicios.

2.4.1. *Marco teórico para el estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con juegos digitales*

Como hemos anunciado en la introducción de este trabajo, de acuerdo con la propuesta de Sykes y Reinhardt (2014), el estudio de los juegos digitales para el aprendizaje de lenguas extranjeras puede abordarse desde los siguientes enfoques:

- A. Aprendizaje de lenguas *informado* por el juego digital (DGILL, en sus siglas en inglés). Se interesa por la aplicación de los principios y las claves del juego a contextos ajenos al juego. Además, se pregunta cómo el análisis de los juegos y de las prácticas relacionadas con el hecho de jugar nos puede aportar luz sobre el proceso de aprender y enseñar una lengua y sobre el diseño de entornos de aprendizaje.

Este enfoque, sin duda muy prometedor para el ámbito de la enseñanza de lenguas, no se basa solo en la idea de emplear juegos en los procesos de enseñanza / aprendizaje, sino en poner en práctica en contextos educativos los elementos característicos del juego: la interactividad, la tolerancia al error, la asunción de distintas identidades, las posibilidades de práctica constante, etc., esto es, en analizar el diseño y estructura del juego y ver cómo nos puede ayudar a mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje de LE.

El DGILL no se interesa, por lo tanto, por los juegos específicamente diseñados para el aprendizaje de lenguas, sino por los juegos comerciales generales, a los que se acerca en razón de su potencial como herramientas que motivan y enganchan, que generan o promueven aprendizajes y que constituyen entornos cuyas características pueden aplicarse en contextos educativos. Este enfoque ocupa el apartado 2.4.2. de este capítulo.

- B. Aprendizaje de lenguas basado en juegos digitales (DGBLL). Sykes y Reinhardt (2014) restringen el alcance de esta expresión (que otros autores utilizan de forma general), empleándola para hacer referencia al uso de juegos diseñados con un propósito educativo. Su ámbito de interés lo constituye fundamentalmente el diseño de este tipo de juegos, la relación entre elementos del juego y objetivos de aprendizaje, la incorporación al juego de los usos pedagógicos deseados, etc. ¿Cómo tiene que ser un juego para que favorezca o

posibilite el tipo de aprendizaje que deseamos? ¿Y para que desencadene en los aprendices las actitudes y comportamientos buscados? ¿Cómo pueden ser diseñados los juegos para que incorporen los principios pedagógicos que queremos?

La literatura especializada ha denominado a este tipo de juegos *synthetic immersive environments* (SIE) (Sykes, Oskoz y Thorne, 2008) o *tutorial CALL games*, y los ha definido como entornos que incluyen una presencia clara de objetivos y contenidos de aprendizaje, específicamente diseñados para mejorar algún aspecto de la lengua de estudio. Este enfoque ocupa el capítulo 5 de este trabajo.

C. Aprendizaje de lenguas mejorado con el juego digital (DGELL). Se refiere al uso en contextos de enseñanza-aprendizaje, de juegos comerciales generalistas, es decir, no diseñados con un propósito educativo. Como advierte Thomas (2012), el mero hecho de que un juego digital implique el uso de la lengua de estudio, no significa que conduzca a un aprendizaje lingüístico efectivo, de la misma forma que, como reitera la literatura especializada, no basta con que dos alumnos conversen para garantizar el aprendizaje, sino que se requieren actividades que promuevan conversaciones reflexivas y vayan más allá de la mera interacción social (Chapelle y Jamieson, 2008). El DGELL se ocupa de dar respuesta a estas preocupaciones, analizando cómo ocurre el aprendizaje o la adquisición de la lengua meta en el entorno que constituyen estos juegos, es decir, cómo aprenden los usuarios mientras juegan, además de abordar sus posibilidades de explotación didáctica.

Este enfoque no es objeto de interés prioritario de este trabajo. Sin embargo, sí anotamos algunas de sus aportaciones en este y otros capítulos, con el fin de enriquecer, ilustrar o complementar los temas tratados.

Consideramos que esta clasificación es de gran utilidad como marco organizativo para la ordenación de los contenidos de este trabajo. Pero, sus apartados no deben entenderse, ni mucho menos, como compartimentos estancos. Al contrario, las aportaciones de uno nutren a los otros y a menudo resulta difícil, e innecesario, determinar a cuál de los tres enfoques pertenece una u otra aportación. Hacemos uso de

ella, por lo tanto, con la flexibilidad que exige. De hecho, sus autores, Sykes y Reinhardt (2014) la plantean también así.

2.4.2. Elementos del juego digital y aprendizaje

En su ya clásico *What videogames have to teach us about learning and literacy*, Gee (2007) identifica 36 principios relacionados con el aprendizaje que están presentes en el juego digital comercial. Por otro lado, Sykes y Reinhardt (2012) proponen un análisis de los elementos del juego y de los beneficios para el aprendizaje que se les presuponen. Las aportaciones de estos autores, entre otros, constituyen la base de la caracterización que ofrecemos a continuación (tabla 1).

Elementos estructurales	Reglas. Niveles. Objetivos y metas. Narrativa. Resultado y <i>feedback</i> . Resolución de problemas.
Elementos relacionales	Interacción. Competición y desafío. Cooperación.
Elementos afectivos y actitudes	Diversión y disfrute. Motivación. Implicación (<i>engagement</i>). Flujo. Papel activo del jugador.

Tabla 1. Elementos del juego digital y aprendizaje

Describimos a continuación los elementos enumerados en la tabla anterior, poniendo el foco en su relación con el aprendizaje.

2.4.2.1. Reglas

Los juegos se han definido como entornos que tienen en su esencia una serie de reglas diseñadas para conducir al jugador a través de una progresión de actividades (Juul, 2005).

Las reglas, en efecto, forman parte de la esencia del juego y son aceptadas porque lo hacen posible (Suits, 1978, citado por Juul, 2003). Se espera que sean claras y que permitan distinguir los aciertos de los errores y reconocer cuál es la forma legítima

de jugar. De acuerdo con Juul (2003), las reglas de un juego tienen que estar lo suficientemente bien definidas como para que no sea necesario discutir sobre ellas cada vez que uno juega. La no ambigüedad de las reglas es una característica del buen juego.

Las reglas proporcionan estructura. Sumadas a los objetivos y las metas, son la base del juego en tanto que entorno estructurado. Muchos autores consideran que es precisamente su naturaleza estructurada y organizada lo que convierte a los juegos en potenciales entornos de aprendizaje.

Como todos sabemos, jugar de acuerdo a las reglas es un principio ineludible para el éxito del juego. Nada ofende más a un jugador que descubrir la trampa o el juego sucio en el adversario. Sin embargo, jugar con habilidad puede suponer en algunos momentos llevar las reglas al límite. Neville (2009) alude a los efectos cognitivos que tal experimentación puede tener en el aprendiz:

Although a game must have clear rules for defining what is successful and legitimate game-play, players can test the limits of these rules, experiment with them, and seek ways to circumvent them. This playful exploration of a virtual environment helps players develop skills for dealing with an ill-structured and emergent problem in a real environment (Neville, 2009: 48).

En los juegos digitales, las reglas son aprendidas a menudo de manera simultánea al hecho de jugar. El jugador las investiga y, muchas veces, pone a prueba mediante la técnica de ensayo y error. El juego propicia, de este modo, la experimentación y la exploración activa del entorno, estimulando, como veremos, una forma desdramatizada de enfrentarse al error.

2.4.2.2. Niveles

La organización por niveles de dificultad es una característica constitutiva de los juegos. Los juegos adaptan su dificultad al nivel de habilidad del usuario: el jugador consigue su objetivo, acierta, y en ese momento aparece un nuevo reto de mayor dificultad. Tal y como recoge Gee (2007), en su ‘principio de régimen de competencia’, el buen juego plantea al jugador una tarea que le supone un desafío, es decir, que no le resulta demasiado fácil. Pero, a la vez, esa tarea no es irrealizable.

Si aplicamos esta idea al aprendizaje, nos tropezamos de inmediato con nociones plenamente asentadas en las aulas de lenguas extranjeras actuales, como la ‘zona de desarrollo próximo’ (ZDP) de Vygotsky y la hipótesis del input comprensible de Krashen. La ZDP hace referencia al grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el aprendiente posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja -junto a otra persona, profesor, compañero- en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades. Por su parte, de acuerdo con la citada hipótesis de Krashen, el aprendiente adquiere una lengua extranjera al enfrentarse a un caudal lingüístico o aducto (*input*) que contenga elementos o estructuras ligeramente superiores a su nivel de competencia (Centro Virtual Cervantes, 1997).

Los juegos bien estructurados plantean, en cada nivel, problemas nuevos que suponen retos nuevos y que desafían al jugador y le obligan a replantearse las decisiones y rutinas previamente adquiridas.

Gameplay typically involves repeated actions in different contexts with increasing levels of difficulty and complexity, providing reinforcement of earlier introduced vocabulary and language structures (Godwin -Jones, 2014: 10).

Es lo que algunos autores han denominado *cycle of expertise* y es, de acuerdo con Gee (2012), uno de los aspectos del juego que favorece la experimentación y el aprendizaje.

2.4.2.3. *Objetivos y metas*

El juego digital es una actividad esencialmente dirigida a lograr un objetivo. Prensky distingue los juegos de otros entornos similares, como los mundos virtuales a los que les falta esa clara orientación hacia los objetivos, y afirma: “if your game doesn’t have a goal but is something that can be just played with in many ways depending on your whim, you have [...] a toy” (Prensky, 2001: 120).

De acuerdo con la caracterización que ofrecen Sykes y Reinhardt (2012), un juego digital tiene habitualmente un único objetivo general (*rescatar a la princesa*,

llegar a ser un chef estrella, conseguir ser alcalde de una ciudad...), esto es, una situación problemática que hay que resolver. Para conseguir este objetivo general, el juego propone una sucesión organizada de tareas con objetivos menores que el jugador debe ir cumpliendo. Estos objetivos menores, a su vez, se presentan como grupos de posibilidades entre las cuales el jugador puede optar. La posibilidad de optar es una de las características estructurales de los juegos más complejos y uno de sus atractivos y puede relacionarse con el concepto de *agency*, definido como “the satisfying power to take meaningful action and see the results of our decisions and choices.” (Murray, 1997: 126, citada por Warschauer, 2004).

Para alcanzar cada uno de los objetivos, el jugador debe tener las habilidades necesarias o estar en condiciones de conseguirlas y el juego le proporciona los recursos y las herramientas necesarias. Las habilidades pueden ser físicas (saltar, esconderse, trepar) o intelectuales (completar un puzle, interpretar un mapa). Las herramientas pueden ser datos e información y, en los juegos multijugador, pueden ser los otros jugadores (Gee, 2012). Normalmente, el juego propone varias tareas entre las que se puede elegir, excepto –a veces- en sus primeros niveles o los juegos más sencillos. El jugador, para decidir por qué tarea opta, debe medir sus habilidades y/o sus posibilidades de adquirirlas. En los juegos multijugador, el jugador puede seleccionar la tarea teniendo en cuenta, también, las destrezas de los otros jugadores. De esta forma, la orientación hacia un objetivo se convierte en un proceso dinámico, negociado y continuo, en el que el jugador constantemente evalúa sus habilidades, los riesgos y los desafíos, así como las recompensas que puede conseguir. Un juego bien estructurado debe ofrecer solo el número de opciones que el jugador puede manejar, el que le permita tomar decisiones razonables y no perder el control del juego.

De acuerdo con Gee (2012), los juegos plantean objetivos claros, pero, al mismo tiempo, animan al jugador a repensar sus objetivos de cuando en cuando.

Más adelante se analizará la opcionalidad característica del juego digital en relación con la interactividad explícita que permiten los juegos y con la posibilidad que brindan al jugar de construir una historia personal a partir de la narrativa general que el juego ofrece.

Además, la presencia en el juego de metas y objetivos claros se asocia reiteradamente con la motivación y es una de las bases de la asociación que muchos autores establecen entre juego digital y enfoque por tareas.

2.4.2.4. Narrativa

Los desarrolladores de juegos digitales actuales se congratulan a menudo del alto nivel narrativo de sus productos. La narración es, de hecho, considerada como el elemento que distingue el juego digital del juego tradicional, menos capaz, en general, de proporcionar narrativas tan ricas y tan elaboradas. También se cita como uno de los elementos que distingue el videojuego actual del de décadas pasadas.



Imagen 1. En sus inicios, el juego digital carecía de narrativa y basaba su atractivo en la jugabilidad.

La novedad era la diversión, no la posibilidad de vivir una historia. Con el tiempo y la ampliación del horizonte tecnológico, se empezó a pensar en el videojuego como un medio expresivo capaz de presentar una historia interesante, idea que tendría su apogeo en los 80, con la aparición del género de aventuras y muchísimas aventuras gráficas tanto audiovisuales como solo textuales (Kamerbeek, 2013).

La narración, con sus personajes, historias e imágenes, sirve para dar contexto a todos los elementos del juego: a las reglas, los objetivos y metas, los mecanismos de *feedback*, etc. Las reglas, de hecho, son normas abstractas hasta que la narrativa del juego las contextualiza, habitualmente mediante una combinación de elementos lingüísticos y visuales. Como veremos, la narración puede servir también como contexto para la presentación de los contenidos de la lengua de estudio.

Algunos autores consideran que el hecho de que los jugadores tengan que interactuar con las narraciones es una de las razones por las que los juegos digitales son tan motivadores e inmersivos. Y una de las razones por las que pueden funcionar tan bien como entornos de aprendizaje.

En el juego conviven dos formas de narración (Calleja, 2007; Juul, 2005; Gee, 2012), a las que denominaremos ‘narración diseñada’ y ‘narración personal’.

La narración diseñada es la propuesta narrativa general del juego, la ficción que contextualiza su contenido y que aclara por qué el jugador hace lo que hace.

Por su parte, la narración personal se define como la versión que cada jugador hace del juego, esto es, la historia que cada jugador construye con sus decisiones, con las opciones que selecciona y con las consecuencias de estas decisiones. La historia personal incluye las misiones completadas, las interacciones elegidas, las metas alcanzadas, etc. y para cada jugador es diferente.



Imagen 2. En *Emergency Response Unit* las decisiones del jugador condicionan totalmente el desarrollo de la historia (Sykes y Reinhardt, 2012). Fuente: Youda Games.

Calleja (2007) señala que las narraciones personales contribuyen a la dimensión afectiva del juego. Para muchos jugadores, resultan más importantes que las narraciones diseñadas, ya que les proporcionan una importante sensación de dominio.

Desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras, y adentrándonos en el terreno del DGELL, la narrativa de los juegos digitales permite presentar los contenidos de aprendizaje en su contexto real de uso, al proporcionar una situación en la

que la lengua se emplea significativamente. Por ejemplo, los juegos de gestión como *Bakery Story* o *Youda Sushi Chef*, proporcionan un contexto en el que el léxico relacionado con la pastelería y con la cocina japonesa respectivamente se emplea de manera significativa. También los juegos de simulación en la ciudad pueden ser usados para la práctica contextualizada del vocabulario de la ciudad o las direcciones, por ejemplo. Reinhardt y Sykes (2012) aluden a la gran variedad y cantidad de vocabulario cotidiano que se maneja, de forma significativa y contextualizada, al jugar a *Los Sims*, y recoge propuestas de distintos autores (Purushotma 2005; Miller y Hegelheimer, 2006, citados por Reinhardt y Sykes, 2012) para su explotación didáctica.



Imagen 3. Una narración como la de *Youda Sushi Chef* proporciona un contexto para el uso significativo del léxico gastronómico japonés. Fuente Youda Games.

Por otro lado, la narración presente en los juegos puede emplearse para satisfacer otro tipo de exigencias curriculares o necesidades de los alumnos. Muchos juegos, especialmente, los juegos de aventura y los juegos de rol reflejan una variedad de discursos culturales que pueden resultar útiles, particularmente para la enseñanza de lenguas. El juego tiene un contenido lingüístico y cultural con el que los usuarios interactúan y que le proporciona una experiencia de inmersión narrativa, visual y auditiva. Inmersos en el mundo artificial del juego, los usuarios adquieren estos contenidos al interactuar con ellos.

Además, este contenido, al igual que el de otros productos culturales, puede ser objeto de actividades de aprendizaje explícitamente diseñadas para poner el foco en elementos específicos lingüísticos, culturales, pragmáticos, etc. Y, en general, para la explotación didáctica del juego como producto cultural de ficción. De acuerdo con Sykes y Reinhardt (2012), si bien durante el juego los usuarios manejan inconscientemente mucha información lingüística y cultural, la inclusión de actividades que explícitamente trabajan esta información puede ser beneficiosa.

Las narraciones de los juegos digitales se construyen casi siempre con elementos gráficos y visuales; los textos, cuando los hay, tienen a menudo un papel complementario o de apoyo. Las consecuencias del predominio de lo visual son objeto frecuente de controversia y preocupación. Tal y como advierte Prensky (2009), “This shift toward graphic primacy in the younger generation does raise some extremely thorny issues, particularly with regard to textual literacy and depth of information”. Sin embargo, desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua extranjera la incorporación de elementos visuales y gráficos supone una enorme oportunidad.

2.4.2.5. *Resultado y feedback*

Los sistemas de *feedback* de los juegos digitales son elementos importantes tanto del diseño como de la experiencia del juego. No solo guían al jugador para moverse con éxito en el universo del juego, sino que también tienen un papel fundamental en la decisión de continuar jugando o abandonar, especialmente en los momentos de dificultad o mayor desafío. En general, el juego tiene mecanismos para intentar asegurarse de que el jugador continúa. Y estos mecanismos tienen un papel, tanto cuando el jugador acierta como cuando falla. El *feedback* de un buen juego fomenta la experimentación y el error a corto plazo para conseguir el dominio a largo plazo.

Los aciertos o momentos de éxito, conocidos en la literatura sobre juego digital como *win states*, son, de acuerdo con algunos autores, un elemento clave para la motivación y para la sensación de competencia y dominio que genera el juego en muchos usuarios.

Pero es la gestión el error (*fail states*) la que suele considerarse clave para que la experiencia de juego sea un éxito. Los *fail states* en el juego digital bien diseñado empujan al jugador a seguir jugando y a mejorar. Los errores son aceptados y, al mismo tiempo, son corregidos mediante numerosos mecanismos.

De acuerdo con Salen y Zimmerman (2004), un elemento esencial de los juegos digitales es lo que ellos denominan *discernibility*, esto es, el que el jugador conozca las consecuencias inmediatas de sus decisiones y acciones, el que sepa inmediatamente si su decisión ha sido acertada o no, y reciba una respuesta, sistemática y procedente de

distintas fuentes, sobre su actuación. El recibir *feedback* de fuentes diversas permite al jugador hacer un seguimiento de sus habilidades, logros y acciones en cada momento y, al mismo tiempo, seguir centrado en sus objetivos de juego.

Esta concepción del *feedback* está relacionada con el acercamiento a la resolución de problemas mediante ensayo y error y desde diferentes ángulos, característico del juego, de acuerdo con algunos autores (Kapp, 2007).

Además de ser personal, consistente y discernible, el *feedback* debe ser recibido en el momento exacto en que se necesita, ni antes ni después. Solo así es verdaderamente relevante para el jugador y le permite adquirir las destrezas requeridas para continuar el juego, esto es, le permiten aprender.

La cantidad, calidad, complejidad y tipo de *feedback* varía, por supuesto, de un juego a otro. Sykes y Reinhardt (2012) recogen una lista de posibles mecanismos e indican que incluso los juegos más simples hacen uso de al menos tres de ellos.

La estructura del *feedback* de los juegos, en la cual los *fail states* ocupan un lugar central, tiene claros paralelismos con la concepción del error y la corrección de los enfoques desarrollados por los modelos socioculturales sobre el aprendizaje y a partir de las propuestas de Corder (1967, citado por Centro Virtual Cervantes, 1997). El error se interpreta como un procedimiento utilizado por el aprendiente para verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta y refleja sus estrategias en el proceso de descubrimiento progresivo de la lengua.

Asimismo, esta estructura de *feedback* supone una puesta en práctica de modelos teóricos como la zona de desarrollo próximo y el andamiaje de Vygotski. En ellos cada aprendiz recibe, exactamente en el momento adecuado, la cantidad y el tipo de ayuda que precisa para maximizar su experiencia de aprendizaje.

Estos enfoques suponen, entre otras cosas, la superación de las perspectivas tradicionales y conductistas sobre la corrección, que se habían caracterizado por llevar a cabo un tratamiento del error sancionador que intentaba a toda costa su aparición.

El error –en el aula de lenguas extranjeras y en el buen juego- es un elemento activo y necesario en el proceso de aprendizaje. La corrección es selectiva, con arreglo a diferentes criterios, y se favorece la autocorrección como manera de estimular la autonomía del aprendiente. Equivocarse, por lo tanto, ya no tiene consecuencias desastrosas. De forma paralela, en los juegos, las decisiones fallidas tienen consecuencias limitadas. De esta manera, el jugador se ve animado a correr riesgos, a buscar soluciones alternativas, a experimentar nuevas formas de jugar y nuevos estilos de aprender.

Sykes y Reinhardt (2012) consideran que los juegos digitales pueden constituir un modelo para la incorporación a la enseñanza de L2 de dinámicas de *feedback* formativo generales y profundas. Los juegos digitales bien diseñados nos enseñan que el *feedback* puede ser instructivo, al proporcionar los recursos necesarios para el aprendizaje e informar de forma consistente al usuario sobre su progreso.

2.4.2.6. Resolución de problemas

El juego coloca al usuario frente a una situación problemática que supone un desafío. De forma similar a lo que ocurre en el aula de lenguas extranjeras durante la resolución de una tarea, en el juego digital se da al jugador el control de una situación en la que las expectativas son claras y se le deja margen para la intervención creativa al tiempo que se le ofrece *feedback* (Reinders y Wattana, 2012). Entendido de esta forma, el juego digital fomenta el desarrollo de patrones de resolución de problemas variados. Si un problema no puede ser resuelto de una manera, se intentan otras formas (Neville, 2009). Asimismo, no son respuestas memorísticas a preguntas estáticas lo que se aprende, sino que se desarrollan esquemas mentales complejos lo suficientemente flexibles como para poder ser transferidos al mundo real (Gee, 2007; Neville, 2009). Neville considera que el juego digital puede tener efectos positivos en la retención y transmisión del conocimiento y señala sus posibles efectos beneficiosos para el desarrollo de habilidades cognitivas, “by allowing students to test their own mental hypotheses actively, while simultaneously exploring use of the language in a virtual reconstruction of an authentic socio-cultural context” (Neville, 2009: 48).

2.4.2.7. Interacción

Desde algunas perspectivas (Juul, 2005; Salen y Zimmerman, 2004; Schell, 2008, citado por Sykes y Reinhardt, 2012), la interacción se considera un elemento diferencial del juego digital, frente a otros productos culturales, como la literatura o el cine, que no son explícitamente participativos. Sin querer obviar los enfoques que aluden al carácter dialógico de estas formas de expresión, parece innegable que el juego exige del usuario una actitud más activa, más participativa y, con ello, conlleva mayores niveles de interacción.

De acuerdo con Greenfield (2010), los videojuegos son el primer medio que combina dinamismo visual con un papel activo y participativo del usuario. La interacción se considera una de las claves de su atractivo.

Es habitual establecer la existencia en el juego de distintos de tipos de interacción. Salen y Zimmerman (2004) distinguen interacción formal (con el juego), interacción social (entre jugadores) e interacción cultural (participación en las herramientas sociales que surgen en torno al juego).

A continuación, recogemos la propuesta de Sykes y Reinhardt (2012) que, partiendo de la de Salen y Zimmerman, distingue interacción cognitiva, funcional, explícita y cultural.

- A. La interacción cognitiva tiene lugar en la mente del jugador, de la misma forma que ocurre cuando leemos, escuchamos música o vemos una película. El juego proporciona al jugador una experiencia de inmersión visual, auditiva y narrativa. Lo traslada al mundo artificial que recrea, permitiéndole interactuar explícitamente con sus elementos.
- B. La interactividad funcional, por su parte, se refiere a la *interface* del juego y a cómo interactúa físicamente con el jugador a través del uso de botones, menús y otros elementos táctiles y clicables.

C. La interactividad explícita se refiere a la posibilidad que el juego brinda al jugador de elegir entre diferentes opciones y tomar decisiones que tienen consecuencias y afectan al resultado. Ya hemos visto que la posibilidad de elegir es un elemento sustancial de los juegos, sea una elección meditada y estratégica, o una decisión rápida, instantánea e intuitiva. Se trata, asimismo, de un elemento estrechamente relacionado con la historia o narrativa. Según sean sus decisiones, el jugador irá construyendo una historia personal u otra. Algunos expertos han advertido que se trata de una interactividad un poco engañosa, pues la historia está prefijada en el diseño del juego. Pero, en mayor o menor medida, las opciones están presentes.

En algunos juegos como los de aventura y role-play los diseñadores pueden predeterminar casi cada elección explícita que puede hacer el jugador porque el juego sigue un esquema narrativo lineal con un número determinado de historias.

En los juegos de estrategia, en cambio, el control previo sobre las opciones del jugador es menor, ya que la experiencia del juego surge de la combinación de diferentes parámetros establecidos por las reglas (Juul, 2005) y el número de posibles resultados/consecuencias es mucho más alto.

En los juegos multijugador (MMOG), que permiten que jugadores geográficamente distantes se comuniquen entre ellos para completar actividades conjuntas y para conseguir de manera cooperativa objetivos y metas, muchas de las opciones están dirigidas a que el jugador interactúe con otros. El carácter social del juego es especialmente evidente en este tipo de juegos, en los que el significado se negocia y se construye potencialmente con otros jugadores. Este significado emerge de la actividad social que supone jugar con otros. Los MMOG son entornos que ofrecen múltiples oportunidades para la colaboración entre pares y para la interacción colaborativa en la lengua de estudio (Rankin, 2006; Thorne, 2008, citados por Thomas, 2012). No es sorprendente que la posibilidad de interacción jugador – jugador que ofrecen este tipo de juegos se relacione directamente con su potencial para el aprendizaje de LE.

Además, algunos juegos incorporan chats de voz o texto. Y en algunos la interacción se realiza dando voz a un personaje o avatar, lo que permite al jugador asumir distintas identidades y, con ello, explorar diferentes formas de comunicarse.

D. Por último, la llamada interacción cultural se refiere a la participación en las herramientas discursivas que se crean en torno al juego, comunidades de fans, etc. En relación con este tipo de interacción, cabe recordar las siguientes palabras de Huizinga (2002:13): “[a game] promotes the formation of social groupings which tend to surround themselves with secrecy and to stress their difference from the common world by disguise or other means”.

Gee (2012) destaca el potencial para el aprendizaje de la participación en estos foros, en los que los aprendices pueden ampliar y articular sus conocimientos e, incluso, crear nuevos contenidos y diseños. El juego permite crear comunidades de aprendizaje, en las que los aprendices interactúan entre sí, intercambiando experiencias y conocimientos, mientras trabajan cooperativamente para resolver un problema (Neville, 2009).

El potencial para el aprendizaje, y en especial el aprendizaje de lenguas extranjeras, de los juegos en tanto que herramientas interactivas ha sido advertido por numerosos autores. De acuerdo con Gee (2012), los juegos conectan el hecho de aprender con la interacción social y el aprendizaje se produce a través de la colaboración y la competición. Se trata de una idea que conecta con las perspectivas que buscan favorecer el aprendizaje entre pares.

Sykes y Reinhardt (2012) abordan sus posibilidades de explotación didáctica, proponiendo incorporar a los juegos individuales actividades destinadas a promover la interacción entre aprendices.

2.4.2.8. Competición, conflicto y desafío

La competición se relaciona habitualmente con algunos de los elementos afectivos asociados al juego: la motivación, la implicación, el flujo, etc., y, de forma más general,

con la naturaleza competitiva atribuida generalmente al ser humano. También se la vincula a la creatividad.

Conflict / competition / challenge / opposition is what gets your adrenaline and creative juices flowing, and what makes you excited about playing the game (Prensky, 2001: 122).

El mismo autor nos recuerda que el conflicto o desafío no tiene que plantearse necesariamente contra un oponente. Puede ser un puzle que resolver o cualquier cosa que se interponga en el progreso del juego.

2.4.2.9. *Colaboración*

Frente a la tradicional asociación entre videojuego y aislamiento son muchas las voces que reclaman su carácter social. Ya hemos aludido a él al referirnos a las distintas formas de interacción que promueve y volvemos a hacerlo ahora para subrayar su potencial como entorno para la colaboración. En palabras de Godwin – Jones (2014: 11),

Players create together what has been called an “affinity space” (Gee, 2003) in which the shared interest breaks down interpersonal and inter-cultural barriers, creating an open and tolerant collaborative environment.

Gee alude al ‘principio de la afinidad del grupo’ para destacar el carácter social y cognitivo del juego, en el que el grupo se forma al compartir misiones, metas, objetivos y prácticas. Se produce, entonces, una situación de aprendizaje colaborativo, en la que los participantes se dirigen juntos hacia un objetivo final compartido.

2.4.2.10. *Diversión y disfrute*

Se inicia aquí el repaso de los elementos afectivos del juego con un concepto que, tanto en la bibliografía académica como en la divulgativa, se le asocia reiteradamente: la diversión y el disfrute.

A good rule of thumb for determining the degree to which a CALL activity is a game, then, is the degree to which students want to play it for the pleasure it brings rather than for some external reason (Hubbard, 1991: 221, citado por Cornillie, Thorne y Desmet, 2012).

La bibliografía especializada alude reiteradamente al concepto de diversión como valor fundamental del juego para el aprendizaje y lo relaciona sobre todo con la motivación.

El concepto de diversión, de hecho, ocupa el lugar central en las propuestas de algunos autores, campeones de la inclusión del juego digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Prensky considera que la diversión debe dejar de ser un elemento accesorio en los programas educativos.

The true 21st century learning revolution is that learning — training and schooling — is finally throwing off the shackles of pain and suffering which have accompanied it for so long. Within most of our lifetimes pretty much all learning will become truly learner-centered and fun — fun for students, fun for trainers and teachers, fun for parents, supervisors administrators and executives. The huge wall which has separated learning and fun, work and play for the last few hundred years is finally beginning to tremble and will soon come tumbling down, to everyone's benefit (Prensky, 2001: 4).

Desde esta perspectiva, la diversión no se contempla como algo deseable, sino como una exigencia de los nuevos aprendices y, sobre todo, como una necesidad de cara a la efectividad de los procesos de aprendizaje.

Adding fun into the process will not only make learning and training much more enjoyable and compelling, but *far more effective* as well (Prensky, 2001: 4).

Cook (2007) ofrece una visión interesante sobre la relación entre el juego, la diversión y el aprendizaje, al sostener que durante el juego la diversión se obtiene como resultado de la adquisición de habilidades.

The player is entity that is driven, consciously or subconsciously, to learn new skills high in perceived value. They gain pleasure from successfully acquiring skills (Cook, 2007).

Es decir, la diversión derivaría del hecho de dominar un conocimiento, una habilidad o una herramienta.

Cook cita a Edward A. Vessel, neurocientífico cognitivo del NYU Center for Neural Science, para explicar las bases neurológicas del placer que supone la adquisición de una nueva habilidad:

These “aha” moments, when a concept or message is fully interpreted and understood, lead to a flood of chemicals in the brain and body that we experience as pleasurable. It feels good to “get” it. The deeper the concept is, the better it feels when we are finally able to wrap our head around it. (Vessel, citado por Cook, 2007).

Ese placer, esa satisfacción lleva al jugador a repetir la habilidad adquirida, a experimentar con ella, en definitiva, a practicar. Durante esos momentos de experimentación y práctica el jugador/aprendiz puede tropezarse casualmente con algo que le permita adquirir una nueva habilidad o aprendizaje. Su conducta, entonces, se vuelve más deliberada, más dirigida hacia la adquisición de esa nueva habilidad, cuya adquisición proporciona grandes dosis de diversión. Y el proceso comienza de nuevo:

Eventually, the player uses an existing skill to grok another skill. They experience a wash of pleasure and start the process all over again (Cook, 2007).

Como veremos en el capítulo 5, la convivencia de diversión y aprendizaje es uno de los desafíos a los que se enfrenta el diseño de juegos educativos.

2.4.2.11. Motivación, implicación y flujo

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, los beneficios del uso de juegos digitales se relacionan con frecuencia con factores afectivos como la disminución de la ansiedad, la inhibición, etc. (García-Carbonell, 2001, citado por Thomas, 2012). Como sabemos, muchos aprendices experimentan niveles elevados de ansiedad, inseguridad y falta de confianza cuando tienen que hablar una lengua extranjera. La investigación en adquisición de segundas lenguas confirma que la ansiedad del aprendiz puede ser uno de los principales impedimentos para el éxito del aprendizaje (Horwitz y Cope 1986; MacIntyre y Gardner 1991; Madsen, et al. 1991;

Ganschow, et al. 1994, citados Purushotma et al., 2008). Esto puede contribuir de manera importante al abandono y a la falta de continuidad en el estudio. Los juegos proporcionan oportunidades para la práctica de la LE y para el aprendizaje de elementos lingüísticos y culturales en un entorno amable y seguro, sin las presiones, las urgencias o los riesgos de una situación real y sin que los errores tengan consecuencias verdaderas (Cook, 2007; Reinders y Wattana, 2012). El juego crea un mundo propio que puede reducir la inhibición y la sensación de fracaso (Purushotma et al., 2008), tiene efectos positivos en los niveles de confort del aprendiz y en la confianza en su propia capacidad y permite convertir el aula en un laboratorio de la vida real, donde se ensayan situaciones cotidianas bajo un cierto control (Tornero, 2006). El control de los aspectos afectivos puede conllevar un incremento de la participación, de la cantidad de interacción que los aprendices llevan a cabo y de su deseo de comunicarse (Reinders y Wattana., 2012).

Las referencias a la capacidad motivadora y absorbente del juego están ya presentes en las definiciones más clásicas.

Huizinga lo define como “a free activity standing quite consciously outside ordinary life as being not serious, but at the same time absorbing the player intensely and utterly” (Huizinga, 2002: 13; subrayado nuestro).

El autor sugiere ya una idea que en la psicología posterior iba a ocupar un lugar central, bajo la denominación de *flow* (traducido habitualmente al español como ‘estado de flujo’ y definido como el estado mental de una persona que está totalmente inmersa en la actividad que realiza). Este concepto, propuesto inicialmente por el psicólogo Csikszentmihalyi es, de acuerdo con Sykes y Reinhardt (2012), especialmente relevante para entender el grado de motivación, embelesamiento, disfrute y deseo de continuar jugando que caracteriza a menudo la experiencia del juego digital.

Salen y Zimmerman (2004) consideran que el placer del juego deriva, entre otros, de la intensidad con la que se vive el hecho de jugar, “the almost overwhelming sensation of play” (Salen y Zimmerman, 2004: 336).

En su análisis de Csikszentmihalyi, Salen y Zimmerman destacan cuatro requisitos del estado de flujo que, como se ha señalado también a lo largo de este trabajo, son a su vez elementos necesarios del buen juego, a saber: reto, objetivos claros, *feedback* claro y la paradoja que supone tener el control en una situación incierta (Salen y Zimmerman, 2004: 338).

El otro concepto que se asocia reiteradamente a la motivación y al juego es el de *engagement*, traducido normalmente como ‘compromiso’ o ‘implicación’ (nosotros hemos elegido esta última), y que podría definirse como ‘implicación entusiasta’. La noción de implicación, en este sentido, ha generado también mucho interés en el ámbito de la enseñanza en tanto que capacidad de una actividad de mantener la atención y la implicación activa y entusiasta de los aprendices.

A la luz de las aportaciones de la bibliografía especializada, parece difícil determinar exactamente dónde reside la capacidad de implicación del juego:

[...] the reasons for which a game is engaging are varied and complex. Most post that it is a combination of various features in the game design itself that leads to player engagement, not a preexisting combination of attitudes or orientations. [...] well design systems of goal orientation, interaction, feedback and context are key features of an engaging game. Most important, engagement is a key prerequisite to a flow state, a place where motivation, activity and learning potentially converge (Sykes y Reinhardt, 2012: 96).

2.4.2.12. *Papel activo del usuario*

Concluimos este capítulo aludiendo a una de las claves del juego digital y de sus posibilidades como entorno para el aprendizaje. Gee (2003) habla del ‘Principio de aprendizaje activo y crítico’ para referirse al hecho de que en el juego todos los elementos están pensados para que el usuario tenga un papel activo. Como ya hemos visto, el juego le convierte en protagonista, -algunas veces, a través de un avatar-, le exige que interactúe a distintos niveles, le fuerza a decidirse entre distintas opciones, etc. En resumen, el juego, como la clase de lenguas extranjeras, crea un entorno en el que el usuario/aprendiz debe tomar las riendas del proceso y actuar.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

3.1. *Identificación del problema*

El punto de partida inicial de esta investigación es un profundo interés personal en torno al juego y su papel en el aprendizaje. A esto se le suma una curiosidad (aún no del todo resuelta) hacia el juego digital, hacia el porqué de la enorme atracción que ejerce en millones de personas y de su indiscutible poder motivador, y hacia sus posibilidades como producto cultural, narrativo, visual..., y, por supuesto, como herramienta de aprendizaje.

En nuestros años ejerciendo la docencia de ELE en la Escuela Oficial de Idiomas, hemos disfrutado muchas veces del efecto que tiene en el alumnado la palabra 'juego'. Es cierto que hay alumnos más juguetones que otros y que a veces hay que vencer la resistencia de la timidez, la pereza, etc., y es cierto también que las reservas hacia la utilidad del juego existen, especialmente entre determinados tipos de alumno... Pero, las más de las veces la propuesta de un juego bien diseñado tiene el efecto varita mágica de despertar la curiosidad, la implicación y el entusiasmo inmediatos.

El marco del máster en Tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza y tratamiento de lenguas nos pareció perfecto para investigar si el juego digital podría tener efectos parecidos. Ese es el germen resumido de esta investigación.

A partir de aquí, de las primeras lecturas y los primeros ratos de juego, fueron surgiendo las impresiones que constituyen la base inicial de este trabajo.

Por un lado, a la luz de las aportaciones de la bibliografía especializada, parece que el juego digital es un recurso con un enorme potencial. Tenemos la impresión, sin embargo, de que, su uso real es escaso y limitado a la iniciativa personal de algunos alumnos y profesores muy motivados. Parece que la mayoría de los docentes apenas los consideran como herramienta para favorecer el aprendizaje, por lo que podría decirse que estamos ante un recurso que no está siendo aprovechado.

Por otro lado, de la observación y el uso de los juegos para dispositivos móviles existentes para el aprendizaje de español surge la impresión de que no se está aprovechando plenamente el potencial del juego. Parece que la industria de desarrollo de juegos digitales para el aprendizaje de español (y, probablemente, de lenguas extranjeras en general) está dando sus primeros pasos y desarrollando experiencias interesantes, pero no siempre llevando a la práctica las características que la bibliografía especializada atribuye al buen juego, ni los elementos que podrían beneficiar el proceso de aprendizaje.

Las impresiones, curiosidades e intuiciones personales pueden ser válidas como desencadenantes de una investigación. Pero, como es sabido, para que tales intuiciones se conviertan en conocimiento y, posteriormente, contribuyan a la mejora de la práctica, necesitan de un tratamiento científico que las confirme o desmienta. En el siguiente apartado, se explica el método seguido en este trabajo.

3.2. Metodología de trabajo

Nuestro estudio se ubica dentro del campo general de la didáctica de las lenguas extranjeras y del más particular de la enseñanza y aprendizaje de lenguas asistido por ordenador y móvil. Además, se sitúa en el ámbito del análisis y diseño de materiales.

Se trata, en todos los casos, de campos de estudio que tienen una dimensión claramente práctica. El objetivo de la investigación debe ser “producir conocimiento y que este sea relevante y útil para modificar y mejorar la práctica educativa” (Rodríguez López y Pino Juste, 2013).

Con esta consideración en mente, situaríamos el presente trabajo dentro de la llamada investigación – acción (*action research*).

De acuerdo con Cohen et al. (2011: 344-345):

What unites different conceptions of action research is the desire for improvement to practice, based on a rigorous evidential trail of data and research [...]. Action research combines diagnosis, action and reflection (McNiff, 2002: 15), focusing on practical issues that have been

identified by participants and which are somehow both problematic or yet capable of being changed (Elliott, 1978: 355-6).

Cohen et al. (2011) incluyen una lista de áreas en las que la investigación – acción se puede aplicar de forma clara (métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, procedimientos de evaluación, etc.). A ella, podrían añadirse, sin duda, las herramientas de enseñanza y aprendizaje, como son los juegos digitales.

Para dar respuesta a las dos impresiones iniciales citadas en el apartado anterior, en este trabajo de investigación se aborda el tema del juego digital desde una doble perspectiva. De una parte, el punto de vista de la práctica real en el aula, recogiendo las opiniones, creencias y actitudes de los docentes de ELE. De otra, la perspectiva del desarrollo de juegos, identificando qué partes del proceso de aprendizaje están ya presentes en los juegos actuales y proponiendo, con el marco teórico correspondiente y con las opiniones de los docentes como referencia constante, ideas para su diseño, para su inclusión en las actividades del aula, etc.

A partir de las aportaciones de la bibliografía especializada y de acuerdo con las orientaciones sobre investigación educativa que citaremos en cada caso, se ha elaborado el instrumento empleado en la parte experimental de la investigación.

Se trata de un cuestionario (Anexo I) cuyo objetivo es recabar información sobre las opiniones, creencias y actitudes del profesorado en torno al tema.

Los cuestionarios son formularios de preguntas con un objetivo prefijado, que, como en este caso, se responden generalmente de forma anónima y sin que el encuestador esté presente.

Se ha optado por el cuestionario como instrumento de investigación por varias razones. Primeramente, porque, frente a otros instrumentos como las entrevistas personales, permite recoger un número de muestras elevado. Además, son un instrumento adecuado para conseguir información sobre actitudes (Hopkins, 1989) y permiten recoger datos cuantificables.

En la elaboración del cuestionario, se han seguido fundamentalmente las indicaciones de Cohen et al. (2011).

En primer lugar, se han decidido los objetivos: general y específicos. El objetivo general es recabar información sobre las opiniones, creencias y actitudes del profesorado en torno a la inclusión de juegos digitales en el aula de ELE para adultos. El cuestionario iba dirigido, por lo tanto, a enseñantes de español como lengua extranjera cuyo alumnado tuviera mayoritariamente 18 años o más.

Los objetivos específicos son los que siguen: recoger información sobre la actitud de los docentes hacia el juego en general y hacia el juego digital como producto de entretenimiento; recabar datos sobre aquellos elementos del juego digital que más interés despiertan entre el profesorado y localizar los aspectos que podrían condicionar, favorable o desfavorablemente, la incorporación de juegos digitales a las actividades del aula.

En cuanto a la estructura del cuestionario y los tipos de pregunta, se ha optado por un cuestionario bastante estructurado, en el que, tal y como recomienda Cohen et al. (2011), predominan las preguntas cerradas. Sin embargo, se ha decidido también que haya algunas preguntas abiertas, para proporcionar así la opción de ofrecer respuestas más personales y creativas, de mucho valor para nuestro trabajo. Para decidir esto, se tuvo en cuenta la apreciación de Cohen et al. (2011) según la cual las preguntas abiertas permiten captar la autenticidad, riqueza, profundidad de respuesta y honestidad que requiere la investigación cualitativa. La información recabada gracias a ellas confirmaría después lo acertado de esta apreciación.

En el cuestionario predominan las preguntas tipo escala Likert, muy útiles porque incluyen cierto grado de sensibilidad y diferenciación de respuesta a la vez que ofrecen datos numéricos, es decir, combinan la posibilidad de una respuesta más o menos flexible con la aportación de resultados cuantitativos. De esta forma, permiten al investigador unir medida y opinión, cantidad y cualidad.

Se ha prestado mucha atención a la calidad de las preguntas. Todas ellas están directamente relacionadas con el foco de interés del estudio y se han decidido teniendo en cuenta el análisis de datos que se deseaba hacer. Además, se ha tenido siempre en mente el efecto que el cuestionario podría tener en los informantes, evitando a toda costa las preguntas tendenciosas, irritantes, etc., así como aquellas que pudieran transmitirle la sensación de estar siendo examinado. Por otro lado, se ha dado prioridad a la brevedad del cuestionario, frente a la exhaustividad.

El análisis de los resultados obtenidos por el cuestionario ocupa el capítulo siguiente de este trabajo y ha constituido una de las bases sobre las que se apoya las propuestas sobre el diseño de juegos que recogemos en el capítulo 5.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Resultados del cuestionario

En este capítulo recogemos y analizamos los resultados del cuestionario (Anexo 1) cuyo objetivo, como ya se ha señalado, era recabar opiniones y actitudes del profesorado de ELE en torno al juego digital como posible herramienta para las clases.

El cuestionario incluye cinco apartados.

Con el primero, *Datos generales*, se intenta conocer el perfil profesional de los informantes.

El segundo apartado, *El juego en tu clase*, tiene como objetivo conseguir información muy general sobre el papel que el juego tiene en el trabajo diario del profesorado. Se opta por incluir una pregunta sobre la frecuencia de uso de juegos en la clase y otra sobre el tipo de juegos.

Con la primera, a la vez que conocer el dato –objetivo– sobre la frecuencia con la que los docentes proponen actividades de juego a su alumnado, se asume que se obtiene también una valoración sobre la validez del juego como herramienta; al menos, creemos que se puede inferir que una frecuencia alta implica una valoración positiva.

Con respecto a la segunda, su objetivo es conocer el tipo de juegos que el profesorado del ELE propone a sus alumnos. Los resultados de esta pregunta aportan mucha luz sobre las preferencias de los docentes y han sido tenidos en cuenta, como explicaremos más adelante, en las propuestas que realizamos en torno al juego digital.

El siguiente apartado, *El juego digital como producto de entretenimiento*, parte de un supuesto que parece incuestionable: el tema del juego digital está a menudo acompañado de cierta controversia. Nos parece interesante, por lo tanto, detectar en qué línea del frente se sitúan los enseñantes de ELE. Por otra parte, nos preguntamos hasta qué punto lo consideran como actividad de ocio y, finalmente, recogemos también información (con una pregunta de respuesta abierta que nos ha aportado datos muy

valiosos) sobre en cuánto estiman los docentes el posible potencial formativo de este tipo de juegos.

Las preguntas que ocupan el apartado *El juego digital en el aula de español como lengua extranjera* constituyen el núcleo del cuestionario. Nos interesa detectar el nivel de conocimiento e interés en torno al tema. Y nos interesa, sobre todo, conocer qué aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje considera el profesorado más susceptibles de ser trabajados con juegos digitales, además de detectar cuáles de los beneficios que la bibliografía especializada les atribuye son considerados más importantes. Nos pareció interesante conocer las opiniones sobre estos aspectos y poder así incorporarlas a las propuestas sobre diseño de juegos para ELE que se exponen en el siguiente capítulo. Además, se intenta conocer los posibles obstáculos que un docente podría encontrarse a la hora de incorporar actividades de juego digital a sus clases.

Esta parte del cuestionario ha sido diseñada con especial cuidado. Hemos hecho un esfuerzo importante por evitarle al informante la sensación de ser examinado o cuestionado. Nos interesa conseguir opiniones, aportaciones, ideas que enriquezcan nuestro trabajo. Queremos conocer en qué puntos del proceso de enseñanza podría incidir el juego. Y por eso pensamos que debíamos preguntar a los responsables de este proceso.

Finalmente, y en razón del especial interés que tienen para nosotros los juegos para móviles, incluimos un breve apartado sobre el uso de este tipo de dispositivos.

El cuestionario, una vez diseñado y pilotado, fue enviado a los contactos profesionales de la autora en la EOI y en varias universidades españolas y extranjeras, asimismo se envió a las sedes del Instituto Cervantes y fue distribuido a través del sitio web TodoEle y de la página de la autora en LinkedIn. Estuvo activo entre el 5 de marzo y el 14 de abril de 2015. Se recibieron un total de 103 respuestas válidas.

4.1.1. Resultados del apartado Datos generales

El cuestionario fue respondido por 76 mujeres y 27 hombres.

Con respecto a la edad de los encuestados, el valor mínimo es de 23 y el máximo de 60 años. La edad media es de 42,85 por ciento.

Los datos sobre formación académica y país de residencia y trabajo se reflejan en el gráfico 1 y en la tabla 2, respectivamente.

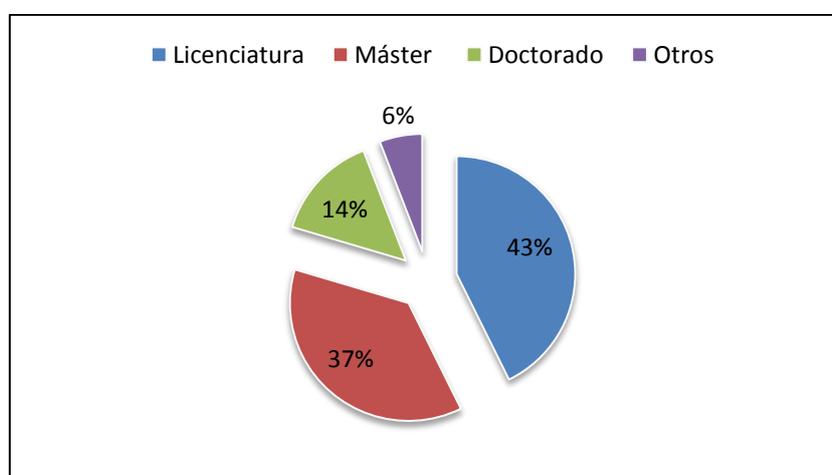


Gráfico 1. Formación académica

Alemania	8	Croacia	1	Líbano	3
Argelia	4	Egipto	1	Marruecos	5
Austria	1	España	48	Reino Unido	1
Bélgica	1	Estados Unidos	5	Rumanía	1
Brasil	3	Filipinas	1	Rusia	2
Bulgaria	1	Francia	3	Serbia	1
China	1	Israel	3	Suecia	1
Chipre	2	Italia	3		
Colombia	1	Japón	2		

Tabla 2. País en el que trabajas

Respecto a esta pregunta, sobre el lugar de trabajo, es evidente que los resultados están condicionados por la realidad de la autora. La mayor parte de sus contactos profesionales y personales están en España y eso se deja ver de forma evidente en los resultados.

Como se verá, está misma precisión debe ser tomada en cuenta al observar los datos sobre tipo de centro, en los que hay un número importante de informantes de la escuela oficial de idiomas (entorno profesional de la autora del trabajo) y, como consecuencia, de la edad del alumnado, donde son mayoritarios los docentes con un alumnado adulto de todas las edades.

Con respecto a los años de experiencia como docente de ELE, el valor mínimo es 1 y el máximo 41. La media es de 15.

Los datos sobre el tipo de centro de trabajo se reflejan en el gráfico 2. Hay que tener en cuenta que se dio la posibilidad a los informantes de marcar más de una opción y, de hecho, así lo hicieron varios de ellos.

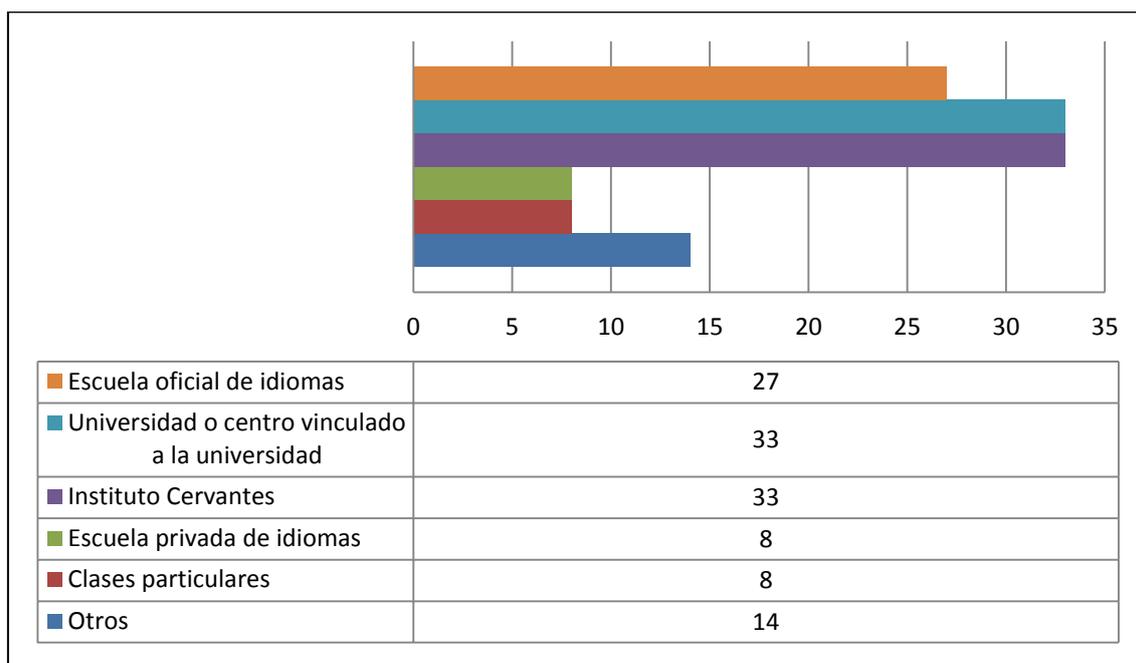


Gráfico 2. Centro de trabajo

Las respuestas a la siguiente pregunta, sobre la edad del alumnado, quedan reflejadas en la tabla 3.

Edad del alumnado		
Adulto/as de todas las edades	69	66,99%
Mayoritariamente menores de 35	23	22,33%
Mayoritariamente mayores de 35	5	4,85%
Otros	6	5,82%

Tabla 3. Edad del alumnado

4.1.2. Resultados de El juego en tu clase

Como se ha señalado, el objetivo de las dos preguntas de este apartado es conseguir información básica sobre el papel que el juego en general tiene en el trabajo diario del profesorado.

Los resultados de la primera pregunta, sobre la frecuencia de uso de juegos en la clase, se recogen en el gráfico 3.

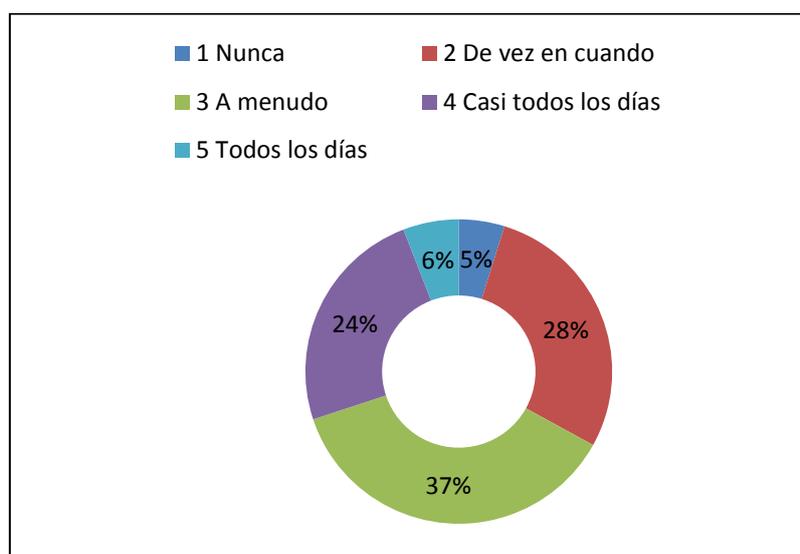


Gráfico 3. Frecuencia de uso de juegos en clase

Las respuestas a esta pregunta revelan la importancia que los docentes conceden al juego como herramienta para sus clases. Como puede apreciarse, el 67 por ciento de los encuestados elige una de las opciones que implica un uso frecuente (*a menudo, casi todos los días o todos los días*), y solo un 5 por ciento no juega nunca.

Estos resultados van en la dirección de tantos otros estudios, tanto de enfoque práctico y experimental como teórico, que abundan en la importancia y en los beneficios del juego para la enseñanza y aprendizaje en general y, en particular, para la de las lenguas extranjeras (Tornero, 2006; Labrador Piquer y Morote Magán, 2008; Nevado Fuentes, 2008; Cabané Rampérez, 2011).

Podemos deducir, entonces, que, al menos en líneas generales, el juego se percibe como un recurso de gran utilidad. Y que, volviendo al foco de interés de nuestro trabajo, el juego digital –en tanto que juego- podría recibir el mismo tipo de consideración.

Con respecto a la segunda pregunta de este apartado (tabla 4), su objetivo es conocer el tipo de juegos que el profesorado del ELE propone a sus alumnos. Esta pregunta, de respuesta opcional, fue contestada por todos los encuestados salvo 4.

Juegos de rol (adopción de un papel).	68	66,01%
Juegos de creatividad (construcción creativa de palabras, frases, etc.).	66	64,07%
Juegos tradicionales (tablero, reglas...).	64	62,13%
Juegos físicos (movimiento).	46	44,66%
Juegos de enigma (misterio).	37	35,92%
Juegos de humor (punto de partida humorístico).	35	33,98%
Otros.	8	7,76%

Tabla 4. Tipo de juegos

La tabla nos permite reconocer la alta aceptación de los juegos de rol, de creatividad y la de aquellos que hemos denominado ‘tradicionales’. Así como la aceptación media de los restantes tipos de juegos propuestos.

Con un 66 por ciento de encuestados que los ha seleccionado, los juegos de rol se presentan como la opción preferida por los docentes. Como sabemos, en este tipo de juegos el aprendiz adopta diferentes identidades y entre las propiedades que se les suele atribuir está la adquisición inconsciente de habilidades comunicativas y el hecho de que favorecen la concepción de la clase como laboratorio para la vida real (Torneró, 2006). Veremos más adelante que esta preferencia tiene un reflejo también en las respuestas sobre la importancia concedida por los docentes a diferentes beneficios que la bibliografía atribuye al juego digital (gráficos 13 y 14). En la pregunta correspondiente, el aprendizaje inconsciente, la práctica en situaciones controladas y la asunción de identidades son considerados importantes o muy importantes por un porcentaje muy alto de encuestados.

En el capítulo 5 de este trabajo, incorporamos algunas de estas preferencias expresadas por los docentes a nuestras propuestas sobre juegos digitales.

4.1.3. Resultados de El juego digital como producto de entretenimiento

Las dos primeras preguntas de este apartado tienen como objetivo detectar el nivel de interés y dedicación de los docentes en relación con el juego digital como producto de entretenimiento.

Las respuestas recibidas, recogidas en los gráficos 4 y 5, arrojan resultados interesantes.

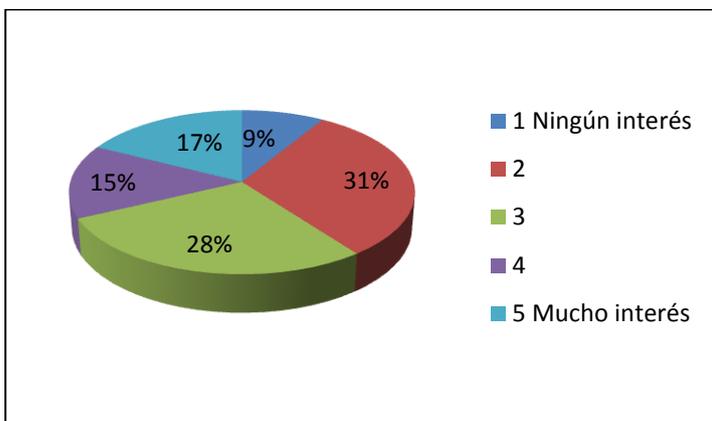


Gráfico 4. Interés en el juego digital

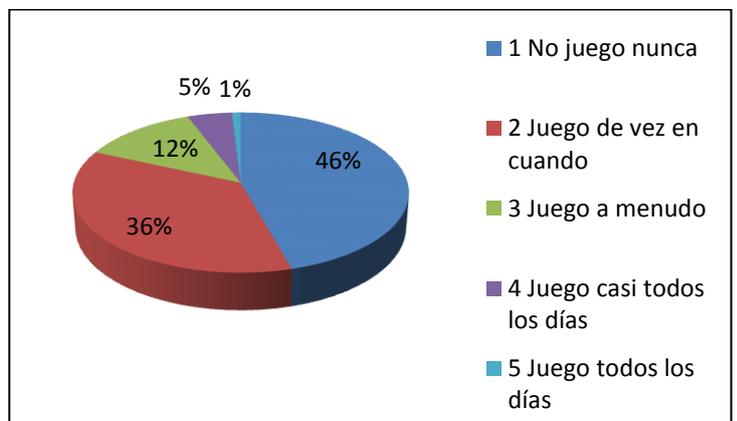


Gráfico 5. Tiempo dedicado al juego digital

De forma general, puede afirmarse que el juego digital no forma parte de los hábitos de ocio de este colectivo profesional. El 46 por ciento de los docentes no juega nunca y el 36 por ciento solo lo hace de vez en cuando. Solamente el 18 por ciento elige una de las opciones que implica jugar con frecuencia. Cabe destacar, como dato anecdótico, que solo 1 de los profesores encuestados ha seleccionado la opción *Juego todos los días*.

Sin embargo, esta falta de dedicación no se corresponde totalmente con una falta de interés. Como puede apreciarse, el 60 por ciento de los docentes ha elegido una de las opciones (3, 4 o 5) que indican un interés medio o alto.

Parece entonces que el interés por los juegos digitales (se juegue o no) está relativamente extendido. Al igual que lo está, como veremos más adelante, el interés por sus posibilidades para el aprendizaje (gráfico 8). Sin embargo, parece también claro que las posibles propuestas de juego digital en el aula no van a partir de una experiencia personal del docente como jugador, al menos de forma general.

Con respecto a la opinión de los encuestados sobre los juegos digitales como productos de entretenimiento, se les ha preguntado sobre su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones, positivas y negativas.

Las afirmaciones positivas están basadas en los beneficios que la bibliografía, tanto divulgativa como especializada, atribuye reiteradamente a los juegos digitales. Entre ellos hemos seleccionado aquellos que nos parecieron más relevantes para los objetivos de nuestro estudio y que se refieren a la adquisición de aprendizajes, el desarrollo de habilidades cognitivas y la socialización.

Por su parte, las afirmaciones negativas (*a menudo incitan a la violencia, son adictivos, son una pérdida de tiempo*) han sido elegidas a partir de las ideas que con frecuencia acompañan a los juegos digitales en los medios de comunicación y en el debate popular. Se trata de ideas a las que, de forma más o menos explícita, se refiere e menudo la bibliografía especializada, casi siempre para rebatirlas o, cuando menos, matizarlas, lo que nos da cuenta de la importancia que tienen en el debate sobre el tema.

Los gráficos 6 y 7 recogen las respuestas a este grupo de preguntas.

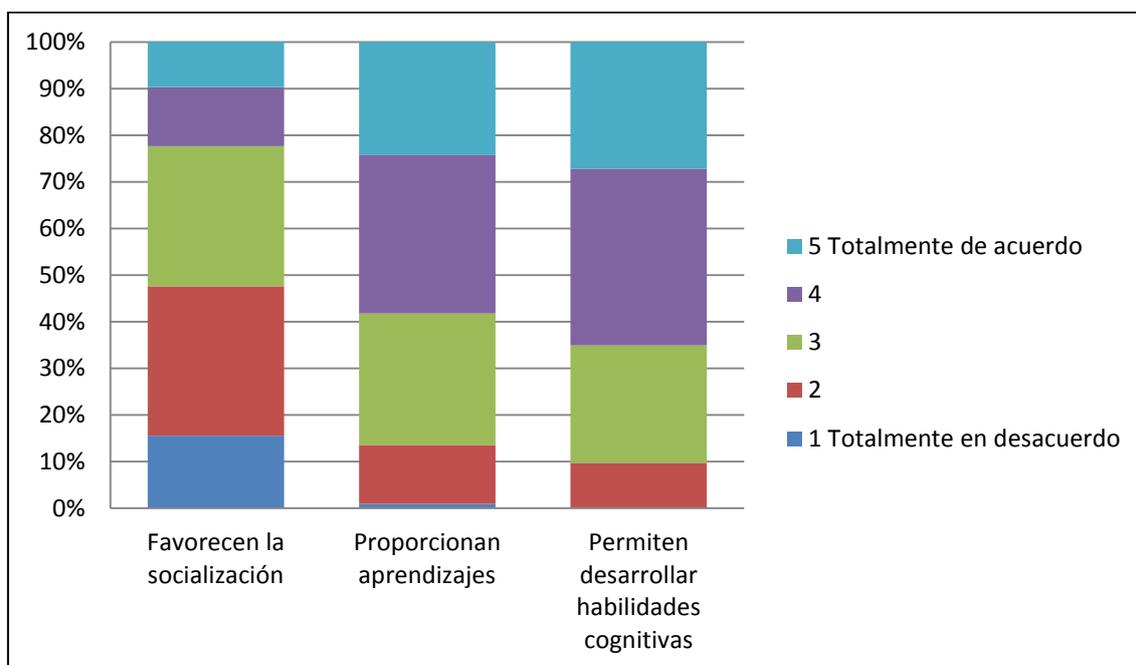


Gráfico 6. Grado de acuerdo con estas afirmaciones sobre juegos digitales (1)

Vemos en el gráfico 6 que con respecto a la capacidad de los juegos digitales para facilitar el desarrollo de habilidades y aprendizajes predominan las opiniones positivas.

El 65 por ciento de los entrevistados ha elegido una de las dos opciones que implican mayores grados de acuerdo (opciones 4 y 5) con la afirmación de que los juegos digitales permiten desarrollar habilidades cognitivas. Además, ningún encuestado ha elegido la opción que significa desacuerdo absoluto y solo el 9,7 por ciento ha elegido la opción 2.

Sobre los aprendizajes, los resultados son parecidos. El 58 por ciento elige las opciones 4 o 5, y solo el 14 por ciento eligen la 1 o la 2.

El desacuerdo con estas afirmaciones se puede considerar, por lo tanto, casi inexistente, y la confianza en las posibilidades del juego digital para el aprendizaje y desarrollo de habilidades, generalizada.

Con respecto a la socialización, la visión del profesorado no es tan positiva. Hay un 49 por ciento de entrevistados que muestran desacuerdo absoluto o casi absoluto con la idea de que los juegos digitales favorecen la socialización. En el lado opuesto se sitúa el 22 por ciento de los informantes. Pensamos que esta creencia que, como veremos más adelante, se confirma al ser los docentes preguntados sobre las posibilidades del juego para la interacción, podría limitar la disposición del profesorado para introducir juegos en sus clases, teniendo en cuenta que una lengua es un instrumento sobre todo social.

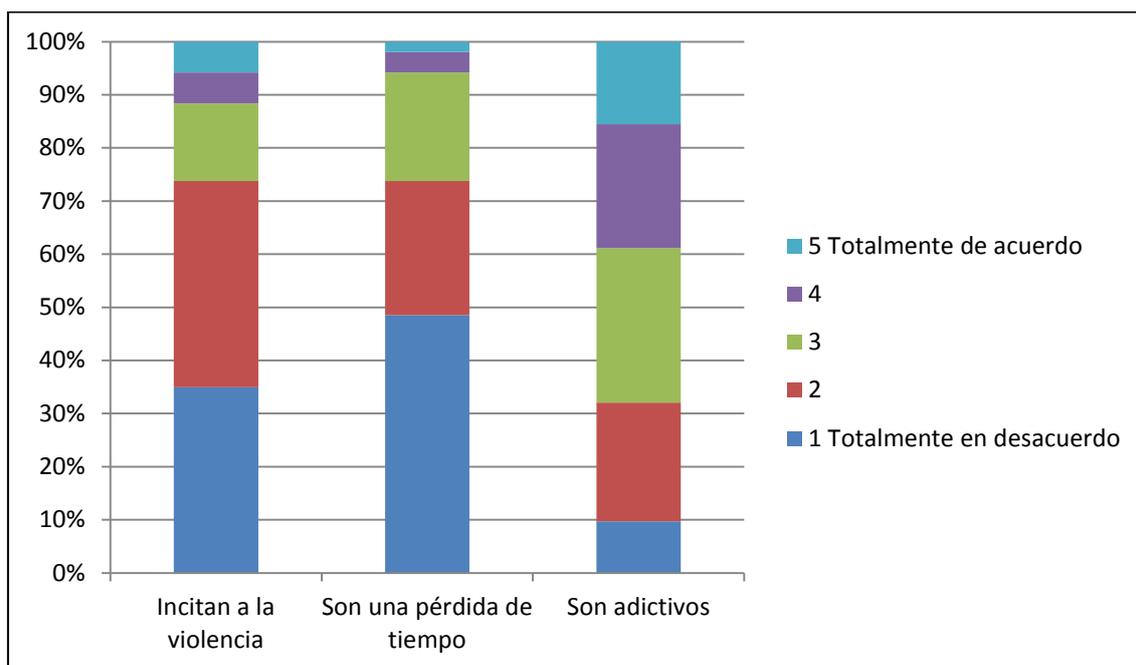


Gráfico 7. Grado de acuerdo con estas afirmaciones sobre juegos digitales (2)

Los resultados sobre el grado de acuerdo con las tres afirmaciones negativas sometidas a la consideración de los docentes resultan muy reveladores. El gráfico 7 permite comprobar de un vistazo que en el caso de *Incitan a la violencia* y *Son una pérdida de tiempo* el desacuerdo se impone de forma clara.

La relación entre juego digital y violencia es negada casi por el 80 por ciento de los informantes (opciones de respuesta 1 y 2). Estos datos evidencian un claro cuestionamiento de ciertos lugares comunes en torno a los juegos digitales (concretamente, a los videojuegos) y van en la dirección de otros estudios con resultados similares. En su trabajo sobre las creencias de un grupo de profesores sobre las posibilidades y limitaciones de los juegos digitales en el aula, Beavis, Rowan, Dezuanni, McGillivray, O'Mara y Prestridge (2014: 576) afirman:

Despite anxieties about violence and 'inappropriate' content that characterise periodic media panics about games, virtually no concern was expressed about the potentially inappropriate nature of games (in terms of violence or unsuitable adult themes) with respect to students' out of school games, or games that might be selected for use in schools.

También casi un 80 por ciento de los docentes preguntados en nuestro estudio se muestra en desacuerdo con la consideración de los juegos digitales como ‘pérdida de tiempo’.

Sin embargo, las opiniones están más divididas y reflejan una consideración más negativa en lo relativo al poder adictivo de los juegos digitales. Casi un 39 por ciento selecciona las opciones que implican acuerdo (4 y 5), y un 29 por ciento más elige la opción de acuerdo medio. ¿Podemos darle la vuelta a esta percepción negativa y hablar, en vez de de adicción, de motivación? Veremos la importancia que este concepto adquiere al analizar los resultados del apartado sobre juegos digitales en clase de ELE.

El apartado *El juego digital como producto de entretenimiento* incluye también la siguiente pregunta abierta: *Si consideras que alguno de los juegos digitales que has usado o conoces tiene algún valor formativo, indícalo.*

Esta pregunta, de respuesta opcional, fue contestada por 25 personas. Cinco de los informantes expresaron su desconocimiento absoluto en torno al tema. Las respuestas restantes han sido agrupadas en distintas categorías y pueden consultarse en el anexo 2.

4.1.4. Resultados de El juego digital en el aula de español como lengua extranjera

Como ya se ha señalado, este apartado constituye el núcleo del cuestionario.

Sus dos primeras preguntas tienen como objetivo detectar el nivel de conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El gráfico 8 permite conocer y contrastar las respuestas obtenidas.

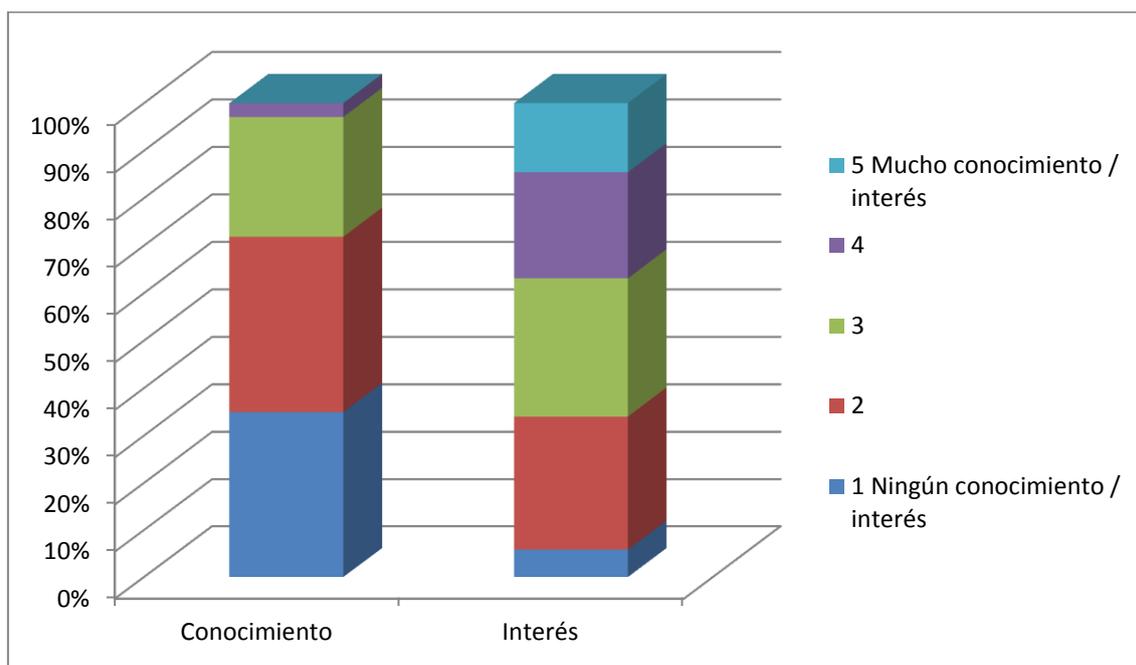


Gráfico 8. Conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje

Creemos que es destacable el contraste entre el bajo nivel de conocimiento expresado por los informantes y el relativamente alto nivel de interés. Las cifras concretas se recogen en la tabla 5.

1 (ningún conocimiento)	36	34,9%	5,8%	6	1 (ningún interés)
2	38	36,8%	28,1%	29	2
3	26	25,2%	29,1%	30	3
4	3	2,9%	22,3%	23	4
5 (mucho conocimiento)	0	0%	14,5%	15	5 (mucho interés)

Tabla 5. Conocimiento e interés en torno a los juegos digitales para el aprendizaje

Al margen de este contraste, los datos sobre el nivel de interés nos revelan un colectivo profesional relativamente interesado en las posibilidades educativas del juego digital. Un 38 por ciento elige una de las opciones que implican interés o interés alto y un 30 por ciento opta por una salomónica respuesta media.

Los docentes fueron también preguntados por la fuente de su conocimiento sobre juegos digitales para el aprendizaje. Sus respuestas, en números absolutos, se recogen a continuación.

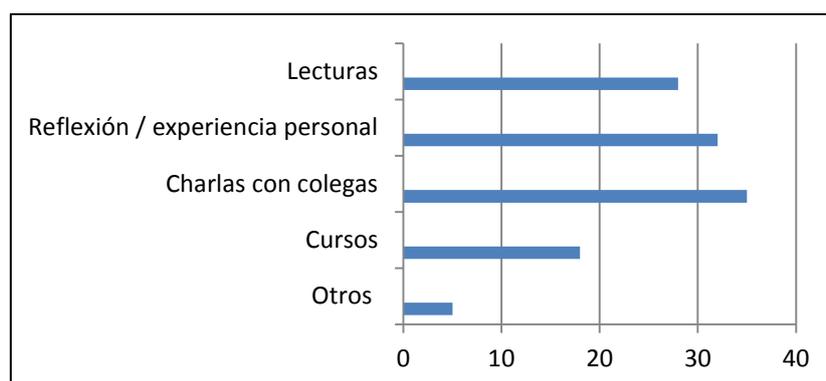


Gráfico 9. Fuente del conocimiento sobre juegos digitales para el aprendizaje

El objetivo de las siguientes preguntas era conocer en qué aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje considera el profesorado que los juegos digitales pueden incidir de forma más clara y qué competencias y destrezas son más susceptibles de ser trabajadas con juegos digitales.

El gráfico 10 recoge los aspectos con los que el profesorado relaciona el juego digital. Los aspectos fueron elegidos teniendo en cuenta las aportaciones generales de la bibliografía consultada (que ocupan los capítulos 2 y 5 de este trabajo) y seleccionando aquellos puntos de especial interés para la autora.

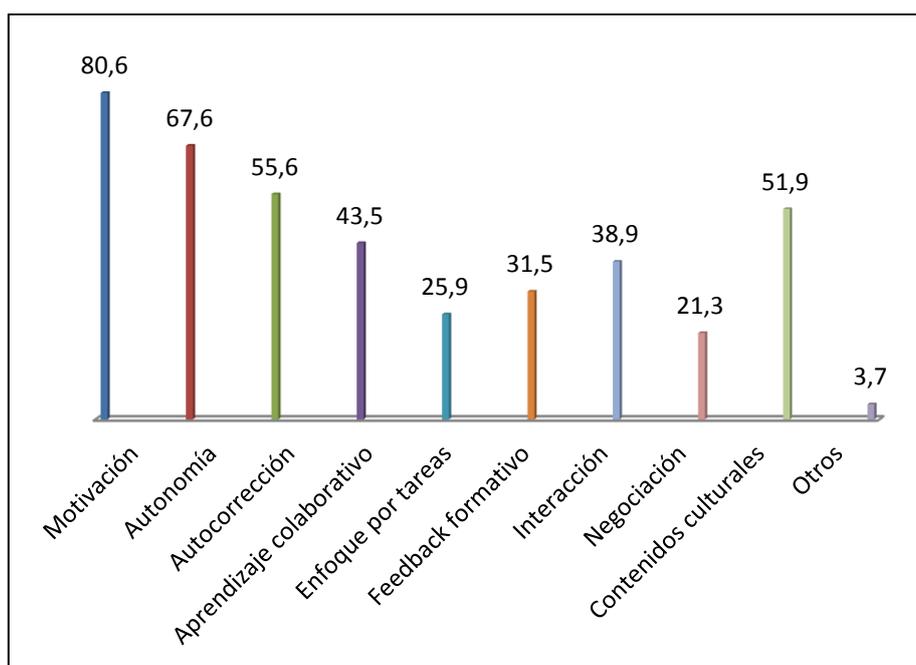


Gráfico 10. Aspectos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con los que relaciona el juego digital

Como puede observarse, una inmensa mayoría de los informantes relaciona los juegos digitales con la motivación. Coinciden de este modo con las aportaciones de la bibliografía especializada que, como sabemos, alude reiteradamente al potencial motivador de este tipo de herramientas y establece la implicación y el estado de flujo de los usuarios como características inherentes al buen juego.

A continuación, los elementos más veces seleccionados son la autonomía y la autocorrección. Al igual que en el caso de la motivación, la relación entre juego digital y autonomía del aprendiz es una constante en la literatura especializada. Por su parte, la autocorrección, uno de los pilares sobre los que la autonomía se asienta, requiere el tipo de mecanismos de *feedback* que, como hemos visto, está ya presente en muchos de los juegos digitales comerciales.

Por otra parte, la mitad de los encuestados ha señalado los contenidos culturales. Coincide así con diversos autores que se fijan en el juego como discurso cultural auténtico (Reinhardt, 2013) y como espacio en el que el usuario se encuentra expuesto a contenidos lingüísticos y también culturales.

El aprendizaje colaborativo y la interacción ocupan los dos puestos siguientes con un 43,5 y 38,9 por ciento de encuestados que los han seleccionado respectivamente. Si bien se trata de porcentajes no desdeñables, la evidencia es que son minoría los docentes que perciben el potencial del juego digital para el trabajo compartido. A esto hay que añadir que solo un 21,3 ha señalado la negociación. Esto contrasta con la reiterada alusión de la literatura especializada a la interacción como elemento definitorio del juego digital³. Pero no creemos que sea sorprendente. El juego digital es visto socialmente como un producto de uso sobre todo individual. De ahí derivan, con toda probabilidad, su asociación con el aislamiento, etc. Recordemos que, como puede observarse en el gráfico 7, solo el 22 por ciento de los entrevistados se muestra de acuerdo con la idea de que los juegos digitales favorezcan la socialización.

³ Hay que recordar, eso sí, que, como hemos visto en el capítulo 2, la literatura especializada entiende a menudo el concepto de interacción de forma amplia, no solo referida a la interacción entre pares.

Frente a esta percepción mayoritaria, sin embargo, son varios los docentes que señalan en la pregunta abierta sobre el valor formativo de los juegos que conocen (anexo 2), su utilidad para la socialización y el trabajo en equipo.

Nos atrevemos a lanzar la hipótesis de que la inclusión de juegos digitales en el aula de ELE pasa por el reconocimiento de su potencial para la socialización y por que los juegos incluyan elementos que realmente la permitan la interacción entre pares, al margen de las otras formas de interacción, a las que ya hemos aludido y que forman sí parte de la esencia ciertos tipos de juego digital. Por el momento parece claro que el potencial de los juegos para socialización queda bastante desdibujado.

Volviendo al gráfico 10, observamos que solo el 25,9 de docentes señala el enfoque por tareas, lo que contrasta con la asociación, aludida en distintos apartados de este trabajo y reiterada en la bibliografía especializada, entre el juego digital y este enfoque metodológico. Veremos, sin embargo, al analizar los resultados recogidos en el gráfico 14 sobre la importancia concedida por los docentes a distintos beneficios que la bibliografía especializada atribuye a los juegos, que la similitud estructural entre algunos juegos y las tareas de aprendizaje es muy bien valorada.

Con respecto a las destrezas y competencias que, de acuerdo con los docentes, se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales, los resultados se recogen en los gráficos 11 y 12.

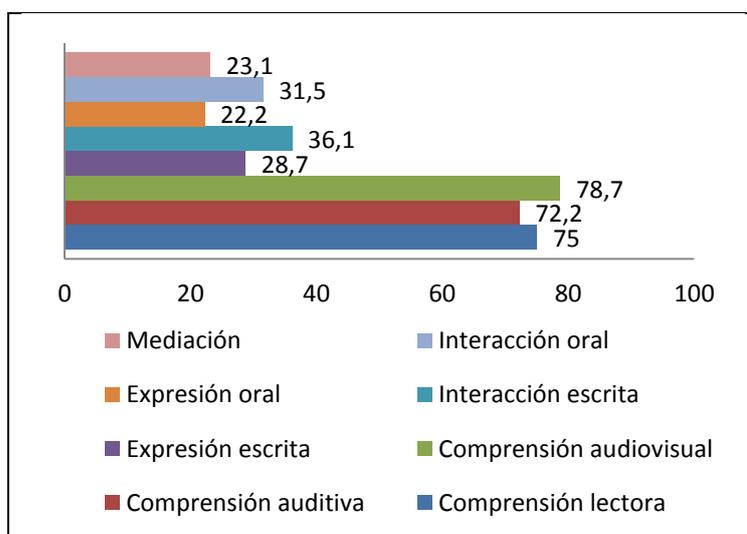


Gráfico 11. Destrezas que se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales

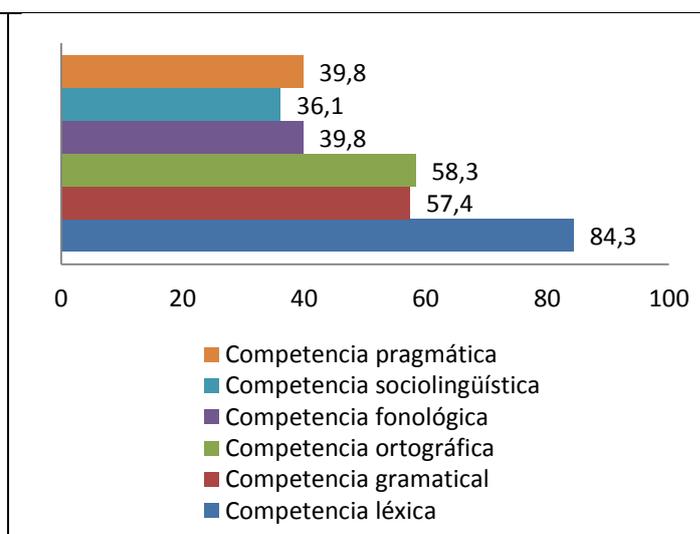


Gráfico 12. Competencias que se pueden trabajar en mayor medida con juegos digitales

El primer dato que destaca en el gráfico 11 es la clara mayoría de encuestados que ha señalado las destrezas receptivas, comprensión lectora, auditiva y audiovisual. Creemos que, entre otras cosas, los resultados no hacen sino reflejar la dificultad que supone el tratamiento de las destrezas productivas mediante herramientas digitales.

Por otra parte, son más los encuestados que señalan la interacción, tanto escrita como oral, como destreza que se puede trabajar con juegos digitales, que aquellos que señalan la expresión (36,1 por ciento frente a 28,7, en el caso de la escritura y 31,5 por ciento frente a 22,2, en el caso de la oralidad).

Observamos también el alto porcentaje de informantes que señala la comprensión audiovisual, lo que supone un reconocimiento de la importancia del elemento visual en los juegos.

Por su parte, el primer dato que destaca en el gráfico 12 es la selección mayoritaria de la competencia léxica (84,3 por ciento). Compartimos plenamente esta percepción de que los juegos digitales suponen una gran oportunidad para el tratamiento del léxico, que puede no solo plantearse con propuestas de tipo, digamos, tradicional como crucigramas, ahorcados, etc., sino, sobre todo, con las narrativas propias de los juegos como contexto. Este planteamiento, desde nuestro punto de vista, permite también un tratamiento muy interesante de otras competencias como la pragmática, la sociolingüística y, como anotábamos más arriba, la cultural. Así lo planteamos en las propuestas incluidas en el capítulo 5.

A continuación, las opciones más veces seleccionadas son la competencia ortográfica y gramatical.

Seguidamente se formuló una pregunta cuyo objetivo era detectar cuáles de los beneficios que la bibliografía especializada atribuye a los juegos son considerados más importantes por los docentes.

Para facilitar su análisis y lectura, hemos dividido los beneficios sometidos a valoración en dos grupos: aquellos que se refieren a aspectos psicológicos, afectivos y

que, en general, ponen el foco en cómo se siente y actúa el estudiante (gráfico 13) y aquellos referidos a decisiones metodológicas y que ponen el foco en diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (gráfico 14).

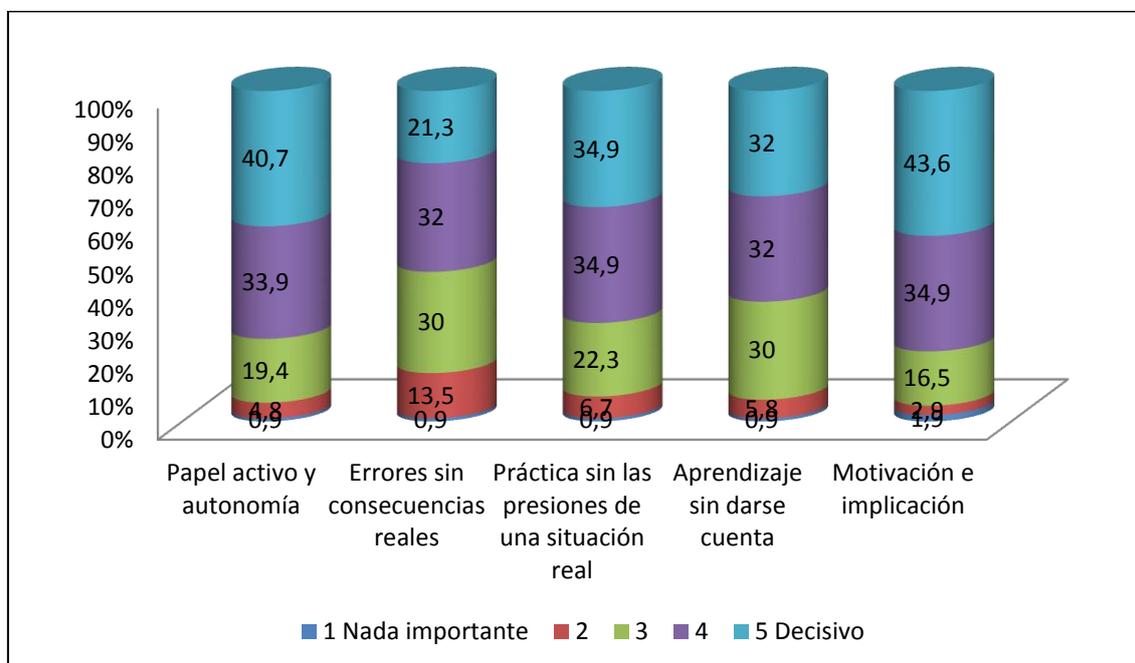


Gráfico 13. Valoración de los beneficios atribuidos a los juegos digitales (1)

Como puede apreciarse en el gráfico 14, el nivel de valoración de los beneficios que etiquetaremos como ‘afectivos’ es muy alto. Todos ellos son mayoritariamente valorados como importantes o decisivos (opciones 4 y 5, respectivamente).

Los beneficios relativos al papel activo del estudiante y la autonomía y a la motivación y la implicación son considerados importantes o decisivos por más del 70 por ciento de los informantes. Se confirma así la idea señalada en el análisis de preguntas anteriores y se confirma el interés del profesorado en los juegos digitales como instrumento motivador.

También es mayoritaria la importancia concedida al juego en tanto que entorno para una práctica segura de la lengua de estudio, sin las presiones o los riesgos de una situación real. Las dos afirmaciones relativas a este hecho (*‘Permiten practicar la lengua de estudio sin que los errores tengan consecuencias verdaderas’* y *‘Permiten la práctica de la lengua sin las presiones de una situación real’*) son valoradas como importantes o decisivas por el 53 y el 69 por ciento respectivamente. Estos resultados

coinciden con las aportaciones de varios autores que destacan el valor de los juegos como entornos cómodos y seguros para la práctica lingüística.

Además, se sometió a la valoración del profesorado el hecho de que el juego puede permitir que el estudiante adquiriera aprendizajes sin darse cuenta. Este aspecto fue valorado como importante o decisivo por el 64 por ciento de los preguntados.

Cabe comentar, como dato anecdótico, que la opción 1 (nada importante) fue elegida por solo un informante en todos los casos, salvo en el de la motivación y la implicación, que fue elegida por dos.

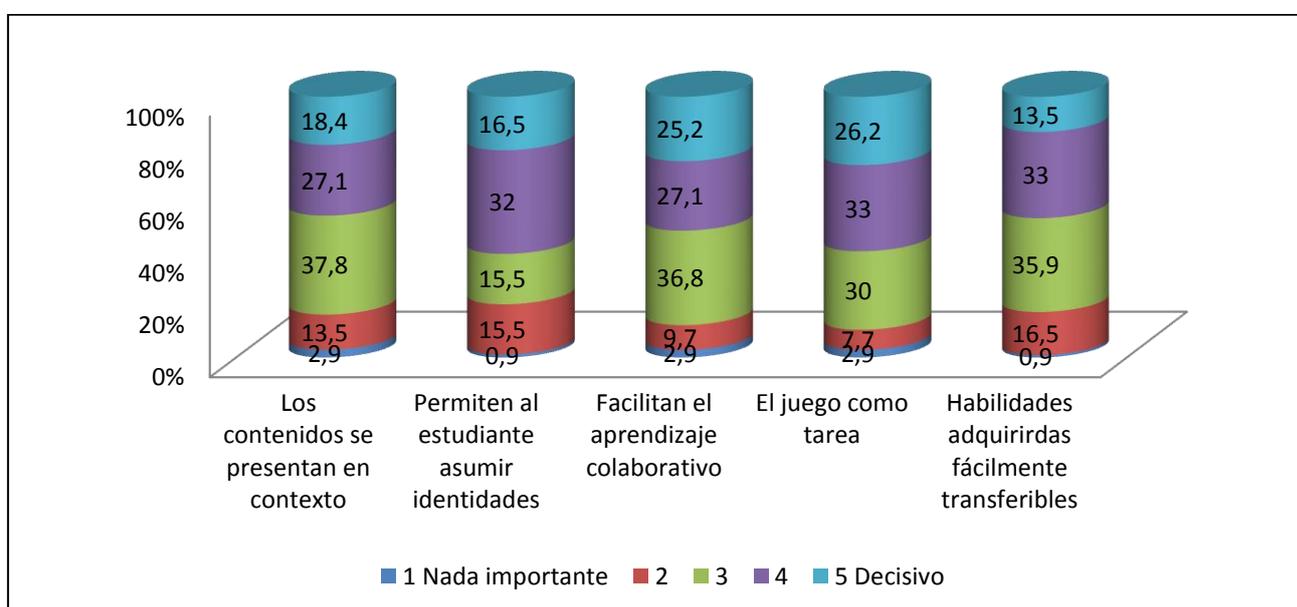


Gráfico 14. Valoración de los beneficios atribuidos a los juegos digitales (2)

Por su parte, el gráfico 14 permite conocer la importancia que los docentes conceden a beneficios o posibilidades del juego digital relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, el tratamiento de los contenidos, la metodología adoptada, etc.

En líneas generales, puede observarse que la importancia concedida a estos aspectos es menor que a los beneficios afectivos. Por un lado, es más bajo el porcentaje de informantes que eligen las opciones 4 o 5 y, por otro, es más alto el de aquellos que optan por la opción 1 y, sobre todo, la 2.

Observamos que el elemento que más valoraciones positivas (opciones 4 o 5) recibe es *Con sus reglas y objetivos, los juegos son similares a una tarea*, que, además, obtiene el menor número de consideraciones como poco o nada importante. Parece que el profesorado se interesa por el potencial del juego digital para la construcción de tareas de aprendizaje o por la similitud, recogida y celebrada por diversos autores (Purushotma et al., 2008; Thomas, 2012), entre la estructura de ciertos tipos de juegos y las tareas. En el capítulo 5 de este trabajo se ahonda también en propuestas basadas en este enfoque.

También son mayoría (52,3 por ciento) los docentes que consideran importante o decisiva de la afirmación *[Los juegos digitales] facilitan el aprendizaje colaborativo, al compartir los usuarios misiones y objetivos*. Este resultado reconoce la importancia del elemento social en el aprendizaje, ya señalado en otros apartados de este capítulo.

Seguidamente, se sitúa la capacidad de los juegos para permitir que el estudiante adquiriera distintas identidades, que es considerada importante o decisiva por un 48,5 por ciento de informantes. Resultados similares obtienen *Las habilidades adquiridas son fácilmente transferibles a otros ámbitos del aprendizaje o de la vida* y *Los contenidos lingüísticos y pragmáticos se presentan en su contexto de uso*, considerados como aspectos importantes o decisivos por el 46,5 y el 45,5 por ciento de docentes respectivamente.

La última pregunta de este apartado intenta conocer los posibles obstáculos que un docente podría encontrarse a la hora de incorporar actividades de juego digital a sus clases. Los resultados se recogen en el gráfico 15.

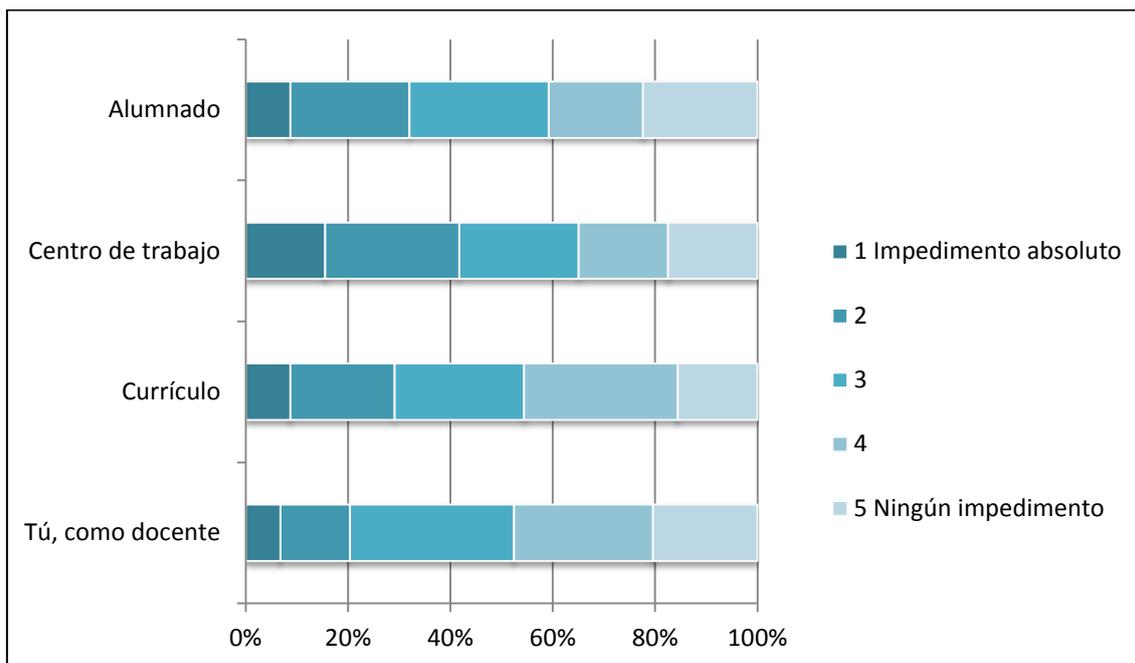


Gráfico 15. Posibles impedimentos para llevar a cabo actividades de juego digital en el aula

Como puede apreciarse, el mayor obstáculo lo representa el centro de trabajo, que es valorado como impedimento absoluto o casi absoluto por más del 40 por ciento de los docentes. Este hecho se recoge también en muchas de las respuestas abiertas recibidas, en las que, como puede verse en el anexo 3, se alude a menudo a las limitaciones técnicas de los centros. Además, un porcentaje bajo de encuestados (16,7 por ciento) considera que el centro de trabajo no supone ningún impedimento.

En el extremo contrario se encuentra la propia consideración como docente. Casi la mitad de los informantes ha elegido las opciones 4 o 5, que implican no considerarse como un impedimento. Además, solo un 6,5 por ciento de los informantes se considera a sí mismo un impedimento absoluto a la hora de aplicar juegos digitales en el aula. Las respuestas abiertas recibidas permiten, probablemente, concluir que en la mayor parte de los casos esto se debe a una falta de conocimiento o de convicción. En todo caso, nos parece que estas cifras nos devuelven la imagen de un colectivo mayoritariamente abierto a este tipo de propuestas.

Por su parte, alumnado y currículo son percibidos como impedimento absoluto por un mismo porcentaje de informantes (8,7 por ciento). También la opción 2, que implica un impedimento importante ha sido seleccionada por un porcentaje similar (23,30, en el

caso del alumnado; 20,3, en el del currículo). Estos datos implican que en torno al 30 por ciento de los docentes percibe estos dos aspectos de su trabajo como impedimentos para llevar a cabo actividades de este tipo.

En el caso del alumnado, las respuestas abiertas (Anexo 3) aluden sobre todo a la ausencia de la competencia tecnológica necesaria; pero también hay respuestas –muy interesantes- que aluden a la falta de interés de determinadas nacionalidades (no se especifica cuáles) en el juego o a la de creencia en su valor formativo. Como muy bien resume Godwin – Jones (2014: 14), “gaming is not everyone’s cup of tea”.

En el caso del currículo, las respuestas abiertas recibidas son pocas y demasiado diversas para permitir sacar conclusiones generales. Se alude a currículos demasiado extensos, que dejan poco margen a las actividades lúdicas, y a currículos poco flexibles.

Como puede verse en el anexo 3, uno de los informantes menciona la necesidad de dedicar una serie de sesiones a “introducir a los estudiantes en la técnica”, en un periodo que ya es de por sí corto para tratar todos los contenidos del currículo. Consideramos que se trata de una apreciación muy acertada y que coincide con lo señalado por algunos autores, como Reinders y Wattana (2012) sobre la necesidad de proporcionar a los alumnos suficiente formación que posibilite que jueguen con éxito.

4.1.5. Resultados de Dotación tecnológica

Finalmente se incluyó un grupo de preguntas con las que se detectó que la inmensa mayoría de los docentes y estudiantes tienen teléfono inteligente o tableta. 100 de los encuestados afirmaron tenerlo y 101 afirmaron que sus estudiantes lo tienen.

Preguntados sobre si lo usan en su trabajo docente, 46 afirmaron que sí, mientras que 69 dijeron que su alumnado lo usa para aprender español.

Si unimos estos datos a las respuestas que referían las carencias tecnológicas de los centros, podemos apuntar la posibilidad del móvil personal como dispositivo para compensar esas carencias, reforzando así nuestra tesis sobre el enorme potencial de este tipo de dispositivos para los procesos de enseñanza – aprendizaje.

5. EL DISEÑO DE JUEGOS PARA DISPOSITIVOS MÓVILES PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo nos ocupamos del Aprendizaje de lenguas basado en juegos digitales (DGBLL), la subdisciplina que, de acuerdo con la clasificación de Sykes y Reinhardt (2014), se interesa por los juegos digitales específicamente diseñados para el aprendizaje de lenguas.

En primer lugar, se expone brevemente el marco teórico. A continuación, se esbozan algunas propuestas prácticas sobre el diseño de juegos, que tienen en cuenta, además de esa teoría, las opiniones de los docentes recogidas en el cuestionario y la observación de varios juegos, entre ellos varios juegos para dispositivos móviles para el aprendizaje de español (Anexo 4).

Por las razones expuestas en la introducción y en el apartado 2.2 del capítulo 2 de este trabajo, nuestras propuestas se centran en los juegos para móviles, “the hot trend in gaming today”, en palabras de Godwin-Jones (2014: 14).

Por otro lado, las propuestas concretas se refieren al aprendizaje y enseñanza de español para extranjeros para adultos, campo profesional de la autora. En este ámbito trabajan los docentes que han respondido al cuestionario y él pertenecen los juegos con los que se ha jugado y experimentado. Sin embargo, la base teórica empleada es de didáctica de lenguas extranjeras en general y, pensamos, las propuestas planteadas pueden ser aplicadas a otras lenguas.

5.1. *Aprendizaje de lenguas basado en el juego digital. Marco teórico general*

El ámbito de análisis del aprendizaje de lenguas basado en el juego digital (DGBLL) son los juegos diseñados intencionadamente para el aprendizaje y la enseñanza de LE. El propósito de la investigación en este ámbito es *informar* el diseño y la evaluación de estos juegos. Reinhardt y Sykes (2012) prevén que en los próximos años se desarrollarán muchos juegos, o productos basados en el juego, para el aprendizaje de lenguas extranjeras: desde minijuegos enfocados a un contenido concreto, hasta juegos muy complejos que abarquen todos los aspectos de la lengua de estudio. Estos autores

consideran imprescindible que los investigadores y profesionales contribuyan activamente al desarrollo y evaluación de estos juegos, de tal forma que sean los requerimientos pedagógicos los que guíen su diseño, más que las exigencias del mercado (Reinhardt y Sykes, 2012). Se trata, en gran medida, de que los juegos incorporen los usos metodológicos deseados.

Como se recoge en el capítulo 2 de este trabajo, Sykes y Reinhardt (2014) proponen un marco teórico en torno al juego digital que distingue aquellos enfoques que ponen el foco de interés en el aprendizaje y los que lo ponen en la enseñanza.

Los primeros se interesan, sobre todo, por qué tipo de juegos, o qué elementos de un juego determinado, permiten o favorecen que el aprendiz adopte determinadas actitudes, comportamientos, conductas, etc., y por cómo es o tiene que ser un juego para que permita o favorezca la adquisición o aprendizaje de elementos de la lengua de estudio.

Los segundos, por su parte, se ocupan de cómo incorporan los juegos determinados usos y enfoques pedagógicos.

5.2. Juegos para la enseñanza y aprendizaje de ELE: tipología y enfoques

La decisión y el proceso de diseñar un juego para el aprendizaje de una lengua extranjera está, casi siempre, condicionado por múltiples factores, muchos de los cuales no tienen nada que ver con las preferencias metodológicas o pedagógicas, sino con aspectos de tipo práctico.

Algunos autores (Reinhardt y Sykes, 2012; Prensky, 2001) recogen los distintos tipos de juego que se pueden idear. A partir de sus ideas, proponemos una clasificación cuyo objetivo es organizar someramente las posibilidades, sin que se pretenda que sea exhaustiva ni sus categorías absolutamente excluyentes:

- 1) Juegos complejos que pueden jugarse durante meses y que suelen abarcar una gama amplia de contenidos, competencias y destrezas y, habitualmente, proporcionando a los aprendices contextos simulados de inmersión.

Un ejemplo conocido de este tipo de juegos es *Who is Oscar Lake?*

Además existen otras propuestas como *Croquelandia* (<https://sites.google.com/site/croquelandia>) y *Mentira* (<http://www.mentira.org/the-game>), si bien, al menos de acuerdo con la impresión de la autora de este trabajo, están aún en una fase, digamos, tentativa, más de prueba experimental que de proyecto real de largo alcance.

Una propuesta de naturaleza también muy abarcadora es *Tower of Babel*, un juego de realidad alternativa patrocinado por la Unión Europea.

En el momento de escribir este trabajo, se está desarrollando *Language Town* (Big Bang Box y editorial Edinumen), que, de acuerdo a la información ofrecida en su web (<http://www.bigbangbox.es>) permitirá una experiencia completa de inmersión lingüística.

En general, la base teórica común de estas propuestas es el aprendizaje situado, los enfoques que buscan conectar el aprendizaje académico con entornos y experiencias reales. En todo caso, se busca explotar la capacidad del juego para simular contextos reales y crear narrativas que contextualicen el aprendizaje.

- 2) Juegos casuales, que se caracterizan por permitir que el jugador los deje y retome con libertad y sin apenas compromiso. Idealmente estos juegos podrían permitir la práctica reiterada, pero al mismo tiempo lúdica y contextualizada mediante pequeñas narrativas, de elementos concretos de la lengua de estudio.
- 3) Mini-juegos que pueden finalizarse en un par de horas y que, como los anteriores, pueden permitir la práctica de unos pocos elementos lingüísticos o de otro tipo. Este tipo de juego se caracteriza por ser corto, rápido y sencillo, por manejar un contenido altamente controlable y permitir practicar un elemento determinado de la lengua de estudio, en un nivel determinado, y por proporcionar *feedback* inmediato. Su propuesta gráfica suele ser sencilla, al igual que su nivel de exigencia tecnológica. Estos juegos se basan en una idea fundamental: proporcionar al usuario experiencias cortas y divertidas.

Algunos juegos de este tipo para el aprendizaje de español son *MindSnacks* o *Ling Ling Español*.

5.3. El diseño de juegos para la enseñanza y aprendizaje de ELE: desafíos, dificultades y propuestas

Frente al uso de juegos comerciales, el desarrollo de juegos con un propósito educativo tiene ventajas indudables. Permite a los diseñadores centrarse en objetivos y contenidos lingüísticos específicos. Esto facilita considerablemente la incorporación del juego a las actividades del aula, su encaje con los objetivos curriculares y, en general, con las necesidades del estudiante y del docente.

Las dificultades, sin embargo, son también indudables. Una de ellas, reiterada por la literatura especializada, es conseguir que el juego educativo siga siendo eso, un juego, y que con ello mantenga los beneficios, especialmente los beneficios afectivos, que se atribuyen al hecho de jugar (motivación, estado de flujo, etc., etc.), y favorezca en la misma medida la exploración y la experimentación.

Recordemos que los beneficios afectivos y, concretamente, aquellos que se refieren a la motivación, la implicación, la autonomía y el papel activo del estudiante son altamente valorados por los docentes que respondieron al cuestionario (más del 70 por ciento los considera importantes o decisivos).

El problema de los juegos educativos es que a menudo sus objetivos pedagógicos son demasiado evidentes, llegando a interrumpir el *game flow* (Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger y Berta, 2013, citados por Godwin-Jones, 2014).

Pero, si bien es necesario que el juego merezca ser llamado tal, también lo es que no distraiga del objetivo fundamental, que es el aprendizaje (Thomas, 2012).

De acuerdo con algunos autores, los intentos de fundir juego, diversión y aprendizaje no son siempre acertados. En palabras de Purushotma et al. (2008): “One of the cardinal mistakes for all learning game designers has been to simply design games that separate learning from fun, then alternate between the two”. La integración de la diversión inherente al juego y del aprendizaje parece, en efecto, una dificultad importante.

Algunos autores, como Prensky (2001), se unen a esta preocupación, planteando como reto y oportunidad la creación de juegos que promuevan el aprendizaje reflexivo y crítico y que, a la vez, sigan siendo divertidos.

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de las propuestas de Hubbard (1991), nos planteamos a continuación, por un lado, cómo conseguir que el juego sea realmente un juego y que los aprendices lo consideren como tal, y, por otro, cómo lograr que contribuya realmente al aprendizaje.

Si de lo que se trata es de diseñar un juego (y no otro tipo de herramienta) es, sin duda, necesario crear un entorno que se reconozca inmediatamente como lúdico, esto es, que, en mayor o menor medida, estimule, entusiasme, y genere en el usuario la sensación excitante de estar jugando. Algunos autores hablan de *playful spirit*, y consideran que debe estar presente en todos los aspectos del juego (Purushotma et al., 2008). Sin embargo, caracterizar ese *playful spirit* no resulta fácil. Hemos rastreado los juegos para dispositivos móviles el aprendizaje de español recogidos en el anexo 4 en busca de aquellos elementos en los que basan su carácter lúdico.

Primeramente, se reconoce una línea gráfica claramente lúdica que, por ejemplo, bebe de la cultura popular a la que los videojuegos pertenecen (imagen 4), incluye elementos de estilo infantil (imagen 5) o recuerda al videojuego clásico (imagen 6).



Imagen 4. *Spanish Challenge*.
Fuente: Big Bang Box y Edinumen.



Imagen 5. *Ling Ling Español*.
Fuente: Hepilabs.



Imagen 6. Lingo games Spanish. Fuente: Bizo Mobile.

Otro aspecto que podemos relacionar con el *playful spirit* son los elementos que se asocian a la competición, el premio y la recompensa, el reconocimiento de la victoria (imagen 7) y la penalización del fracaso (imagen 8), etc.; elementos relacionados habitualmente con la motivación y la implicación del usuario y que constituyen la base de la llamada *gamificación*.

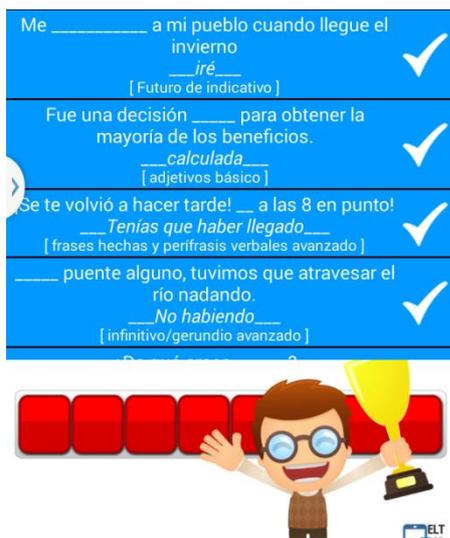


Imagen 7. Gramática del español. Fuente: ELT Soft.

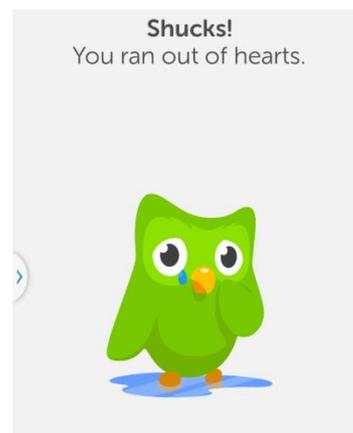


Imagen 8. Duolingo Español. Fuente: Duolingo.

Por otra parte, como ya sabemos, el hecho de jugar conlleva someterse voluntariamente a unas reglas. La limitación temporal, por ejemplo, es una regla que contribuye de forma clara al *playful spirit*, gracias a la emoción que supone el jugar contrarreloj.



Imagen 9. *Ling Ling*. Fuente: Hepilabs.
Elementos de juego en *Ling Ling*: límites de tiempo, barras de progreso, niveles de dificultad.

Finalmente, algunas propuestas basan su juego en la competición, en la posibilidad de retar a otros jugadores (imagen 10).



Imagen 10. *Spanish Challenge*.
Fuente: Big Bang Box y Edinumen.

En todas estas propuestas, se percibe el esfuerzo por crear ese *playful spirit* y por mantener al usuario enganchado y motivado. Sin embargo, creemos también que, en líneas generales, ponen en evidencia la dificultad para la integración de diversión y aprendizaje a la que aludíamos más arriba.

5.3.1. Juegos para ELE: algunas propuestas

De acuerdo con Reinhardt y Sykes (2012) el éxito de los juegos más populares radica en su estructura de juego y sus narrativas, no necesariamente en su sofisticación tecnológica o su complejidad gráfica. Los diseñadores de juegos para el aprendizaje, por

lo tanto, pueden permitirse ser más modestos en estos aspectos y no –necesariamente– aspirar a diseñar el *World of Warcraft* de la educación.

De hecho, es el juego pequeño, casual, focalizado en elementos concretos de la lengua de estudio, el que es percibido por distintos autores (Cornillie, Grenfell, Windeatt y Desmet, 2012; Reinhardt y Sykes, 2012) como la mayor oportunidad en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras:

[...] there is great potential and need for L2LP-purposed games targeted at particular L2LP areas that can be used as curricular supplement, rather than as comprehensive L2 learning environment (Reinhardt y Sykes, 2012: 34).

Así lo señala también Godwin-Jones (2014) en su comentario sobre las conclusiones del proyecto *Tower of Babel*, mencionado más arriba:

While student attitudes towards the game were generally positive, the authors conceded that some aspects of the game did not meet students' expectations and that future development would likely move to the implementation of mini-games (Godwin-Jones, 2014: 14; subrayado nuestro).

El juego casual y pequeño no requiere apenas formación previa ni experiencia como jugador, ya que se caracteriza por su mecánica sencilla e intuitiva. Se evitan, de esta manera, las dificultades –citadas por algunos de los informantes de nuestro cuestionario– que supone la incorporación a las actividades del aula de proyectos de juego más exigentes.

El juego pequeño existente hasta ahora consiste casi siempre en actividades como rellenar huecos con el elemento léxico o gramatical adecuado, establecer relaciones entre palabras o entre palabras e imágenes, etc. (imágenes 11 y 12).



Imagen 11. *Mindsnacks Spanish.*
Fuente: Mindsnacks.

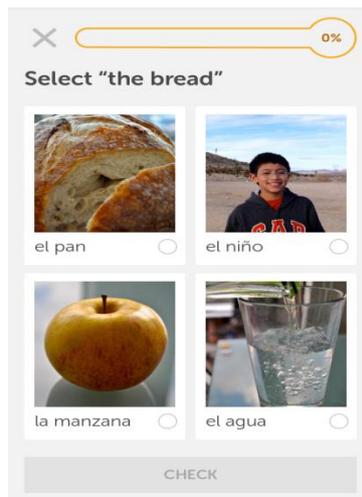


Imagen 12. *Duolingo Español.*
Fuente: Duolingo.

Cornillie, Grenfell, Windeatt y Desmet (2012) parten de la hipótesis de que este tipo de juego puede ser una herramienta adecuada para mejorar la adecuación y la fluidez, y citan a Cobb y Horst (2011) al aludir a su potencial para el aprendizaje de vocabulario. Sin embargo, estos autores se cuestionan algunos aspectos relacionados con la base metodológica que soporta este tipo de propuestas y con el tipo de actividades que incluyen. Y consideran que desoyen algunos principios fundamentales relacionados con la motivación:

Hence, it is questionable whether mini-games with an explicit focus on form are (intrinsically) interesting for a large share of language learners (Cornillie, Grenfell, Windeatt y Desmet, 2012).

En relación con la base metodológica del juego digital, son muchos los autores que aluden a su potencial para llevar a la práctica los principios del enfoque por tareas (Purushotma et al., 2008; Thomas, 2012; Cornillie, Thorne y Desmet, 2012).

Esta apreciación, además, coincide con los resultados obtenidos por nuestro cuestionario, de acuerdo a los cuales parece que también el profesorado se muestra interesado por las posibilidades que abre el juego digital para la construcción de tareas de aprendizaje. De hecho, como señalamos en el capítulo 4, la afirmación *Con sus reglas y objetivos, los juegos son similares a una tarea*, que sometíamos a la valoración de los docentes, es mayoritariamente considerada como muy importante o decisiva.

En palabras de Thomas:

digital game-based stands perhaps its best chance of contributing to curricula if it adopts a 'content-oriented, culture and task-based foreign language curricula (Neville, 2009: 47; Belloti, 2011; Purushotma, 2008; Thomas y Reinders, 2010, citados por Thomas, 2012: 25).

Esto es así por diversas razones. En algunos casos, la relación entre juego y tarea es natural y evidente. Tal y como señalan Purushotma et al. (2008), actividades como interrogar a un sospechoso, que son habituales en clases basadas en tareas, tienen conexiones evidentes con modelos de videojuegos populares como *Phoenix Wright*.

Por otra parte, el juego digital, de acuerdo con la caracterización incluida en el capítulo 2 de este trabajo, es una actividad esencialmente dirigida hacia un objetivo, al que nos gusta referirnos genéricamente como *rescatar a la princesa*.

De forma similar, el foco de interés del aprendiz durante una tarea está también en el objetivo final (ej. elaborar una audioguía de tu ciudad, descubrir al autor de un robo...). Las tareas de aprendizaje tienen, como sabemos, propósitos lingüísticos y no lingüísticos. Si bien la consecución de los propósitos lingüísticos es el objetivo último de la tarea, una condición esencial para que pueda ser considerada tal es que durante su realización los aprendices centren su atención, sobre todo, en el objetivo no lingüístico. Tanto en el juego como en la tarea, jugar / aprender implica resolver un problema, y el interés del jugador se centra en él.

Por otro lado, varios autores han advertido también la necesidad de mejorar las tareas que, en general, se proponen a los aprendices. Purushotma et al. (2008) se refieren al potencial del juego para mejorar la capacidad motivadora de las tareas. En esta misma línea, Thomas y Reinders (2010) consideran que desarrollar tareas más complejas y más integradas se ha convertido en una prioridad. Este nuevo modelo de tarea podría incluir elementos de juego, entre otros, estructuras narrativas más elaboradas e interacciones sociales complejas y creativas.

Una vez aceptada la relación entre juego y enfoque por tareas y retomando el propósito de este capítulo de informar el diseño de juegos para el aprendizaje de ELE, cabe preguntarse cómo se pueden crear experiencias de juego digital basadas en este enfoque.

A partir de las propuestas de Purushotma et al. (2008) y de las de otros autores, consideramos los siguientes elementos básicos:

- Necesidad de usar la lengua significativamente. El juego crea ocasiones que requieren que el usuario emplee la lengua de estudio de forma significativa.
- Información. El sistema proporciona al jugador la ayuda que necesita para moverse por el juego y para adquirir aquellos conocimientos y aptitudes que requiere para completar la tarea.
- *Feedback* creativo. Se aprovechan las posibilidades de un entorno lúdico y de ficción para proporcionar *feedback* de forma creativa y que estimule la experimentación y la autocorrección.

Con respecto al primer punto, la literatura especializada destaca dos elementos del juego como fundamentales para la creación de oportunidades para el uso significativo de la lengua, a saber, las posibilidades de interacción y la narrativa.

Reinhardt y Sykes (2012), de hecho, señalan que, entre los juegos comerciales, son los de aventura o de rol para multijugador (tipo *World of Warcraft* y *Final Fantasy*) los que permitirían de forma más clara el aprendizaje de LE, probablemente, porque favorecen la interacción jugador-jugador y porque su contenido incluye una narrativa más poderosa que otros géneros.

La interacción entre jugadores o con elementos del juego es un aspecto que ha de tener un papel central en el hecho de jugar (Reinhardt y Sykes, 2012), por ejemplo, favoreciendo que el jugador necesite comunicarse, esto es, usar la lengua, para poder progresar. La narrativa proporciona el contexto en el que este uso de la lengua resulta significativo. Los juegos comerciales de gestión, como *Youda Sushi Chef* (imágenes 13 y 14), pueden ser un modelo para juegos de este tipo.



Imagen 13. El objetivo del juego es gestionar nuestro restaurante con éxito. Imagen de *Youda Sushi Chef*. Fuente: Youda Games.



Imagen 14. El juego puede incluir el uso significativo de elementos lingüísticos como parte del hecho de jugar. Imagen de *Youda Sushi Chef*. Fuente: Youda Games.

Este es un tipo de juego que permite a los estudiantes adoptar una identidad diferente e interactuar significativamente en el papel de un personaje. Los contenidos lingüísticos son un elemento central y los jugadores necesitan usarlos para completar las misiones y avanzar en el juego. Se consigue así un entorno en el que se requiere: “Noticing linguistic elements in an environment where the primary focus is not on language” (Reinders y Wattana, 2012: 158).

Como hemos visto en el capítulo 4, los juegos de rol, en los que el estudiante adopta otra identidad, son empleados por una mayoría de docentes (66 por ciento) en sus clases. Entendemos que las propuestas digitales que pudieran ir en esta dirección serían bien acogidas por el profesorado también.

A este tipo de juegos, además, se le suele atribuir el beneficio de la adquisición inconsciente de habilidades comunicativas y el hecho de que permiten la práctica de la lengua de estudio sin las dificultades de una situación real. Se trata en ambos casos de beneficios considerados importantes o muy importantes por un porcentaje muy alto del profesorado (64 y 70 por ciento, respectivamente).

Los diseñadores de juegos pueden optar por favorecer la interacción oral o escrita. En general, la escritura se relaciona con una comunicación más abundante (Kern, 1995) y más formal y compleja (Warschauer, 1996). Por lo tanto, podría ser la opción adecuada en juegos cuyos objetivos incluyan este tipo de comunicación. Además puede ser preferida o requerida por algunos aprendices (Reinders, 2012).

Por otra parte, los personajes del juego, además de suponer una oportunidad para la interacción, pueden ser un modelo de uso de la lengua para el jugador.

Con respecto a las narrativas, Purushotma et al. (2008) defienden su valor para enriquecer una tarea de aprendizaje y para atraer e implicar al aprendiz.

Pero, además, como ya anunciamos, la narrativa del juego presenta un enorme potencial como contexto para la presentación y uso de los elementos de la LE relevantes para las necesidades del aprendiz y del docente, y/o para los requisitos curriculares, ya sea léxicos, nocionales, funcionales, culturales, etc. De esta forma, tal y como indica Neville (2009), el juego digital permite una exploración lúdica del lenguaje dentro de su contexto social y cultural específico. La presentación de contenidos lingüísticos y pragmáticos en su contexto de uso es un beneficio considerado como importante o decisivo por el 45,5 por ciento de docentes.



Imagen 15. ¿Por qué no practicar la discusión de propuestas, la comparación y el léxico urbano mientras nos jugamos la alcaldía de una ciudad? Imagen de *My City Life*. Fuente: Gameloft.



Imagen 16. ¿Por qué no plantear un entorno en el que el léxico de la comida y las funciones comunicativas asociadas a los hábitos gastronómicos se aprende mientras atendemos a nuestros clientes y competimos por el título de chef estrella? Imagen de *Cooking Master*. Fuente: Mouse Games.

De esta forma, la lengua de estudio se adquiere al ser usada de manera significativa para jugar. Y se evita un problema apuntado por diferentes autores y encontrado en los juegos analizados, a saber, que el juego y el aprendizaje vayan por caminos separados.

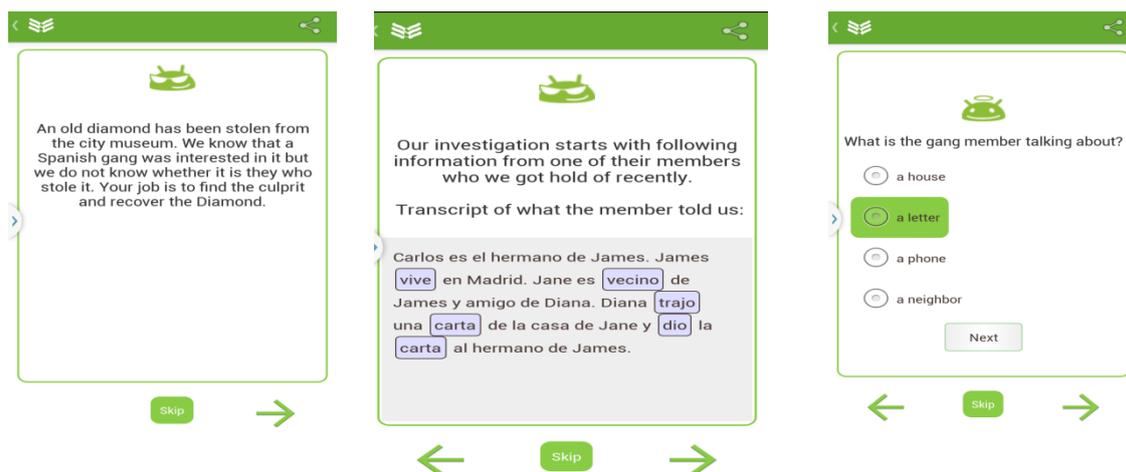


Imagen 17. *Speak Tribe* incluye una propuesta narrativa, si bien aún poco elaborada, consistente en resolver un misterio empleando los conocimientos adquiridos de español. Imagen de *Speak Tribe Spanish*. Fuente: Edushire.

Como sabemos, las narrativas de los juegos integran elementos gráficos y verbales. La importancia del componente gráfico, los convierte en entornos que suponen una enorme oportunidad para el aprovechamiento didáctico de los elementos visuales. Recordemos que la comprensión audiovisual fue seleccionada por el porcentaje más alto de docentes encuestados (78,7 por ciento) como destreza que en mayor medida puede trabajarse con juegos digitales.

La imagen puede tener, además, un papel central en el aprendizaje de contenidos. En el entorno del juego, las palabras se pueden asociar con imágenes, con acciones y con objetivos, no solo con otras palabras o con definiciones. Los usuarios aprenden haciendo y “disponen de imágenes y experiencias para dar un significado profundo a las palabras y a los textos” (Gee, 2007).

Los juegos digitales concebidos de este modo presentan un enorme potencial como herramientas para la enseñanza del léxico. Gee (2007, citado por Reinders, 2012) defiende que hay dos formas de comprender palabras: una comprensión verbal y una comprensión situada. La comprensión verbal implica la capacidad para definir o explicar la palabra, pero no necesariamente implica la habilidad de usarla en una situación determinada. La comprensión situada, en cambio, sí conlleva esta habilidad, la habilidad de asociar la palabra a una imagen, acción, experiencia o diálogo, de tal manera que uno sabe cómo usar la palabra para resolver un problema o alcanzar un

objetivo en un contexto concreto. El juego puede permitir este aprendizaje situado (Rankin et al., 2006, citados por Reinders, 2012).

Del mismo modo, gracias a la relevancia del elemento visual, el entorno de un juego permite poner en práctica los principios de la gramática cognitivista que defienden el uso de la imagen para explicar, también, contenidos y relaciones gramaticales.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, en los juegos de estas características, las actividades dirigen la atención del usuario hacia el resultado, hacia el objetivo general del juego o de la misión que en cada momento le ocupe; en términos de didáctica de lengua extranjeras, son actividades de atención al significado.

Hay que preguntarse, por lo tanto, qué papel ocupa en un entorno así la atención a la forma y cómo proporcionarle al jugador la información teórica (lingüística, pragmática, etc.) que necesita.

De acuerdo con Purushotma et al. (2008):

[...] almost all language learning games to date have either been focused exclusively on form (My Spanish Coach 2007), or exclusively on meaning (Who is Oscar Lake, 1996) or, in a few cases, alternating between the two (Global English Kids, 2008). Yet, if learning games are to be effective for foreign languages, we need to develop better models for how a focus on meaning and form can proceed in a seamless and integrated manner (Purushotma et al, 2008; subrayado nuestro).

Un entorno de juego permite la creación de tareas con foco en el significado y que, a la vez, se proporcione información y actividades más formales cuando el sistema detecte que el jugador lo requiere. En general, se considera que es más adecuado presentar este tipo de información como material de apoyo opcional y no como parte de las misiones que constituyen y hacen divertido el juego (Purushotma et al., 2008).

Si algo permiten las herramientas digitales (y el juego entre ellas) es la opcionalidad: los diseñadores de entornos de este tipo pueden y deben ofrecer opciones

para adaptarlos a las preferencias y necesidades de cada usuario. Esto puede referirse también a la forma de proporcionar la información lingüística explícita.

De esta manera, el diseño del juego tiene en cuenta las tendencias metodológicas que, si bien reconocen que las explicaciones conceptuales explícitas son útiles, consideran que el objetivo y la orientación básica de las actividades de aprendizaje es crear las condiciones para que los elementos de la lengua de estudio se empleen en situaciones de comunicación significativa. Estas situaciones, a su vez, incrementarían el conocimiento y la conciencia lingüística.

En cuanto al *feedback*, como sabemos el juego es un entorno que permite proporcionar al aprendiz información continua e inmediata sobre su actuación. Los juegos bien diseñados proporcionan al jugador información de forma consistente e individualizada y en el momento adecuado para que pueda seguir adelante.

El buen juego ofrece al jugador la posibilidad de repetir una acción después de haberse equivocado, proporcionándole muchas oportunidades de practicar en un contexto (mundo virtual) en el que la práctica es divertida y no resulta monótona. Se trata de un elemento crucial para que el jugador pueda mejorar. El jugador puede intentar una acción varias veces y a menudo recibe *feedback* de diferentes fuentes para mejorar cuando el resultado es insatisfactorio.

Esto no implica que el error no conlleve consecuencias. Pero casi siempre hay una segunda oportunidad después de una decisión equivocada. Las consecuencias, además, deben ser proporcionadas al nivel del error cometido y deben ser claras y estar integradas en el juego (Salen y Zimmerman, 2004). Cuando un jugador fracasa, el *feedback* le permite volver a intentarlo y progresar.



Imagen 18. El buen *feedback* favorece que el error se viva sin dramatismo. Imagen de *Dungeons of Dredmor*.
Fuente: Gaslamp Games.

Purushotma et al. (2008) defiende la necesidad de dedicar la misma atención (o más) a los *fail states* que a los *win states*. Poniendo como ejemplo las reacciones de los personajes de *Los Sims* cuando el jugador comete un error hacia ellos (como por ejemplo, no darles de comer), estos autores proponen una forma de *feedback* que estimule la exploración del entorno, que anime al jugador a experimentar e, incluso, a equivocarse para “ver qué pasa”; un *feedback* creativo, basado en la comicidad y el humor, que tenga como objetivo fundamental reducir el dramatismo asociado tradicionalmente al error.

Recordemos que, de acuerdo a los datos de nuestro cuestionario, los docentes valoran masivamente como importante el hecho de que el juego estimule la autocorrección. La autocorrección requiere el tipo de mecanismos de *feedback* que, como hemos visto en el capítulo 2, está ya presente en muchos de los juegos digitales comerciales.

Cuanto más creativa y *playful* sea la respuesta del sistema ante el error, más posibilidades hay de que el error sea recordado y, por lo tanto, autocorregido. El sistema debe asegurarse de que el jugador reconoce que quiere que (también) se equivoque (Ravaja, et al. 2004, citado por Purushotma et al., 2008).

Purushotma et al. (2008) proponen que se emplee la “regulatory scale” propuesta por Aljafreh & Lantolf (Aljafreh y Lantolf, 1994; Lantolf y Thorne, 2006, 2007, citados por Purushotma et al. 2008), como referencia inicial para diseñar mecanismos de *feedback* creativo en entornos de juego digital.



Imagen 19. Es necesario mejorar los mecanismos de *feedback* para que favorezca la autocorrección. Imagen de *Duolingo Español*. Fuente: Duolingo.

No queremos terminar este capítulo sin incluir una llamada de atención que se refiere al hecho incuestionable de que “gaming is not everyone’s cup of tea” (Godwin-Jones, 2014). La inclusión de juegos digitales en el aula de lenguas extranjeras requiere tomar este hecho en consideración, además, de los asuntos prácticos, pedagógicos y personales que conlleva.

6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA

En palabras de Reinders (2012: 157), “research into game based language learning and teaching is still in its infancy.”

En líneas generales, tal y como señalan Reinhardt y Sykes (2012), qué tipo de juegos y qué elementos del juego presentan qué tipo concreto de potencial para el aprendizaje es una cuestión que requiere aún ser investigada.

Godwin-Jones (2014), por su parte, se refiere a una serie de cuestiones difíciles, aún por dilucidar, en relación con los beneficios del juego digital para el aprendizaje y con su incorporación a las actividades curriculares, a saber, “what kinds of games, what elements of games, what use of games”.

A estas percepciones sobre lo mucho que queda por hacer en este ámbito, se suma la idea bastante recurrente en la bibliografía especializada de que la investigación ha ido hasta el momento mayoritariamente en una línea, la de estudiar los efectos beneficiosos del juego digital en factores afectivos como la motivación, mientras que pocos estudios se han ocupado de su efecto en la adquisición de la lengua de estudio.

There is considerably more enthusiasm for describing the affordance of games and their motivating properties than for conducting research to demonstrate that these affordances are used to attain instructional aims (Tobias, S., Fletcher, J. D., Dai, D. Y. y Wind, A. P, 2011).

Godwin-Jones (2014) advierte además que los estudios sobre el juego para el aprendizaje de lenguas adolecen o de excesivo particularismo -con resultados muy ligados a experiencias y contextos particulares- o de sobregeneralización –en forma de conclusiones muy generales en torno a los beneficios de jugar para la socialización, la autonomía del aprendiz, etc.

Nos atrevemos a aventurar que esto no es extraño tratándose de una disciplina en construcción. Los estudios de corte generalista tienen el papel de alertar, de llamar la atención sobre el potencial general de una herramienta poco extendida. El

particularismo, por su parte, es bastante característico de la investigación educativa, en la que cada contexto es casi único.

Se trata, en todo caso, de un campo fértil para la investigación y la práctica, en el que todo indica que falta mucho por hacer.

Finalmente cabe citar la conclusión a la que llegan Filsecker y Bündgens-Kosten, en palabras de Reinders (2012: 3):

Research and practice should not be limited to any single theory, as different ways of learning and teaching contribute to the learning process in different ways.

6.1. Posibles líneas de investigación y práctica

Las ideas y propuestas que recogemos a continuación son aquellas ideas que han ido surgiendo durante la lectura de la bibliografía y durante la elaboración de este trabajo. No existe, por lo tanto, pretensión alguna de exhaustividad. El marco teórico que las organiza es el que hemos empleado para la organización de los contenidos del trabajo en general, esto es, el ofrecido por Sykes y Reinhardt (2014) y explicado en el capítulo 2.

Los estudios que ponen el foco en el aprendizaje dentro del ámbito del DGELL se ocupan de cómo se produce el aprendizaje y la adquisición de la lengua de estudio durante el juego libre (al que Sykes y Reinhardt se refieren como *learning “in the wild”*).

La investigación puede centrarse en el aprendizaje durante el juego propiamente dicho o con las llamadas actividades “*wrap-around*”, esto es, mientras los usuarios participan en todo el abanico de espacios virtuales que hay en torno a algunos juegos (chats, webs de fans, etc.). El potencial de estos espacios para el aprendizaje de lenguas es advertido por muchos autores, en razón de que la base de la participación en ellos es la interacción.

De la bibliografía consultada para este trabajo deducimos que hay mucho campo por investigar en torno a qué tipo de juegos comerciales produce mayor cantidad (y

calidad) de aprendizaje de lengua extranjera, y cuáles son los elementos de los juegos que contribuyen a él en mayor medida. De acuerdo con Godwin-Jones (2014: 12), “Particularly helpful would be studies that seek to identify what particular user behaviors, game elements, and game resources seem to be the most promising for language learning”.

En relación con el tipo de juegos, en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras los juegos multijugador han despertado bastante interés. Muchos estudios (algunos de ellos, citados por Godwin – Jones, 2014) se hacen eco de su potencial para la interacción y el uso social de la lengua. Sin embargo, es bastante generalizada la opinión de que falta investigación que confirme (o desmienta) la verdadera adquisición y la mejora del dominio de la lengua.

Una de las dificultades -y retos- a las que la investigación de este tipo se enfrenta es la recogida de datos, la elaboración de instrumentos que permitan hacer un seguimiento de las actividades y actitudes de los usuarios durante el juego, etc.:

Another difficulty is that COTS games represent inaccessible black boxes with little likelihood of researchers gaining the ability to add tracking tools. There are tools available such as *Elephant*, to save chat logs and record other game information, but they do not provide a full picture of gameplay or of game-related sites used. Some researchers have used video recording of game players or eye-tracking methods (Collentine, 2011), but analysis of such data can be so labor-intensive and time-consuming as to be impractical (Godwin – Jones, 2014: 12).

Otro ámbito de investigación citado por algunos autores se refiere al impacto de las actividades que los aprendices realizan fuera de clase y de forma informal e individual en la lengua de estudio (a las que algunos autores se refieren como ‘actividades extramuros’). El juego digital puede ser una de ellas.

En cuanto a los enfoques que se centran en la enseñanza de LE con juegos comerciales, y que abordan, por lo tanto, sus posibilidades de explotación didáctica, sin duda queda mucho por hacer tanto en la investigación como en la práctica.

Sykes y Reinhardt (2012) incluyen muchos ejemplos de posibles actividades para la puesta en marcha de experiencias prácticas. El elemento común es que todas ellas convierten al juego en tema, en objeto de interacción y de negociación. Godwin – Jones (2014: 10) cita algunas de ellas:

Oral reports on game experiences, class discussions around gameplay, game journaling, quizzes or exercises based on game vocabulary, or skits based on characters or play action.

Este tipo de actividades se relacionan con la llamada interacción cognitiva, basada en el hecho de que el juego tiene un contenido lingüístico y cultural que los usuarios aprenden al interactuar con él. Este contenido, al igual que el contenido de una novela, película, etc., puede ser objeto de actividades de aprendizaje explícitamente diseñadas para poner el foco en elementos lingüísticos, información cultural, etc. Como recuerdan Sykes y Reinhardt (2012), si bien durante el juego los usuarios manejan inconscientemente mucha información lingüística y cultural, la inclusión de actividades que explícitamente trabajan esta información puede ser beneficiosa.

Por otra parte, en relación con la interacción interpersonal que definíamos en el capítulo 2, Sykes y Reinhardt (2012) aluden a la posibilidad de que a un juego comercial se le añadan actividades y tareas que los estudiantes tengan que completar con otros jugadores y cuya realización requiera interactuar con otros jugadores, llevando a cabo un tipo de interacción determinada, con unos objetivos de aprendizaje determinados.

Cobb y Horst (2011) consideran, por su parte, que podría haber un campo fértil de investigación y práctica en el uso de herramientas de CALL como elementos incrustados a los juegos.

En todo caso, parece que falta mucho por hacer en el ámbito de una investigación que avale y guíe la incorporación sistemática del juego digital a las actividades de clase.

En cuanto a los enfoques que se ocupan del DGBLL, intentan dar respuesta a las necesidades del juego específicamente diseñado para el aprendizaje y enseñanza de LE.

Algunos aspectos que pueden abordarse están señalados indirectamente en el capítulo 5 de este trabajo (¿mantienen los juegos educativos la motivación, los perciben los estudiantes como juegos, cómo trasladamos al juego el enfoque pedagógico deseado, cómo integramos la información gramatical...?).

Uno de los aspectos al que se refieren algunos autores es la posibilidad de que sean los propios agentes del proceso educativo quienes creen los juegos. La existencia de herramientas en línea para la elaboración de juegos (*ARIS, Gamesalad, Adventure maker*, entre otras) abre una opción para los no profesionales, entre ellos, los docentes. Algunos autores aluden, además, a la posibilidad de proponer actividades que conlleven la participación del alumnado en la creación del juego:

This could happen at a variety of levels, from students' collaborating on developing story ideas to having students collect or edit game resources such as photos, audio clips, or video passages. Contributing to game creation or design can involve students in deep thinking about approaches to language learning (Godwin – Jones, 2014: 14).

Con respecto a los enfoques relacionados con el DGILL, se preguntan qué nos puede enseñar el análisis de la estructura y de los principios del juego digital sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE y en relación con la elaboración de propuestas de enseñanza y de materiales.

Creemos que, si bien se habla mucho de la *gamificación* y se están llevando a cabo experiencias en las aulas, falta por investigar los efectos de estas prácticas, tanto a nivel afectivo como en la adquisición.

Consideramos que los juegos digitales pueden informar la elaboración y el uso de otras herramientas digitales, en especial en aspectos como la incorporación de mecanismos de *feedback*, de espacios para la interacción o de elementos que mejoren la motivación del alumnado. Pero se requiere de investigación que ponga el foco, por ejemplo, sobre qué tipo de *feedback* es bueno para qué, qué elementos del juego contribuyen a favorecer la disposición a comunicarse, qué aspectos son los que realmente motivan y enganchan, etc.

7. CONCLUSIONES

Nuestro estudio nos permite concluir que el juego digital, de forma general, es percibido como un recurso con un gran potencial. Esto se desprende tanto de la lectura de la bibliografía especializada, como de los datos obtenidos por el cuestionario.

Hemos visto que estas herramientas, por las posibilidades narrativas, interactivas y motivadoras que las caracterizan, pueden permitir la creación de entornos de aprendizaje basados en principios metodológicos muy extendidos en las aulas de LE actualmente.

Somos conscientes de las limitaciones de nuestra investigación, pero creemos también que ofrece un punto de vista esencial en toda experiencia educativa: el de los docentes.

El análisis de sus respuestas al cuestionario nos proporciona la imagen de un colectivo profesional que se enfrenta a estas herramientas con una mirada crítica pero sin prejuicios.

Hemos detectado que el interés por los juegos digitales y por sus posibilidades para el aprendizaje está relativamente extendido. Igualmente, hemos comprobado que muchos de aquellos aspectos que la bibliografía especializada señala como beneficiosos tienen gran importancia para una mayoría de docentes. Esto es especialmente evidente en el caso de los beneficios que hemos llamado afectivos y que están relacionados con la autonomía, la motivación, la implicación, etc. Parece claro entonces que se debe hacer un esfuerzo para que las propuestas de juego tengan los elementos que garanticen este tipo de beneficios.

Así llegamos hasta uno de los aspectos clave señalados en este estudio: el desafío que supone la integración de la diversión inherente al juego y del aprendizaje.

De la bibliografía consultada se pueden extraer diferentes propuestas para dar respuesta a este y otros tantos desafíos. Al abordar el tema del diseño de juegos, nosotros nos hemos fijado en una de ellas (juego pequeño para dispositivo móvil,

narración como contexto para la presentación de contenidos y para el uso significativo de la lengua, *feedback* creativo, etc.). Lo hemos hecho en razón de que, a nuestro parecer, con esta propuesta de diseño se aprovecha de forma eficaz el potencial del juego para llevar a la práctica los principios metodológicos deseados y, además, se tienen en cuenta las opiniones del profesorado.

Los juegos así entendidos pueden constituir espacios de aprendizaje continuos, caracterizados por la ubicuidad de la experiencia de aprendizaje.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL-SHEHRI, S. (2011). Mobile social networking in language learning: A transformational tool. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 5(3-4), 345-359. Recuperado de <http://inderscience.metapress.com>
- ARNOLD, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. London: Etudes de linguistique appliquée. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- BARALO, M. y ESTAIRE, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En Abelló, Ehlers y Quintana (Eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.
- BEAVIS, C., ROWAN, L., DEZUANNI, M., MCGILLIVRAY, C., O'MARA, J., PRESTRIDGE, S. (2014), Teachers' Beliefs about the Possibilities and Limitations of Digital Games in Classrooms, *E-Learning and Digital Media*, 11(6), 569-581.
- CABENÉ RAMPÉREZ, C. (2011). *El juego en el aula de E/LE*. Memoria de máster. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/25742>.
- CACCHIONE, A. M. y PROCTER-LEGG, E. (2012). *LingoBee Mobile Language Learning App as a Tool to Support Lexical Growth*. Recuperado de http://prezi.com/un93r4kvw4a6/lingobee-international-meeting-on-languages-applied-linguistics-and-translation/?auth_key=571bb9eccd0c429981b100f5a1eee9ea43cb540b1
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- CHEONG, Ch., BRUNO, V. y CHEONG, F. (2012). Designing a Mobile-app-based Collaborative Learning System. *Journal of Information Technology Education*, 11, 94-119.
- COBB, T., y HORST, M. (2011). Does Word Coach Coach Words? *CALICO Journal*, 28(3), 639-661.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2011). *Research Methods in Education*, 7th edition. London and New York: Routledge.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm

- COOK, D. (2007). *The chemistry of game design*. Recuperado de http://www.gamasutra.com/view/feature/1524/the_chemistry_of_game_design.php
- CORNILLIE, F., CLAREBOUT, G. y DESMET, P. (2012). Between learning and playing? Exploring learners' perceptions of corrective feedback in an immersive game for English pragmatics. *ReCALL*, 24(3), 257–278.
- CORNILLIE, F., GRENFELL, A., WINDEATT, S. y DESMET, P. (2012). *Challenges in specifying and evaluating a conceptual design for a task-based mini-game environment for language learning*. Recuperado de http://kuleuven-kulak.be/~u0037921/pub/EuroCALL2012_GOBL_slides.pdf
- CORNILLIE, F., THORNE, S. L., y DESMET, P. (2012). Digital games for language learning: from hype to insight? *ReCALL Journal*, 24(3), 243-256.
- DE FREITAS, S. y MAHARG, P. (Eds.). (2011). *Digital games and learning*. London and New York: Continuum.
- DÍAZ-VERA, J. (Ed.), *Left to my own devices: Learner autonomy and mobile-assisted language learning innovation and leadership in English language teaching*. Bingley, UK: Emerald Group.
- DOUGHERTY, C. (2013). *Videogames about alcoholism, depression and cancer*. Recuperado de <http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424127887324769704579010641205335768>
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- FILSECKER, M. y BÜNDGENS-KOSTEN, J. (2012). Behaviorism, Constructivism, and Communities of Practice: How pedagogic theories help us understand game-based language learning. En H. Reinders, *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 50-69). New York: Palgrave Macmillan.
- GEE, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. London and New York: Palgrave MacMillan.
- GEE, J. P. (2012). Foreword. En: H. Reinders, *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. X-XII). New York: Palgrave Macmillan.
- GODWIN-JONES, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- GODWIN-JONES, R. (2014). Games in Language Learning: Opportunities and Challenges. *Language Learning & Technology*, 18(2), 9-19.

- GREENFIELD, P. M. (2010). Video games revisited. En R. van Ec (Ed.) *Gaming and cognition: theories and practice from the learning sciences* (pp. 1 – 21). Hershey, PA: Information Science Reference.
- HAMPEL, R. y Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82.
- HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *Marcoele*, 9.
- HOPKINS, D. (1989): Investigación en el aula. Guía del profesor. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- HUBBARD, P. (1991). Evaluating computer games for language learning. *Simulation & Gaming*, 22(2), 220-223.
- HUGHES, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking (2 ed.)*. Essex: Pearson Education.
- HUIZINGA, J. (2002). *Homo ludens*. London: Routledge.
- JORDANO DE LA TORRE, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), 15 - 40. Recuperado de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen14-1/laense%C3%B1anzaaprendizaje.pdf>
- JUUL, J. (2003). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. Recuperado de <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld>.
- JUUL, J. (2005). *Half-real. Videogames between real rules and fictional worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- KAMERBEEK, S. (2013). *La narrativa joystick. Pensando los juegos como sistemas narrativos*. Recuperado de <http://www.narrativasdigitales.com/2013/08/31/gaming/>
- KAPP, K.M. (2007). *Gadgets, Games, and Gizmos for Learning: Tools and Techniques for Transferring Know-How from Boomers to Gamers*. San Francisco: Pfeiffer.
- KUKULSKA-HULME, A. y SHIELD, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–289.
- LABRADOR PIQUER, J.M. y MOROTE MAGÁN, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas*, 17, 71-84. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

- LANGUAGE LEARNING AND TECHNOLOGY. SPECIAL ISSUE ON GAME-INFORMED L2 TEACHING AND LEARNING*. Septiembre 2014. National Foreign Language Resource Center. University of Hawai. ISSN 1094-3501.
- LOPEZ REDONDO, I. (2014) *¿Qué es un videojuego?* Benacazón, Sevilla: Ediciones Arcade.
- MARTÍN MONJE, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2008). La interacción oral en clase de ELE: algunas pistas para practicar el español oral de forma sistemática, progresiva y evaluable. *XVII Encuentro Práctico de Profesores ELE*. Barcelona 19 – 20 de diciembre.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992), El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable*, 9, 15-21.
- NEVADO FUENTES, Charo. 2008. El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE*, 7, 1-14. Recuperado de: <http://marcoele.com/el-componente-ludico-en-las-clases-de-ele/>
- NEVILLE, D. (2009). In the classroom: Digital game-based learning in second language acquisition. *The language educator*, 4(6), 37 – 41.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital game based learning*. New York: McGraw-Hill.
- PRENSKY, M. (2009). Twitch speed. Reaching Younger Workers Who Think Differently. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Twitch%20Speed.html>
- PURUSHOTMA, R., THORNE, S. L. y WHEATLEY, J. (2008). *10 key principles for designing video games for foreign language learning*. Recuperado de <https://lingualgames.wordpress.com/article/10-key-principles-for-designing-video-27mkxqba7b13d-2/>
- RECALL SPECIAL ISSUE: DIGITAL GAMES FOR LANGUAGE LEARNING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES*. Septiembre 2012. European Association for Computer Assisted Language Learning. Cambridge University Press. ISSN 0958-3440.
- REINDERS, H. (Ed.). (2012). *Digital games in language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- REINDERS, H. y WATTANA, S. (2012). Talk to me! Games and students' willingness to communicate. En H. Reinders, *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 156-188). London: Palgrave Macmillan.
- REINHARDT, J. (2013). Digital game-mediated foreign language teaching and learning: Myths, realities and opportunities. En M. Derivry-Plard, P. Faure, & C.

- Brudermann (Eds.), *Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle*, 161–178. Paris: Riveneuve.
- REINHARDT, J. y SYKES, J. (2012). Conceptualizing Digital Game-Mediated Learning and Pedagogy: Game-Enhanced and Game-Based Research and Practice. En H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 32 – 49). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. y PINO JUSTE, M. (2013). Métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Material de la asignatura Metodología de la investigación del Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza y tratamiento de lenguas, UNED (inédito).
- SALEN, K. y ZIMMERMAN, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- SAMPSON, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. *Language Learning & Technology*, 7(3), 103-118.
- STRAMBI, A. y BOUVET, E. (2003). Flexibility and interaction at a distance: a mixed-mode environment for language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 81-102.
- SUNDQVIST, P., y SYLVÉN, L. K. (2012). World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 English vocabulary. En H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 189–208). New York: Palgrave Macmillan.
- SYKES, J. M, OSKOZ, A. y THORNE, S. L. (2008). Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and the Future of Language Education. *CALICO Journal*, 25(3), 528-546
- SYKES, J. y REINHARDT, J. (2012). *Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning*. New York, NY: Pearson Education.
- SYKES, J. y REINHARDT, J. (2014). Digital game and play activity in L2 teaching and learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 2 – 8.
- THOMAS, M. (2012). Conceptualizing Digital Game-Based Language Learning: Transformational Paradigm Shift or Business as Usual?. En H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 11 – 31). Londres: Palgrave Macmillan.
- THOMAS, M. y REINDERS, H. (Eds.) (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. London and New York: Continuum.
- TOBIAS, S., FLETCHER, J.D., DAI, D. Y. y WIND, A. P. (2011). Review of Research on Computer Games. En Tobias, S., Fletcher, J.D. (Eds.), *Computer Games and Instruction* (pp. 127 - 222) Charlotte: Information Age Publishing.

- TORNERO, Y. (2006). *Las actividades lúdicas en clase de E/LE: su aceptación entre los alumnos*. Diploma de estudios avanzados (inédito).
- TORNERO, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Edinumen.
- WARSCHAUER, M. (1996). *Motivational aspects of using computers for writing and communication*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW01.pdf>
- WARSCHAUER, M. (2000). CALL for the 21st Century. *Conferencia IATEFL y ESADE Conference*. Barcelona 2 de julio. Recuperado de <http://www.gse.uci.edu/markw/cyberspace.html>
- WARSCHAUER, M. (2004). Technological change and the future of CALL. En S. Fotos y C. Brown (Eds.), *New perspectives of CALL for second language classrooms* (pp. 15-25). Londres y Nueva York: Routledge.
- WARSCHAUER, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- WEASENFORTH, D. (2002). Realizing constructivist objectives through collaborative technologies: threaded discussions. *Language Learning & Technology*, 6(3), 58-86.

ANEXO 1: CUESTIONARIO

El juego digital en el aula de español como lengua extranjera

Estimada/o compañera/o:

Este cuestionario forma parte del trabajo de investigación del Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas, de la Facultad de Filología de la UNED. Su tema son los juegos digitales en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera para adultos.

El objetivo del cuestionario es recabar información sobre las opiniones, creencias y actitudes del profesorado en torno al tema. Está destinado, por lo tanto, a enseñantes de ELE cuyo alumnado sea, mayoritariamente, adulto (18 años o más).

Si es tu caso, te agradezco muchísimo que rellenes el cuestionario. Calculo que te llevará unos 10 minutos.

Por favor, no dejes que el tema te disuada. Sabemos que los juegos digitales son frecuentemente objeto de controversia y sus posibilidades y limitaciones para la enseñanza y aprendizaje, si bien en menor medida, también lo son. Por eso es importante tu opinión.

El cuestionario es anónimo. Toda la información de las respuestas es confidencial y solamente se usará con fines científicos.

Este es mi correo electrónico, por si quieres consultarme alguna cuestión:

elenasuarezprieto@gmail.com

¡Muchas gracias!

Datos generales

Género

- Hombre
- Mujer

Edad

Formación

- Licenciatura.
- Grado.
- Máster.
- Doctorado.
- Otros.

Años de experiencia como docente de ELE**País en el que trabajas****Tipo de centro de enseñanza en el que trabajas**

Puedes seleccionar más de uno

- Escuela Oficial de Idiomas.
- Universidad o centro vinculado a la universidad.
- Máster.
- Doctorado.
- Otros _____

Edad de tus alumna/os

- Adulto/as de todas las edades.
- Mayoritariamente menores de 35.
- Mayoritariamente mayores de 35.
- Otros _____

El juego en tu clase

Esta pregunta se refiere al juego en general no al juego digital

¿Con qué frecuencia empleas juegos en tus clases de español?

1: nunca, 2: de vez en cuando, 3: a menudo, 4: casi todos los días, 5: todos los días.

1	2	3	4	5

¿Qué tipos de juegos utilizas?

Puedes seleccionar más de uno.

Clasificación basada en la propuesta de Tornero (2009).

- Juegos de rol (adopción de un papel).
- Juegos de creatividad lingüística (construcción creativa de palabras, frases, etc.).
- Juegos físicos (movimiento).
- Juegos tradicionales (tablero, reglas).
- Juegos de humor (punto de partida humorístico).
- Juegos de enigma (misterio).
- Otros _____

El juego digital como producto de entretenimiento

En este trabajo la expresión 'juego digital' se utiliza, de forma general, para referirse a aquellos juegos que emplean un soporte digital, básicamente, ordenador, dispositivo móvil o consola. Esto incluye desde videojuegos muy elaborados hasta sencillos juegos para móviles. Pese a la diversidad de realidades que la expresión incluye, sí hay algunos elementos comunes, fundamentalmente, el componente lúdico, las reglas y el objetivo final.

¿Cómo valoras tu nivel de interés en el juego digital como producto de entretenimiento?

1 significa ningún interés y 5 significa mucho interés.

1	2	3	4	5

¿Cuánto tiempo dedicas al juego digital?

1: no juego nunca, 2: juego de vez en cuando, 3: juego a menudo, 4: juego casi todos los días, 5: juego todos los días.

1	2	3	4	5

¿Consideras que alguno de los juegos que has usado o conoces tiene algún valor formativo?

Puedes citar un género de juegos o el nombre de un juego concreto, así como escribir muy brevemente el valor formativo que le atribuyes. Ej. *Minecraft*, aprendizaje incidental del inglés. *Guitar Hero*, coordinación ojo-mano.

--

Indica tu grado de acuerdo con estas afirmaciones sobre los juegos digitales como producto de entretenimiento

1 significa totalmente en desacuerdo y 5 significa totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5
Favorecen la socialización					
Son adictivos					
Permiten desarrollar habilidades cognitivas					
Proporcionan aprendizajes					
Son una pérdida de tiempo					
A menudo incitan a la violencia					

El juego digital en el aula de español como lengua extranjera

¿Cómo valoras tu nivel de conocimiento sobre juegos digitales para el aprendizaje?

1 significa ningún conocimiento y 5 significa mucho conocimiento.

1	2	3	4	5

Indica cómo has adquirido/desarrollado ese conocimiento

No contestes esta pregunta si tu respuesta ha sido 1 en la anterior.

- Lecturas.
- Reflexión/experiencia personal.
- Charlas con colegas.
- Cursos.
- Otros _____.

Indica el interés que tiene para ti el tema de los juegos digitales para el aprendizaje de lenguas

1 significa ningún interés y 5 significa mucho interés.

1	2	3	4	5

¿Con qué aspectos de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras relacionarías inicialmente el juego digital?

Puedes seleccionar más de uno

- Motivación.
- Autonomía.
- Autocorrección.
- Aprendizaje colaborativo.
- Enfoque por tareas.
- Feedback* formativo.
- Interacción.
- Negociación.
- Contenidos culturales.
- Otros _____

¿Qué destrezas y/o competencias crees que se pueden trabajar en mayor medida con los juegos digitales?

Puedes seleccionar más de una. Clasificación basada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

- Comprensión lectora.
- Comprensión auditiva.

- Comprensión audiovisual.
- Expresión escrita.
- Interacción escrita.
- Expresión oral.
- Interacción oral.
- Mediación.
- Competencia léxica.
- Competencia gramatical.
- Competencia ortográfica.
- Competencia fonológica.
- Competencia sociolingüística.
- Competencia pragmática.

¿Qué importancia das a los siguientes beneficios para la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras que se atribuyen a los juegos digitales son más importantes para ti?

1 significa no importante y 5 significa decisivo.

	1	2	3	4	5
Permiten al alumnado aprender sin darse cuenta					
Las habilidades adquiridas son fácilmente transferibles a otros ámbitos del aprendizaje o de la vida.					
Permiten practicar la lengua de estudio sin que los errores tengan consecuencias reales.					
Los contenidos lingüísticos y pragmáticos se presentan en su contexto de uso.					
Permiten practicar la lengua de estudio sin las presiones de una situación real.					
Permiten al estudiante asumir distintas identidades.					
Requieren del aprendiz un papel activo y favorecen la autonomía.					

¿Podrían suponer los siguientes aspectos de tu trabajo (alumnado, centro, etc.) un impedimento para llevar a cabo actividades de juego digital en el aula?

1 significa no, imposible y 5 significa sí, sin duda.

	1	2	3	4	5
Alumnado					
Centro de trabajo					
Currículo y programación					
Tú como docente (intereses, preferencias, formación, etc.)					

Aquí puedes justificar tu respuesta

Dotación tecnológica

¿Tienes teléfono móvil inteligente o tableta?

- Sí.
- No.

En caso afirmativo, ¿lo usas de alguna manera para tu actividad docente?

- No.
- Sí

En caso afirmativo, indica brevemente qué usos le das.

¿Tiene tus alumnos teléfono móvil inteligente o tableta?

- Sí.
- No.
- No lo sé.

En caso afirmativo, ¿lo usan de algún modo para el aprendizaje de español?

- Sí.
- No.
- No lo sé.

En caso afirmativo, indica brevemente qué usos le dan.

¡MUCHAS GRACIAS!

En este apartado puedes añadir comentarios sobre el cuestionario, el tema de la investigación, etc. Todo será tenido en cuenta para la mejora del trabajo y para su posterior aplicación práctica.

Si deseas recibir los resultados de la investigación, estaré encantada de hacértelos llegar a la dirección que me facilites.

Saludos cordiales y, de nuevo, ¡muchas gracias!

Comentarios

ANEXO 2: RESPUESTAS A PREGUNTA ABIERTA (1)

En el apartado *El juego digital como producto de entretenimiento* del cuestionario dirigido a los docentes, se incluyó la siguiente pregunta abierta:

Si consideras que alguno de los juegos digitales que has usado o conoces tiene algún valor formativo, indícalo.

Esta pregunta, de respuesta opcional, fue contestada por 25 personas. Cinco de los informantes expresaron su desconocimiento absoluto en torno al tema. Las respuestas restantes han sido incluidas en esta tabla, agrupadas en las categorías que se señalan.

Categoría	Nombre / Tipo	Comentarios
Herramientas	Hot Potatoes_____	Elaboración de juegos y ejercicios interactivos.
	Kahoot, Blubbr_____	Quiz en clase. Fotos, vídeos. Posibilidad de crear contenidos a media. Motivador, competitivo, inmediato.
Juegos para el aprendizaje de LE	Ahorcado. Bingo_____	Aprendizaje del léxico.
	Sideword Bingo_____	Inglés.
	Crucigramas, adivinanzas, cazapalabras, preguntas/respuestas_____	Basados en el léxico o la gramática.
	Lingua Viva_____	Para adolescentes.
	Juegos del AVE del IC	
Juegos comerciales para el aprendizaje de LE	Videojuegos de aventura gráfica_____	Aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente del léxico.
	Star Wars: The Old Republic_____	Aprendizaje de idiomas, según el server en el que se juega.
	Singstar_____	Aprendizaje incidental de LE a través de la música, mejora del componente fonológico, socialización, trabajo en equipo.
	Pasapalabra_____	Aprendizaje incidental, prácticas de vocabulario, socialización, trabajo en equipo.
	Just dance_____	Dar instrucciones.
	Scrabble_____	Repaso de vocabulario.
	Todos_____	Más cuanto mayor sea su contenido en la lengua meta.

Juegos para otras disciplinas	Geo Master_____	Se juega con mapas.
	Profesor Layton_____	Matemáticas y lógica semántica.
	Spore_____	Se usa en el instituto para enseñar biología.
	Roman Empire_____	Enseña historia de Roma.
	Sudoku_____	Capacidad de concentración y lógica.
Juegos sin especificar	The Odyssey	
	Apalabrados	
	Preguntados	
	Assassins Creeds	
Otros	Textos interactivos, con hipervínculos que convierten la lectura en una aventura de descubrimiento llena de historias, contenidos y conceptos diferentes, donde el lector juega un papel activo en cómo se desenvuelve la historia.	
Opiniones	En general los juegos digitales, si no son para trabajar la lengua en sí, me parece que generan muy poca comunicación.	
	Ayudan tanto en los aspectos cognitivos como metacognitivos: resolución de problemas, desarrollo de la inteligencia interpersonal, reflexión, análisis crítico, etc.	

ANEXO 3: RESPUESTAS A PREGUNTA ABIERTA (2)

El cuestionario incluía una sección, con una pregunta abierta, sobre los posibles impedimentos para llevar a cabo actividades de juego digital en el aula. Las respuestas recibidas se recogen en la siguiente tabla.

ALUMNADO			
Total respuestas	Temas	Total por tema	Comentario
5	Falta competencia digital	3	<p>Mi alumnado no está familiarizado con los juegos digitales en su vida cotidiana.</p> <p>Tenemos muchos alumnos no acostumbrados a usar las TIC.</p> <p>La edad de muchos de mis alumnos y su competencia digital me lleva a pensar que no estarían muy dispuestos a que se introdujera este elemento de forma sistemática en el aula.</p>
	Otros	2	<p>Los alumnos prefieren evitar este tipo de juegos en asignaturas de perfil cultural; en cambio, los solicitan para trabajar en las asignaturas más lingüísticas.</p> <p>Determinadas nacionalidades son reacias a los juegos y a todo lo que se salga de la "lección tradicional".</p>

CURRÍCULO			
Total respuestas	Temas	Total por tema	Comentario
4	Varios	4	<p>El currículo y la programación es un gran obstáculo en mi caso.</p> <p>Los currículos son cerrados e inflexibles.</p> <p>Es necesario dedicar una o varias sesiones a introducir a los estudiantes en la técnica, y el semestre ya se queda corto usando todas las sesiones para el contenido del currículum.</p> <p>Las asignaturas que imparto (vinculadas a la literatura) y el escaso tiempo para desarrollar los contenidos suponen, muchas veces, un obstáculo para incorporar juegos en clase.</p>

TÚ, COMO DOCENTE			
Total respuestas	Temas	Total por tema	Comentario
8	Falta de conocimiento	5	<p>El principal impedimento soy yo, por falta de conocimientos.</p> <p>Necesito formación y estrategias para poder hacerlo.</p>

		<p>Primero necesito conocer los juegos para analizarlos y poder sacarles partido.</p> <p>Mi nula formación en este tema es el único obstáculo.</p> <p>No conozco muy bien el tema porque no me he interesado, pero si es bueno para mis alumnos lo haría sin impedimentos.</p>
Falta de convicción	3	<p>En el aula es mejor hacer cosas que los alumnos no pueden hacer por su cuenta. Los juegos interactivos son ideales para que los estudiantes practiquen fuera de clase.</p> <p>No conozco juegos digitales que puedan ponerse en práctica en el aula de manera que todos los alumnos participen a la vez, teniendo un solo ordenador en el aula. Tendría que jugar un alumno solo mientras los demás miran.</p> <p>No voy a cerrarme en banda al uso de vídeo juegos pues no es lo adecuado cerrarse a nada, pero hoy por hoy no lo usaría en mis clases.</p>

CENTRO

Total respuestas	Temas	Total por tema	Comentario
13	Falta de medios técnicos	10	<p>Los medios técnicos del centro dispone no son los idóneos para trabajar con materiales digitales.</p> <p>Falta de infraestructura.</p> <p>No disponemos del equipamiento adecuado, empezando por una conexión a internet rápida y estable.</p> <p>Debido a los recortes, en mi escenario de trabajo la inversión en las infraestructuras necesarias es ahora imposible.</p> <p>Algunos centros no disponen de NNTT.</p> <p>Los medios tecnológicos no favorecen el uso de nuevas tecnologías, y menos si se necesita conexión a internet y ordenadores o tablets con software actual.</p> <p>Posible falta de herramientas tecnológicas en el centro.</p> <p>Falta de material necesario como computadora en el aula e internet.</p> <p>Las instalaciones del centro no lo permiten siempre: problemas de conexión a internet, falta de medios.</p> <p>Los soportes digitales y la conexión a internet no están siempre disponibles en los centros donde trabajo.</p>
	Falta de apoyo	3	<p>En el centro en el que trabajo no sería posible llevarlo a cabo. El sistema de educación en China es muy tradicional, por lo que la aplicación de juegos digitales en clase creo que sería demasiado "revolucionario".</p> <p>Cuando haces una propuesta al centro de uso de las TIC siempre ponen trabas y no se vuelcan con ella.</p> <p>El centro no siempre ve los juegos como formativos.</p>

ANEXO 4: RELACIÓN DE JUEGOS

Juegos comerciales

Bakery Story

Cooking Master

Emergency Response Unit

Farm frenzy

Los Sims

Maggie's Bakery

Monkey Island

My city life

Myst

Phoenix Wright

Poupee Girl

Riven

World of Warcraft

Youda Sushi Chef

Juegos serios

Cart Life

Depression Quest

Mission: Admission

Paper please

Superbetter

Tourette's Quest

Juegos instructivos

Murder at the Met

Sharkworld

Juegos para el aprendizaje de español u otros idiomas

Croquelandia

Language Town (en desarrollo)

Mentira

Tower of Babel

Who is Oskar Lake?

Juegos para dispositivos móviles para el aprendizaje de español

Duolingo Español

Gramática del español

Ling Ling Español

Lingo games Spanish

Lingorami Spanish

Mindsnacks Spanish

Spanish Challenge

Speak tribe Spanish