



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
Magistale
In Scienze del
Linguaggio

Tesi di Laurea

¡Pulsa **START** para aprender!

Videojuegos en el aprendizaje de idiomas:
¿Instrumento educativo u obstáculo?

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Eugenia Sainz

Laureando

Omar Bessega
Matricola 870259

Anno Accademico

2023 / 2024

ÍNDICE

Introducción	1
1. Videojuegos: un instrumento para el aprendizaje lingüístico	3
1.1 Fundamentos teóricos	3
1.2 Juego, juego serio, gamification	11
1.3 Tipologías y características de los videojuegos, útiles para el aprendizaje de idiomas.....	15
1.4 ¿Qué videojuegos se pueden usar para la didáctica de idiomas?	22
2. ¿Cuáles son las opiniones sobre los videojuegos?	25
2.1 ¿Qué opinan los profesores?	26
2.2 ¿Qué opinan los estudiantes?	27
2.3 Y en general, ¿qué opina la gente?	28
3. ¿Cómo influyen los videojuegos en el aprendizaje de idiomas?	35
3.1 Expresión y comprensión oral	35
3.2 Producción y comprensión escrita	38
3.3 Adquisición del léxico	40
3.4 Adquisición de la gramática	42
4. Introducción de videojuegos en la enseñanza de idiomas	43
4.1 Problemas y oportunidades	44
4.2 Estrategias para maximizar los beneficios	46
4.3 Videojuegos en la escuela	49
5. Propuestas de unidades didácticas basadas en videojuegos de entretenimiento	53
5.1 Sigue hablando	53
5.2 Los Sims 4	61
5.3 Detroit: become human	67
6. Conclusiones	74
7. Bibliografía	77

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, especialmente después de la pandemia debida al Covid-19, ha habido un incremento significativo de las actividades que se necesitaban hacer en línea y sirviéndose de la tecnología, en particular de los ordenadores. Como bien sabemos, el aprendizaje y la enseñanza se vieron afectadas por este avance hacia lo tecnológico de las clases que no podían hacerse en presencia. Otro sector que tuvo un impulso notable en este período: el sector de los videojuegos. Dejando de lado el aspecto económico que no es relevante al fin de esta tesis, de acuerdo con los datos registrados por un reporte de IIDEA (Italian Interactive Digital Entertainment Assosiasiacion), asociación de referencia para los videojuegos que se propone promover el desarrollo de ese sector en Italia, estima que en 2022 había alrededor de 14,2 millones de videojugadores.

A pesar de esto, o quizás, por esta razón, los videojuegos se suelen considerar muy poco y cuando se consideran es para criticarlos porque tienen todavía una pegatina que los identifica cómo “dañosos para la salud”, “que incitan a la violencia”, para citar unas de las afirmaciones más comunes que se escuchan sobre este asunto. Sin embargo, innegablemente, esta actitud casi “hostil” nos impide ver y quizás indagar más en detalle las ventajas que tienen los videojuegos. Además, puesto que los videojuegos son una realidad que existe, nos guste o no, se tendría que considerar la ventaja de poder hacer una “educación a los videojuegos”: en otras palabras, considerar incluso la posibilidad de educar a los estudiantes a un uso consciente de este instrumento sin llegar a casos de dependencia. Esta tesis se propone precisamente indagar un poco más en el panorama de los videojuegos en relación al caso específico del aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

En el primer capítulo se proporcionará un contexto con los aspectos generales acerca de los videojuegos: en particular se tratarán los fundamentos teóricos sobre los que se basa esta tesis entre los cuales el aprendizaje lúdico, el concepto de gamification y de juego serio. Para concluir este capítulo se proporcionarán las características de los videojuegos que se relacionan con los conceptos teóricos del párrafo anterior.

En el segundo capítulo se analizarán los resultados de un sondeo que llevé a cabo en el mes de noviembre 2023 con el objetivo de reunir las opiniones de un grupo lo más heterogéneo posible sobre el tema de los videojuegos para entender cuáles son las opiniones que rodean este mundo.

En el tercer capítulo se analizará la literatura presente sobre el asunto y, si se han llevado a cabo, estudios de caso para intentar contestar a la pregunta de investigación principal de la tesis: ¿Cuáles son los efectos del uso de los videojuegos en el desarrollo de la competencia lingüística? ¿Hay efectos positivos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (producción y comprensión oral y escrita), en

el aprendizaje del léxico y de la gramática?

En el cuarto capítulo se indagará el tema del implemento de los videojuegos en la didáctica de idiomas. En particular se verán las oportunidades en contra de las problemáticas que se pueden presentar y ver cuál de las dos hay más. Luego se intentará individuar unas estrategias para maximizar los beneficios del uso didáctico de los videojuegos, quizás limitando o superando totalmente los problemas. Para concluir, en el último párrafo se analizarán las problemáticas específicas que se podrían encontrar para un uso de los videojuegos al interno de la escuela en el caso específico de Italia en relación con las herramientas disponibles, si es conveniente o no implementarlos y si se podría efectivamente hacerlo.

En el último capítulo se harán algunas sugerencias de actividades basadas en videojuegos, algunos tomados de entre los que más se utilizan en este momento y otros elegidos por sus características útiles para el aprendizaje de idiomas.

CAPÍTULO 1

VIDEOJUEGOS: UN INSTRUMENTO PARA EL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

De acuerdo con el diccionario online de la Real Academia Española, el videojuego se define como “Juego electrónico que se visualiza en una pantalla”. A partir de esta definición podemos entender claramente que el concepto de videojuego es amplísimo y por eso es difícil conocer cada aspecto de ese mundo. Los mismos videojugadores no suelen conocer todos los tipos de videojuego y el funcionamiento de todos los que están disponibles. Por esta razón resulta necesario aclarar aquí cuáles serán los videojuegos a los que se hace referencia en esta tesis.

En varios trabajos anteriores ya se analizaron las posibilidades de esos videojuegos llamados “juegos educativos” y también se identificaron sus limitaciones. Sobre esto, por ejemplo, Lombardi en su ensayo de 2012 subraya el hecho de que esos videojuegos que nacen con propósito educativo o “edutainment” en la mayoría de los casos ni siquiera se podrían considerar videojuegos porque no poseen las características principales de los videojuegos. Por ejemplo, en Lombardi (2013) se analiza el caso del videojuego “English training” y en esa ocasión el autor evidencia que, a pesar de que posea cierto valor glotodidáctico, en el juego hay una falta completa de una dimensión narrativa que caracteriza, aunque en distintas medidas, todo tipo de videojuegos. De ahí que, traduciendo las palabras de Lombardi (2013), por parte del usuario “no hay implicación emocional ni elementos culturales de ningún tipo”, en otras palabras, la persona que juega puede que tome el aprendizaje de forma lúdica, aunque es consciente de que está aprendiendo un idioma. Por lo tanto, el problema fundamental de esta tipología de videojuegos es que en realidad no producen lo que Krashen denomina adquisición sino un aprendizaje no significativo probablemente debido al hecho de que, en palabras de Lombardi (2012), esa tipología de videojuegos está basada en “aprendizaje memorístico, formación mecánica, tareas de práctica e inculcar conocimientos en la mente del alumno”.

A partir de estas consideraciones junto con el hecho de que todavía no hay muchos estudios acerca de ellos, el enfoque de esta tesis no será en este género de videojuegos, sino en esos que la gente comúnmente juega para diversión. Esta solo quiere ser una pequeña aclaración antes de empezar, en los siguientes apartados se profundizará más el tema viendo las varias tipologías de videojuegos que existen con sus características junto con una breve historia de cómo de desarrollaron.

1.1 Fundamentos teóricos

Como ya explicado anteriormente, el objetivo de este apartado es el de dar unas algunas bases teóricas sobre las que se basa esta tesis sin querer conseguir una descripción completamente exhaustiva del tema debido a su vastedad que lo rende algo imposible en una sola tesis. Por esta razón los conceptos teóricos que se propondrán son los que resultan ser más útiles para justificar y apoyar la tesis.

En primer lugar, siempre es importante volver a enfatizar el hecho de que los estudiantes, y en este caso los estudiantes de idiomas, nunca son una “tabula rasa en la que grabar [...]”; no es un jarrón vacío para llenarlo de léxico, morfosintaxis etc.” (Balboni 2015). Esto quiere decir que al momento de aprender una lengua el estudiante es el protagonista del proceso de aprendizaje y es sobre todo activo y no pasivo. En palabras de Balboni (2015: 69) hablando del estudiante

è un soggetto attivo, predisposto all’acquisizione linguistica, dotato di un meccanismo di acquisizione linguistica (LAD¹) che va supportato, guidato, facilitato [...] è il LASS, Language Acquisition Support System ipotizzato da Bruner a completamento del LAD chomskyano e costituito [...] dall’insegnante, dai compagni, dai social network nell’apprendimento di una lingua straniera.

A este propósito añadiría que hoy en día tendríamos como soportes (LASS) también los videojuegos que a veces pueden paragonarse casi a un social network por la medida en la que puedes interactuar con personas que provienen de distintas áreas del mundo.

Siguiendo con el tema del LAD Balboni hace notar que el proceso de adquisición está dividido en cinco fases:

1. “*observación* del input lingüístico-comunicativo que nos rodea identificando correlaciones pragmáticas [...] y formales”. Para los fines didácticos, en esta fase lo que tiene que hacer el docente es hacer notar las “reglas” que son el objetivo de la unidad de aprendizaje en el material que sirve de input.
2. “*crear hipótesis* sobre el funcionamiento de ese mecanismo” que se individuó en la fase anterior. Aquí el papel del docente es el de guiar esas hipótesis también promoviendo una cooperación entre compañeros de clase para intentar llegar a la hipótesis correcta.
3. “*verifica* de la hipótesis” que llegará en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera por parte del docente.
4. “*fijación* a través de actividades de *reharsal*, de repetición”. Esta fase llevará al estudiante a intentar reutilizar las formas de manera creativa cuanta más confianza tenga con las reglas.
5. “*reflexión* guiada [...] por los docentes de forma cada vez más explícita y compleja”

Como se puede notar, y no es casual, el proceso tiene como punto de partida un momento de observación global del fenómeno para llegar solo en un segundo momento a analizar de forma más detallada y específica. Esto se debe al funcionamiento del cerebro a la hora de analizar un input lingüístico.

¹ Language Acquisition Device

Bimodalidad y direccionalidad

Gracias a las investigaciones en el campo de la neurología, de la psicología y de la neurolingüística sabemos que los dos hemisferios del cerebro trabajan de forma diferente y especializada: en particular el hemisferio izquierdo lleva a cabo “tareas de naturaleza analítica, secuencial, lógica” (Balboni 2015: 67) mientras que el hemisferio derecho se ocupa de tareas de naturaleza más bien global. Por otro lado, se debe a la neurolingüística la observación del fenómeno de la elaboración del lenguaje que lleva a la conclusión de que para elaborar un input (sea eso visual, verbal etc.) los dos hemisferios trabajan de forma entrelazada. Esto lleva a la definición de dos conceptos que sirven para describir mejor el funcionamiento del cerebro y que tienen implicaciones en la didáctica, en este caso glotodidáctica. Como escribe Balboni (2015: 68) estos dos términos son “bimodalidad” y “direccionalidad”.

El término “bimodalidad” hace referencia al hecho de que las dos modalidades del cerebro, la global del hemisferio derecho y la analítica del izquierdo, trabajan juntas y están involucradas en la comunicación lingüística. De ahí que tienen que estar ambas integradas también en el proceso de adquisición de un idioma. Por otro lado, el término “direccionalidad” se refiere al principio que establece que la forma en la que nuestro cerebro trabaja tiene una dirección. En particular se observa que nuestro cerebro empieza trabajando desde el hemisferio derecho y va hacia el hemisferio izquierdo, es decir que empieza viendo las cosas en su contexto y en su globalidad para luego trabajar con esos inputs de forma más formal. Como anticipado antes, esto tiene que ser considerado desde un punto de vista glotodidáctico en el momento de la construcción y planificación de las actividades didácticas para que se genere lo que Krashen define como “adquisición”.

La teoría de Krashen

Una de las teorías a la que se apoya esta tesis es la SLAT (Second Language Acquisition Theory) de Krashen a la que hacen referencia muchos autores en el campo de la didáctica por ejemplo Balboni (2015) y Caon (2022). Siguiendo en este caso el resumen propuesto en Balboni (2015, pp. 47-50) hay cinco hipótesis fundamentales que forman esta teoría: en primer lugar, Krashen, inspirándose en Chomsky, hace una distinción entre adquisición y aprendizaje. Ambos términos implican el hecho de estar aprendiendo algo, sin embargo, la diferencia sustancial consiste en la forma en la que se aprende ese algo. Teniendo en cuenta la bimodalidad con la que opera nuestro cerebro, podemos decir que aprendemos una competencia de forma racional, es decir que es un proceso que está “gobernado por el hemisferio izquierdo”. De esta forma lo que se está aprendiendo se queda en nosotros de forma temporánea, “no definitiva”.

Por el contrario, si se genera la adquisición de una competencia o de un cualquier contenido esto quiere decir que esa competencia se quedará de forma más estable en la memoria a largo plazo. A

diferencia del aprendizaje, la adquisición es un “proceso inconsciente que aprovecha de las estrategias globales del hemisferio derecho del cerebro junto con las analíticas del hemisferio izquierdo”. Esto no significa que las competencias aprendidas sean totalmente inútiles, todo el contrario. La función que puede tener es la que Krashen denomina “monitor”: dicho de manera simple se refiere a la función de control en cierta forma gramatical de la lengua que se produce con las competencias adquiridas.

Tomando esta distinción como punto de partida, Krashen individua tres principios o condiciones que tienen que considerarse para poder generar adquisición en lugar de aprendizaje. Antes que todo, el input tiene que ser comprensible. En palabras de Balboni (2015: 47) “la adquisición se produce cuando el alumno centra su atención en el significado del input y no en su forma”. Es precisamente el rol del docente el de elegir por esta razón un input que resulte adecuado al nivel de los alumnos para que el Language Acquisition Device de cada uno pueda producir automáticamente adquisición.

Considerando que la adquisición sigue un orden natural, es decir que hay elementos de lengua que se aprenden antes que otros, el input que se da al alumno tiene que encajar y respetar ese orden. Sin embargo, no es suficiente solo esto: Krashen habla también de la fórmula “i+1” a partir de la idea de zona de desarrollo próximo, en otras palabras, es la idea de que existe una distancia entre la parte de una tarea que el alumno se supone que ya es capaz de afrontar y el resto de la tarea y que esta distancia puede superarla por sí mismo o con el auxilio de una persona más competente que puede corresponder al profesor, pero también a un compañero de clase (aprendizaje cooperativo). En esa fórmula propuesta por Krashen de “i+1” la “i” identifica esa parte de trabajo lingüístico o también comunicativo que ya el alumno puede hacer como la competencia ya está adquirida. El “+1” por otra parte indica esa zona de desarrollo que potencialmente se puede alcanzar. Dicho de otra forma, la “i” se corresponde a todos los elementos que constituyen una condición sin la que no se puede alcanzar la adquisición de los nuevos contenidos representados por el “+1”.

La última condición para que se pueda generar adquisición es que se baje el que Krashen llama “filtro afectivo”. Esto está relacionado con lo que pasa a nivel bioquímico en nuestro cuerpo en ciertas situaciones: cuando una persona se encuentra en un estado de calma y tranquilidad la adrenalina que produce nuestro cuerpo se convierte en noradrenalina que es un neurotransmisor que cataliza, hace más sencillos y eficaces los procesos de memorización. Si por el contrario una persona se encuentra en estados de ansiedad, miedo o estrés,

se produce un esteroide que bloquea la noradrenalina y provoca que la amígdala (glándula «emocional» que quiere defender la mente de acontecimientos desagradables) entre en conflicto con el hipocampo, la glándula que en cambio desempeña un papel activo en la activación de los lóbulos frontales y la iniciación de la memorización.

Balboni (2015: 49)

En otras palabras, el filtro afectivo es un mecanismo de autodefensa que puede llegar a comprometer una adquisición eficaz en nuestro caso del lenguaje. En suma, a partir de lo que escribe Balboni (2015: 50) todos los problemas que pueden provocar la activación de este mecanismo pueden reconducirse al estado de ansiedad en el que se puede encontrar el alumno declinándola de varias formas:

- ansiedad de hacer errores en ejercicios que luego corregirá el profesor
- ansiedad en el sentido de miedo a poner sobre la mesa la propia imagen delante del juicio de los compañeros de clase
- ansiedad que deriva del miedo de no ser bastante capaz como para afrontar y resolver un desafío con sus propias capacidades de resolver problemas
- ansiedad de no ser capaz de aprender.

Por todas estas razones el docente tiene que elegir con mucho cuidado tanto las actividades que proponer a los alumnos como la forma en la que corregir y evaluar los resultados obtenidos. Por ejemplo, elegir un material demasiado complicado que introduce un argumento puede provocar un rechazo por parte de los alumnos y hay el riesgo de que la clase será casi “inútil” ya desde el principio porque no habrá adquisición.

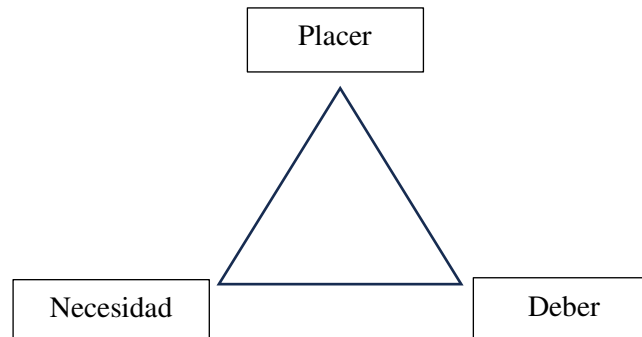
En esto, como se hablará más adelante en la tesis, los videojuegos podrían jugar un papel fundamental: si se eligen videojuegos con los que los alumnos ya están familiarizados o que no sean demasiado difíciles podrían bajar este filtro porque mientras uno juega se olvida de que está aprendiendo o de que quizás sea evaluado por el docente. Es esto el concepto de la “rule of forgetting” de Krashen: como bien explica Balboni (2015 pp. 214) hablando a propósito de la metodología CLIL la adquisición de una lengua se produce mejor cuando se olvida de que se está adquiriéndola, o, dicho de otra forma, cuando se mueve la atención “desde la forma lingüística hacia los contenidos que transmite” propio porque no se pone en marcha el mecanismo del filtro afectivo.

La importancia de la motivación

Otro aspecto que es oportuno tratar es la motivación. De acuerdo con lo que expone Caon (2020) en su artículo sobre la motivación y sucesivamente en Caon (2022), tradicionalmente hay dos tipologías principales de motivación: por un lado, tenemos la motivación intrínseca o autodirigida que se contrapone a la extrínseca o dirigida por otros. Cuando hablamos de motivación intrínseca hacemos referencia a esa motivación que el alumno encuentra por sí mismo y puede estar relacionada por ejemplo con la curiosidad, el interés personal, el placer y la necesidad. Por el contrario, con motivación extrínseca se indica esa motivación que está relacionada con factores que no están controlados por el alumno, por ejemplo, una gratificación que puede dar el docente o los padres. Sin

embargo, junto con esto podemos observar también el modelo tripolar propuesto en Balboni (2015) y Caon (2008) para ver de otra forma y entender más claramente las tipologías de motivación principales que pueden animar a un alumno.

Visivamente el modelo se podría representar de la siguiente manera



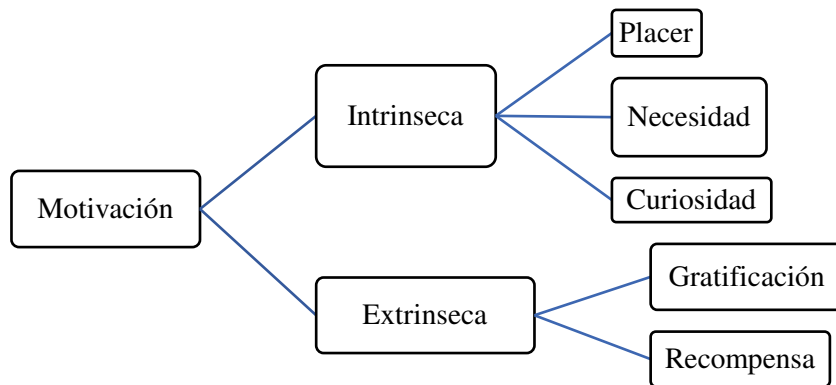
El deber es la motivación menos útil para generar adquisición de la lengua en el alumno, de hecho, puede resultar contraproducente. Siguiendo Caon (2008) el deber puede estar relacionado con factores externos (por ejemplo, tener que estudiar una lengua que el alumno no considera interesante por el solo hecho de estar en el programa de la escuela) o factores que están relacionados con posibles consecuencias negativas que el alumno sufriría (una mala nota o una punición de los padres). En ambos casos este tipo de motivación es claramente improductivo si el fin que tenemos como docentes es la adquisición.

Por otra parte, las motivaciones relacionadas con la necesidad y al placer, como ya se dijo anteriormente, estarían dentro de la tipología de la motivación intrínseca que es sin duda la motivación más funcional para obtener adquisición. Con respecto a la necesidad, a pesar de ser una buena fuente de motivación hay que especificar que tiene algunas limitaciones. En primer lugar, siendo relacionada con la racionalidad el estudiante tiene que tener claro en la mente cuáles son esas necesidades que tiene de aprender el idioma: como subraya Balboni (2015) esto puede resultar sencillo con una lengua como el inglés que es una lengua que se utiliza en todos los ámbitos, mientras que puede resultar más difícil de identificar con lenguas como el francés o el español. En segundo lugar, por el hecho de ser una motivación relacionada con una necesidad del estudiante, esta motivación se acaba en cuanto el alumno piense que alcanzó su objetivo y cuanto más efímera sea la necesidad percibida menos tiempo se necesitará para que esa motivación se acabe.

Por último, hay la motivación alimentada por el placer que encierra en si muchas tipologías de placer. Balboni (2015) declina el placer en seis tipologías: el placer de aprender; el placer de la variedad (de metodología, de material empleado, de forma de evaluar); el placer de la novedad, de lo inesperado e inusual; el placer del desafío (con uno mismo pero también con otros); el placer de la sistematización, es decir, en nuestro caso entender cómo funciona una lengua; el placer de responder al propio sentido del deber, que se supone que lleve el alumno a tener una disponibilidad mayor en hacer también

actividades que no generarían placer por si solas.

Un resumen visual podría ser el siguiente:



Por lo visto anteriormente, el deber estaría en una posición intermedia entre la motivación intrínseca y la extrínseca y por esta razón no se puso en el esquema.

En suma, la motivación más poderosa es la intrínseca y en Caon (2008, 2020 y 2022) se identifican algunas formas de promover esa tipología de motivación. En particular se puede promover a través de:

- la elección de contenidos que encuentren el interés del alumno. Cuando esto no sea posible es el mismo docente el que debe animarse, por ejemplo, a que los alumnos entiendan “el valor de estudiar lenguas que para ellos son aparentemente menos importantes y útiles” (Caon 2022: 16);
- el uso de diferentes metodologías para encontrar las necesidades de los diferentes estilos cognitivos de los estudiantes;
- la elección del material y los lugares (físicos o virtuales)
- las relaciones que se supone que el docente construya en el tiempo

mediante la transparencia, la confianza, la claridad, la comunicación eficaz (que requiere mediación intencionada y facilitación estratégica), escuchar activamente tanto los intereses como las necesidades, el sentido del deber (que puede generarse mediante la responsabilidad compartida entre compañeros y profesores) y la autoridad del profesor.

(Caon 2020: 441)

Unicidad del alumno

Como se dijo anteriormente, el alumno no es una *tabula rasa*, es más, cada alumno es diferente de los demás por ciertos aspectos que están relacionados con la tipología de inteligencia que tiene más desarrollada, con los estilos cognitivos y de aprendizaje de cada uno y con su personalidad. La teoría

de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner y retomada en Balboni (2015) y Caon (2022) supone la existencia de seis tipologías de inteligencias que se combinan de forma diferente en cada persona. Siguiendo el resumen propuesto por Balboni encontramos:

- la inteligencia lingüística. Esta se corresponde a la habilidad que tiene una persona de “usar la lengua para expresar emociones y pensamientos y para entender los demás” (Balboni 2015: 73)
- la inteligencia lógico-matemática. La característica fundamental de este tipo de inteligencia es la facultad de elaborar pensamientos o razonamientos de naturaleza analítica.
- la inteligencia espacial. “la habilidad de reconstruir o modificar mentalmente la disposición de los objetos en el espacio” (Balboni 2015: 73). Un estudiante con este tipo de inteligencia muy desarrollada, como evidencia Caon (2008), aprende de forma más sencilla si se le presentan inputs visuales.
- la inteligencia musical. Está relacionada con la capacidad de memorizar inputs lingüísticos que sean presentados bajo forma de canción.
- la inteligencia intrapersonal. Se refiere a la capacidad de una persona de reflexionar sobre sí misma, es decir, su capacidad de autoanalizarse para entender lo que se le da bien y las criticidades, por ejemplo, en el aprender la lengua.
- la inteligencia interpersonal. Es la inteligencia que permite empatizar con el otro y usar la lengua también para ayudar a nuestro interlocutor en dificultad, cooperando.

Claramente todas estas tipologías de inteligencias no trabajan singularmente, sino que juntas según el input con el que se tiene que trabajar. Además, no son algo estable en el estudiante, por el contrario, pueden cambiar a lo largo del tiempo y el docente tiene que tener en cuenta a la hora de seleccionar las actividades didácticas para encontrar las necesidades de todos.

Otro tema son los estilos cognitivos y de aprendizaje que son dos conceptos diferentes. Con estilo cognitivo se indica la forma en la que prevalentemente adquirimos nuevas informaciones mientras que el estilo de aprendizaje se refiere a los procesos “de alojamiento de la información en nuestra mente” (Balboni 2015: 74), dicho de otra forma, es la manera en la que un estudiante prefiere aprender y estudiar. Siguiendo Balboni (2015) podemos identificar los siguientes estilos:

- estilo analítico/global: es la tendencia de un estudiante de aprender de una forma reflexiva (analítico) o más intuitiva (global);
- estilo ideal/ejecutivo: el primer estilo se apoya fundamentalmente en la teoría mientras que el segundo prefiere la experiencia directa y aprender haciendo;
- tolerancia/intolerancia para la ambigüedad: en otras palabras, la capacidad de aceptar de tener en cierto momento un conocimiento más global sin focalizarse en los detalles;
- dependencia/independencia del entorno: “es la capacidad de no dejarse distraer o guiar por

- estímulos irrelevantes sólo porque aparezcan en ese momento del texto.” (Balboni 2015: 75);
- habilidad/dificultad de prever los contenidos del texto a partir del contexto: se corresponde con la habilidad de prever lo que se dirá enseguida en un texto (escrito o auditivo), dicho de otra forma, la *expectancy grammar*;
 - tendencia/dificultad de aprender de los propios errores: claramente será favorecido en el aprendizaje un estudiante que acepta el error como parte del recorrido y aprende de ello en lugar de un estudiante que percibe ese mismo error como un fracaso;
 - autonomías/dependencia en el estudio.

Por último, son muchos los rasgos que se juntan a formar la personalidad de cada individuo. De acuerdo con Balboni (2015) y Caon (2022) algunos de los rasgos más importantes que podemos identificar son:

- cooperación/competición: en la óptica de construir un grupo clase unido a través del aprendizaje cooperativo, claramente la componente de la competitividad tiene que ser controlada y limitada a ciertos momentos;
- introversión/extroversión: como subraya Balboni, la introversión puede llevar un alumno a practicar menos una lengua, sobre todo cuando se trata de hablar y claramente esto influirá negativamente en los resultados de cada actividad;
- optimismo/pesimismo: se refiere al hecho de tener una actitud positiva en conseguir un resultado o por el contrario una actitud negativa que lleva al alumno a pensar de no poderlo conseguir.

Además, en relación con el uso del juego en la enseñanza, y en este caso se puede extender al videojuego, Caon (2022: 17) identifica los siguientes rasgos que se pueden generar dependiendo de la personalidad de una persona:

- “una actitud de rechazo, desconfianza, indiferencia, placer o pasión por el juego y lo lúdico;”
- “una percepción del juego como colaborativo, participativo o más marcadamente competitivo;”
- “una preferencia por el juego en equipo o en grupo o por el juego individual.”

El objetivo que tiene que mover las elecciones didácticas del docente y su actitud es, como sugiere Caon (2022: 18) el de hacer surgir en los estudiantes “extroversión, optimismo, autonomía, el deseo de cooperación etc.”.

1.2 Juego, juego serio, gamification

El valor del juego como parte integrante fundamental del desarrollo del individuo es algo que está bien consolidado. Como evidencian Camaioni, Di Blasio (2007) y Lombardi (2013) en el campo de la psicología evolutiva en el siglo XX encontramos muchos autores como Vygotsky, Piaget y Bruner que

reconocen en el juego una forma por ejemplo de ejercicio que el niño usa para consolidar habilidades que está aprendiendo. Además,

Nella teoria di Bruner, quindi, i fenomeni ludici sono lo strumento che il bambino usa, inconsciamente, per uscire dall'immaturità e seguire il proprio naturale sviluppo; l'evolversi delle modalità di gioco, di cui l'americano non fa divisioni, ma accetta le classificazioni già di Piaget, sarebbero un'ulteriore dimostrazione della necessità intrinseca di giocare per il bambino.

Lombardi (2013: 28)

Aquí se reconoce el juego no solo como una simple posibilidad, sino que se ve como una verdadera necesidad interior que tiene el niño.

El concepto de didáctica lúdica, en otras palabras, usar el juego en los procesos de enseñanza, no sería algo nuevo: como se puede leer en el paréntesis que encontramos en Lombardi (2013) donde hace una breve historia del juego en la didáctica, los primeros testimonios que encontramos remontan hasta los griegos. De hecho, “las primeras ideas eminentes sobre el papel formativo del juego proceden de los textos de Platón” (Lombardi 2013: 8).

Desde los griegos encontramos también testimonios en la época de los romanos, en siglo XVI y se encuentran testimonios también en 1600 con el autor inglés John Locke que, de acuerdo con Lombardi (2013), le atribuye gran importancia al juego en su metodología educativa y sustenta “su pedagogía a partir de lo que denomina la "disposición de ánimo" de los niños, que deben estar en su condición ideal para recibir instrucción” (Lombardi 2013: 12). En este punto podría casi parecer una anticipación del “filtro afectivo” de Krashen del que se habló antes.

Por último, como ya vimos, llegamos a los aportes de la psicología con las teorías del desarrollo humano.

La actividad de juego o lúdica, como evidencia Caon (2022) es por su naturaleza una experiencia global que implica la totalidad de la persona que participa en dicha actividad.

En general, retomando la definición de Krath, J. et al. (2021: 2), con la palabra juego identificamos “una actividad estructurada con reglas, objetivos y desafíos con fines de entretenimiento”. Además, para definir de forma más exhaustiva la actividad lúdica, Lombardi (2013) cita a otro autor, Roger Caillois, que identifica algunas de las características principales de esta actividad. En suma, la lúdica es una actividad:

- “Libre” en el sentido de que el jugador tiene la posibilidad de elegir si participar o no al juego;
- “Separada”, es decir, se desarrolla dentro de ciertos límites espacio-temporales;
- “Incierta” por lo que se refiere tanto a la forma en que se va a desarrollar como en el resultado final;

- “Improductiva” porque es una actividad como un fin en sí misma “y tiende a terminar en una situación idéntica a la inicial” (Lombardi 2013: 21);
- “Regulada”, esto es, para funcionar debe tener unas cuantas reglas que gobiernan la actividad a lo largo del tiempo en que se desarrolla;
- “Ficticia” en el sentido de que la persona que participa a la actividad lúdica debería estar bien consciente de que, en el momento del juego, en cierta forma entra dentro de otra realidad.

Ahora que vimos una posible definición del concepto general de juego se hace necesaria otra distinción entre los conceptos de gamification, juego serio y game based learning.

Gamification

Este término se empezó a utilizar en los primeros años del 2000 y con eso se alude a “el uso de elementos procedentes del mundo de los (video)juegos y de la dinámica de juego para actividades que no están directamente relacionadas con el juego y tienen lugar en contextos no lúdicos” (Caon 2022: 72). Dicho de otra forma, siguiendo Aznar-Díaz et al. (2017: 13)

las principales definiciones del término ludificación apuntan, por un lado, al uso de elementos de diseño de juegos en otros contextos [...], y por otro lado, al empleo de la mecánica de los juegos para motivar a la audiencia y facilitar la resolución de problemas.

Algunos de los elementos que se pueden retomar en la gamification podrían ser, por ejemplo, el desafío, un sistema de puntuación, el premio como feedback, niveles, tablas de clasificación, avatares, misiones, gráficos sociales o certificados (Becker, K.: 2021; Krath, J. et al. 2021).

De hecho, el objetivo principal que tiene esta metodología didáctica es la de aumentar la motivación de los estudiantes de tal manera que su actitud se modifique para obtener lo más posible un “interés activo por parte de los usuarios involucrados hacia un mensaje” (Caon 2022: 72). En otras palabras, su objetivo es el de ayudar a crear las condiciones óptimas para que se verifique adquisición.

Un último aspecto relevante que es oportuno mencionar es que en Caon (2022: 72) se identifican algunas ventajas que tiene la gamification en relación a la facilitación didáctica:

- “crea contextos cognitivamente estimulantes y emocionalmente agradables en los que se desarrollan las actividades glotodidácticas”;
- Por su naturaleza y gracias a la multimedialidad permite que haya una repetición o redundancia del input que ayuda la adquisición de un nuevo idioma;
- Permite bajar el filtro afectivo puesto que el alumno tiene que interactuar con un computador y el docente pasa en segundo plano bajando los niveles de estrés;
- “favorece una experiencia inmersiva y holística que, como sabemos, es crucial para la adquisición de idiomas” en el sentido de que el alumno es central en este tipo de actividad,

recibe y tiene que elaborar inputs de distintas naturalezas (auditivos, visuales, e ciertos casos locomotores).

(Video)juego serio

Con este término se identifican toda esa categoría de juegos o en nuestro caso de videojuegos que han sido diseñados con un objetivo o una finalidad que es diferente del simple entretenimiento. Serían juegos que se pueden relacionar también con el concepto de edutainment que vimos al principio de este capítulo.

Para mejor definir lo que es un juego serio se puede considerarlo en comparación con los juegos de entretenimiento. Un buen resumen de las diferencias entre estas dos tipologías de juegos se encuentra en la tabla propuesta en Casañ Pitarch (2017: 10) retomada del trabajo de Suzie et al. (2007) que se reporta aquí:

	Juegos Serios	Juegos de Entretenimiento
Tarea vs. Experiencia	Resolución de problemas específicos	Experiencias interesantes para el jugador
Enfoque	Elementos de aprendizaje	Diversión
Simulaciones	Situaciones simuladas donde se pueden trabajar tareas	Procesos de simulación simplificados
Comunicación	Refleja comunicación natural	La comunicación es perfecta

Tabla 1

Como se puede ver en la tabla 1, una primera diferencia se refiere al hecho de que, por un lado, el juego de entretenimiento se centra en la experiencia del jugador que tiene que disfrutar del tiempo en el que juega mientras que, por otro lado, los juegos serios se centran en la resolución de unos problemas o la ejecución de tareas con la finalidad de poner el enfoque en precisos elementos de aprendizaje.

En segundo lugar, hay una diferencia en la tipología de simulación: por un lado, se encuentran unos procesos más simples y muchas veces aleatorios típicos de los juegos de entretenimiento, por otro lado, tenemos unas situaciones simuladas en las que influye mucho más el razonamiento del usuario.

Por último, las dos tipologías de juegos se diferencian en la forma de comunicación: muy a menudo en los juegos de entretenimiento la comunicación no tiene errores y es tan perfecta que no resulta ser autentica. De hecho, como bien sabemos, la comunicación en la vida real rara veces es perfecta.

Esta tipología de juegos tiene respetar toda una serie de características que han sido identificadas por varios autores y están bien resumidas en Casañ Pitarch (2017: 10):

- los objetivos de juego y de aprendizaje han de ser establecidos de forma clara para que el alumno los entienda;
- la retroalimentación sobre los progresos de los estudiantes tiene que ser facilitada;
- tiene que haber la posibilidad de adaptar la dificultad al nivel del alumno;

- son necesarios “elementos de sorpresa al azar”
- debe tener “un diseño adecuado y atractivo que incluye las mismas características de los videojuegos no serios”.

Sin embargo, el último punto de este listado tiene una criticidad: como evidenciado en un experimento que se puede encontrar en Giglio A. (2010) esta tipología de (video)juegos tiene el riesgo de tener una falta de la componente de los videojuegos no serios. Por consiguiente, los estudiantes perciben esa falta y la actividad se convierte en la simple ejecución de los clásicos ejercicios en formato digital, como ya vimos al comienzo del capítulo. De hecho, refiriéndose al videojuego del experimento, uno de los alumnos contestó al sondeo al final de la actividad y surgió que “le pareció un juego agradable, pero lamentó la falta de una trama y una implicación "reales", típicas de los videojuegos sin finalidad educativa oculta” (Giglio A. 2010: 8)

Game-based learning

Siguiendo la definición propuesta por Krath, J. et al. (2021) que parece ser bastante exhaustiva, este término se refiere

to the achievement of defined learning outcomes through game content and play and enhancing learning by involving problem-solving spaces and challenges that provide learners, who are also players, with a sense of achievement. Game-based learning intends to educate.

(Krath, J. et al. 2021: 2)

En otras palabras, como sugiere el nombre mismo, es una forma de aprender usando los juegos como base del aprendizaje para presentar un input al estudiante.

Además, las autoras siguen diciendo que este método “se basa en un juego en toda regla, comúnmente denominado juego serio” (Krath, J. et al. 2021: 2), sin embargo, para los fines de esta tesis hay que hacer una pequeña modifica con respeto a esto: el Game-based learning se puede basar, como pretende demostrar esta tesis, tanto en esa tipología de juegos que hemos definido juego serio como en juegos de entretenimiento.

Como evidencia Becker, K (2021), a veces se encuentra también el término Digital Game-Based Learning (DGBL) usado para identifica el mismo concepto, es decir, el aprendizaje de “algunos conocimientos, habilidades y actitudes que se produce con el uso deliberado de juegos digitales” (Becker, K. 2021: 3). A veces puede referirse no solo a aprender jugando sino también creando o construyendo juegos.

A la luz de lo que se vio hasta ahora, se pasará al siguiente apartado donde se individualarán y analizarán más en detalle cómo y porqué los videojuegos pueden resultar útiles para el aprendizaje de idiomas.

1.3 Tipologías y características de los videojuegos, útiles para el aprendizaje de idiomas

No es objetivo de esta tesis tratar la historia de los videojuegos. Sin embargo, a día de hoy han pasado 52 años de la salida del que muchos consideran el primer videojuego, es decir, Pong (1972) y los años suben aún más si se considera el primer intento de transportar el clásico juego de “tres en raya” en un dispositivo electrónico (XOX 1962). Por esta razón, creo que se hace necesario un pequeño paréntesis sobre cómo ha cambiado en más de medio siglo este medio de entretenimiento, que ya no se puede definir nuevo.

Claramente, a lo largo de todo este tiempo los videojuegos han evolucionado muchísimo y de una forma que probablemente al principio nadie se esperaba. A partir de esos primeros títulos se pasó al célebre Pac-man (1980) y otros juegos que, sin embargo, estaban limitados principalmente a la tipología que Lombardi (2013) llama “coin-op”, es decir, videojuegos que usualmente se encontraban en salones recreativos y que necesitan de una moneda para ser utilizados. El primer cambio significativo que dio también impulso a este sector fue el diseño de la primera consola portátil de la sociedad Nintendo (Game boy) al final de los años ‘80. Estas consolas pertenecen a la categoría de los juegos “handheld” (Lombardi 2013: 55): el lado innovador de esta categoría era el hecho de que para jugar necesitabas únicamente de la consola y una pequeña parte de software² que contenía el juego y todo eso en formato muy pequeño por esos años. Una segunda etapa ha sido marcada por la salida de las consolas (Play Station 1994) que llevaron la experiencia video lúdica dentro de las casas de la gente, sin embargo, le faltaba todavía otro elemento que hoy es casi imprescindible para jugar: la conexión internet. Como evidencia Lombardi (2013), a partir de Play Station nacieron muchas otras consolas (Xbox, Wii etc.) y se empezó también a usar el ordenador para jugar. Sin embargo, la verdadera novedad que aportaron a partir de los años 2000 es la posibilidad que tienen en común todos los hardware³ mencionados de conectarse en la red garantizando la posibilidad de jugar también con otros jugadores. Hoy en día, con los niveles tecnológicos que se alcanzaron en términos de conexión internet, es suficiente mencionar la fibra óptica, casi todos los juegos admiten la modalidad multijugador en línea, pero de esto se hablará más adelante.

La última frontera que se alcanzó en los últimos años, de forma relevante para los videojuegos a partir de alrededor de 2016, ha sido la realidad virtual. Esta tecnología permite a los usuarios una experiencia video lúdica muy inmersiva a través de visores que el jugador se pone delante de los ojos y de sensores que reaccionan a los movimientos de la persona dando la ilusión de encontrarse dentro del videojuego. Esta herramienta empieza a utilizarse también en ámbito glotodidáctico: un ejemplo puede ser Immerse⁴, una plataforma en colaboración con la sociedad META que permite estudiar y aprender idiomas con la realidad virtual y de forma lúdica. A pesar de esto, la tecnología de la realidad

² El programa que contiene las informaciones necesarias para que el juego funcione

³ El conjunto de partes físicas que componen la consola u ordenador (eléctricas, ópticas, mecánicas etc.)

⁴ <https://www.immerse.com> el enlace al sitio oficial de la plataforma.

virtual sigue siendo un producto que todavía no está accesible a todos debido al coste que tienen los dispositivos necesarios. Por esta razón, a pesar de ser el desarrollo más reciente de los videojuegos, las categorías de juegos que se basan en la realidad virtual no se considerarán en esta tesis.

Tipologías de videojuegos

Empezamos ahora a identificar las tipologías de videojuegos que existen: siendo un mundo muy vario se propondrán varias posibilidades de clasificación.

Primero, retomando y actualizando la distinción que se encuentra en Lombardi (2013: 55) se pueden identificar 4 categorías en base a la modalidad de fruición de los videojuegos:

- “Coin-op⁵”, que como ya se explicó anteriormente son todas esas categorías de videojuegos que se accionan con una moneda, típicas de las maquinarias que se encuentran en los salones de entretenimiento. Hoy en día siguen existiendo y han incluso evolucionado: ahora hay lugares donde los usuarios pueden pagar una cuota horaria para poder utilizar consolas u ordenadores con la conexión a internet incluida para jugar al juego que quieran. Sin embargo, hoy en día es una modalidad bastante de nicho;
- “handheld”, conocidos también como “videojuegos de bolsillo”, son caracterizados por la sencillez con la que puedes llevarlos contigo. Esta categoría tuvo un incremento muy notable gracias al desarrollo de los celulares que hoy se pueden utilizar para jugar a innumerables videojuegos. Sin embargo, considerando las consolas producidas por las compañías como Play Station y Nintendo se produjo un calo del interés por los usuarios que ahora prefieren los ordenadores u las consolas no portátiles;
- “consolas”, como recuerda Lombardi (2013: 55) “el tipo de videojuego que, históricamente, introdujo por primera vez esta forma de entretenimiento en los hogares”. Al principio estaban pensadas para un uso en pareja o máximo cuatro jugadores en el mismo lugar físico, hasta llegar a la posibilidad de conectarse con grupos mucho más amplios (hasta 64 personas en un mismo partido) gracias a internet, característica que le acomuna con la última categoría de los ordenadores;
- “ordenador”, es el instrumento más versátil que permite el acceso a cualquier tipo de juego, desde los más recientes hasta los más antiguos, sirviéndose de softwares específicos. Lo que caracteriza los ordenadores son todas las periféricas que necesita (pantalla, ordenador, ratón, teclado) que en sí no son muchas ni tampoco necesitan demasiado espacio, sin embargo, pueden resultar caras, especialmente una pantalla a alta definición y el ordenador en sí.

A propósito de esta distinción es interesante mencionar los datos reportados en el ya mencionado sitio de IIDEA: en Italia los dispositivos móviles resultan ser los más utilizados con 9.2 millones de

⁵ Diminutivo para “coin operated”

usuarios, seguidos por 5.2 millones de usuarios de consolas y 4,6 millones para para los ordenadores. Esto refleja y está parcialmente relacionado sin duda al hecho de que los dispositivos móviles (incluso el celular) son más baratos y permiten jugar en cada momento de ocio de forma inmediata (en un momento de pausa del trabajo, durante un viaje etc.).

Otra clasificación de los videojuegos está relacionada con los géneros: de hecho, hay muchas pegatinas para clasificar todas las tipologías de juegos que existen y la complejidad de las dinámicas de cada juego muy a menudo no permite incluirlos en un solo género. Aquí se propondrá una posible clasificación de los géneros y subgéneros a partir de la propuesta en Lombardi (2013) con algunas modificaciones. Las categorías principales son siete:

- Videojuegos de acción: quizás la categoría más amplia, comprende todos esos videojuegos en los que influyen mucho la habilidad y los tiempos de reacción del usuario. De acuerdo con Lombardi (2013: 65) estos videojuegos dejan “poco o ningún espacio y tiempo para el razonamiento”, sin embargo, a pesar de que esto pueda ser verdadero en muchos casos se pueden encontrar toda una serie de videojuegos pertenecientes a esta categoría que requieren también un discreto nivel de razonamiento para jugarlos bien. A esta categoría pertenecen algunas pegatinas como los videojuegos de lucha, de disparos en primera/tercera persona, de supervivencia, de plataformas y de batalla real;
- Videojuegos de estrategia: son videojuegos en los que el jugador tiene el objetivo de tomar decisiones de gestión, por ejemplo, de dinero, tropas, edificios y más según la tipología. Esta categoría se divide por un lado en los videojuegos de estrategia en tiempo real, y por otro en los que se desarrollan por turnos (algo parecido a los juegos de mesa), así que dejan más tiempo para pensar;
- Videojuegos de rol: “es un género de entretenimiento de videojuegos que se inspiró explícita y directamente en los juegos de rol de papel y de mesa” (Lombardi 2013: 66). En estos juegos el usuario controla un personaje que se desarrollará siguiendo una historia. En este sentido la componente narrativa está muy presente en esta tipología de juegos, aunque a veces puede resultar secundaria con respecto al desarrollo del personaje.
- Videojuegos de aventura: el género más complicado de definir como incluye en muchos casos también características de las otras pegatinas.

Presentan una narrativa lúdica caracterizada por la acción razonada, la búsqueda de pistas, los puzles, los diálogos y, a menudo, un componente humorístico. El jugador interactúa a través del protagonista, [...] y mediante un sencillo sistema de puntería; [...] puede interactuar con el entorno del juego, explorándolo, recogiendo objetos que podrían ser útiles más adelante en la ludonarrativa y colocándolos en un inventario, puede resolver puzles conceptuales o cognitivos, mediante elecciones del jugador o diálogos con otros personajes, simulados por el software.

(Lombardi 2013: 66)

- Rompecabezas: el objetivo principal es obviamente el de resolver “el puzzle lógico, numérico, estratégico o gráfico pensado como un fin en sí mismo” (Lombardi 2013: 67), solitamente sin elementos narrativos.
- Simulación: como sugiere el nombre son una réplica de situaciones reales con bastante verosimilitud. Se distinguen en esta categoría las simulaciones de conducción de varios medios de transporte (camiones, coches, aviones), simulaciones de vida (por ejemplo, el famoso Los Sims) y simulaciones de gestión (a veces incluidas en los juegos de estrategia).
- Deportes: no necesita mucha explicación, incluye todos los deportes, desde el fútbol hasta las carreras de coches.

Puestas estas categorías, siguiendo los datos recogidos por IIDEA los géneros más jugados entran dentro de la categoría deportes, aventura y acción en porcentajes diferentes según el medio de fruición. Sin embargo, a pesar de que la muestra sea indudablemente menor (43 personas) los datos recogidos por el sondeo que suministré en el mes de noviembre 2023 muestran que hay también un alto porcentaje de personas que juegan los se aventura.

Características útiles para el aprendizaje de idiomas

Un primer aspecto que hay que tener en consideración es que, casi cada videojuego tiene la posibilidad de cambiar la lengua en la que visualizas el menú, las impostaciones, todos los elementos escritos dentro del juego hasta incluso el doblaje para los diálogos presentes para la narración. Además, esta posibilidad de elegir por ejemplo la lengua extranjera que estás aprendiendo en muchos casos es tan fácil como pulsar un botón. Claramente el input lingüístico varia, como vimos antes, según la tipología de juego, por esto es necesaria una atenta elección por parte del docente. Como escribe Lombardi (2012), la lengua en los videojuegos tiene una peculiaridad que él denomina “funcionalidad”:

En el plano pragmático y lúdico, pero también en el de los controles, las acciones, así como en el plano descriptivo y narrativo, la textualidad cumple de hecho la función fundamental de hacer accesible la información e interactuar con ella.

(Lombardi 2012: 458)

Hace también algunos ejemplos de frases célebres que ciertos personajes repiten siempre iguales en ciertos momentos del juego o los casos más banales de “start” y “game over”. Sin embargo, en ciertos juegos de aventura la comprensión del input lingüístico, tanto escrito como auditivo, es fundamental para completar el juego y no se limita a pocas palabras, sino que el jugador tiene que entender discursos muy complejos. Por ejemplo, es este el caso de los videojuegos de la serie Sherlock Holmes (“Sherlock Holmes: Crimes & Punishments” (2014) y “Sherlock Holmes: Devil’s Daughter” (2016)

para citar dos de ellos) donde el jugador tiene que interactuar con su entorno para resolver uno o más crímenes y misterios: la interacción supone leer cartas, noticias en periódicos, mensaje de varia naturaleza, hablar con personajes controlados por el ordenador y tomar una serie de elecciones basadas en lo que lee y escucha. De hecho, serían los mismos estímulos que el alumno recibiría de una película, pero añadiendo una componente interactiva. El problema principal es que los datos recogidos por el mismo sondeo que mencioné antes muestran lo siguiente:



Como se puede ver en el gráfico, a la pregunta que si cuando juegan lo hacen con las impostaciones en la lengua materna la mayoría de las personas (casi el 70% de los 43 videojugadores) contestaron afirmativamente. Esto, desde el punto de vista del aprendizaje de idiomas es una ocasión gastada para trabajar y aprender algo de la lengua que estás estudiando. Quizás valorando más los videojuegos como instrumento que puede favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas incluso en contextos formales esta proporción podría cambiar.

Un segundo aspecto, claramente, es la posibilidad de interactuar. Con respeto a esto, un concepto importante que no hay que olvidar es el que se retoma en Caon (2022) donde citando las palabras de Ekwall y Shaker evidencia como la gente se acuerda el 90% de lo que dice y hace mientras que solamente el 10% y 20% de lo que lee y escucha. En este sentido los videojuegos permiten al alumno de trabajar con la lengua, fijando determinadas formas lingüísticas de una forma más eficaz.

Además, la interacción no está limitada únicamente a los elementos del juego, sino que también con otros compañeros si se trata de juegos multijugadores. Hay muchísimos juegos que implican una cooperación, sea en pareja o equipo, que supone una eficaz comunicación entre los jugadores. Esto puede ocurrir en presencia o en línea a través del uso del chat vocal que está integrado en muchos juegos o con el apoyo de software externos al juego⁶. De hecho, hay algunos juegos en los que sin

⁶ Hay muchas aplicaciones que se pueden descargar en el ordenador que permiten abrir un canal vocal entre los jugadores. La aplicación "Discord" es un ejemplo y es una de las más usadas por los videojugadores.

comunicación con tu compañero no puedes ganar. Un ejemplo de esta tipología es el juego “We Were Here”, un título gratuito donde una pareja de jugadores tiene que cooperar para salir del lugar donde se encuentran al estilo de las Escape Rooms físicas. La dificultad está en la comunicación entre los dos que no ven las mismas cosas así que tienen que hacer descripciones precisas de lo que uno ve para que el otro entienda y pueda resolver los rompecabezas.

El punto precedente lleva a una ventaja de los videojuegos: el desarrollo de la cooperación. Como evidenciado por muchos autores, por ejemplo, Balboni (2015) y Caon (2008), la cooperación es algo que el docente tendría que aprovechar para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estamos hablando en otras palabras del concepto de peer tutoring, es decir, la tutoría entre estudiantes. En palabras de Caon (2022: 41)

según esta orientación, el profesor no es la única fuente de conocimiento, sino que existe un conocimiento colectivo que reside en el grupo del que, por supuesto, el profesor también forma parte.

Puesto que cada alumno trae consigo un bagaje de conocimientos y características que, como vimos, lo hace único, hay que valorar cada individuo en cuanto cada uno puede aportar algo al grupo. Y es exactamente aquí que los videojuegos podrían contribuir a construir ese sentimiento de reciprocidad o de voluntad de cooperar y ayudar para conseguir un objetivo, en el caso del juego ganar el partido o para aprender el idioma.

Cuarta característica que tienen los videojuegos y que puede resultar útil para el aprendizaje es la inmersión. Lombardi (2013: 60) retoma un concepto interesante, el de “prótesis digital”: el jugador se sirve de diferentes prótesis digitales para interactuar con el videojuego. Las dos prótesis más interesantes son la “prótesis máscara” y la “prótesis personaje”: la primera hace referencia a la identificación que puede verificarse con el personaje del juego, en particular cuando la visual es en primera persona, mientras que la segunda se refiere a una situación donde

el simulacro posee sus propias peculiaridades reconocibles, una "personalidad virtual", una identidad que lo hace distinto del jugador, se define como un personaje; este cuerpo está siempre controlado por el jugador, pero, debido a la fuerte caracterización, no deja lugar a la inmersión en primera persona.

(Lombardi 2013: 60)

Sin embargo, contrariamente con lo que dice Lombardi (2013) puede verificarse identificación incluso con la “prótesis personaje” puesto que tenga características similares a las del jugador⁷.

⁷ Hay muchos videojuegos que dejan mucho espacio a la personalización del personaje y permiten recrear de forma bastante detallada los lineamientos de la cara.

Esta peculiaridad de los videojuegos de inmersión en el juego debida a veces a esta identificación con el personaje, puede permitir de desviar la atención del alumno: en lugar de enfocarse en aprender reglas o vocablos del idioma que está estudiando se mueve el enfoque hacia el hacer con la lengua y poner en práctica lo que conoce intentando alcanzar un objetivo que no se percibe ficticio como en un clásico ejercicio de libro. Esto sería aprovechar de la “rule of forgetting” de Krashen que se mencionó antes.

Otra característica que se puede considerar es el placer que puede generar: a través del desafío que puede ser con otros compañeros, con el juego o con uno mismo; por el hecho de ser un input diferente y alternativo de los convencionales, en otras palabras, siendo una novedad; gracias a la gratificación que uno recibe cuando consigue superar un obstáculo.

Es verdad que el placer en este caso está más relacionado con el juego en sí, sin embargo, puede fácilmente entrelazarse con un placer relacionado a la conciencia de poder dominar la lengua, por lo menos en ese contexto. Este aspecto no tiene que subestimarse porque como hemos visto anteriormente (1.1) el placer es un elemento fundamental para generar adquisición.

Un último aspecto, pero no menos importante, es que gracias a la naturaleza global de la participación del alumno que juega, si está bien guiado puede incluso llegar a desarrollar algunas de las habilidades necesarias para la comunicación intercultural y para saber actuar en el mundo. Siguiendo Caon, Spaliviero (2015: 53-57) las habilidades relacionales fundamentales son:

- la de “observar” con la conciencia de que cada cosa puede verse desde punto de vista diferentes. En otras palabras, una persona tiene que aprender incluso a observarse a sí misma “decentrandosi” y “straniandosi”, es decir, tomando una posición externa y alejada de las propias acciones y emociones;
- la de “escuchar activamente”
- la de saber “entender emotivamente”, es decir, intentar comprender las emociones de los interlocutores y valorar sus emociones, aunque sean diferentes de las que sentimos nosotros;
- la de saber “relativizar”, esto es, ser conscientes de que cada uno tiene un filtro a través del cual ve y lee las situaciones y la realidad;
- la de “suspender el juicio”, es decir, esperar antes de llegar a una conclusión, aprender a aceptar la incertidumbre de no saber inmediatamente todo
- la de “negociar significados”, en el sentido de construir en una interacción algo en común entre los interlocutores, a partir y respetando las diferencias.

Todas estas habilidades a primera vista no tienen mucho que ver con los videojuegos. Sin embargo, si pensamos en esos videojuegos que prevén una cooperación e intercambio de ideas y opiniones o el observar una serie de elementos que podrían llevar a conclusiones diferentes ya se puede ver cómo estamos tratando con todas esas habilidades.

Se podrían encontrar incluso más características útiles para el aprendizaje de idiomas, sin embargo, estas son las principales.

1.4 ¿Qué videojuegos se pueden usar para la didáctica de idiomas?

Como evidenciado en Lombardi (2013) hace falta un método para juzgar si un videojuego es apto para la enseñanza, es decir si tiene validez glotodidáctica. Las categorías principales que se suelen usar para evaluar un videojuego serían la gráfica, el aspecto auditivo, la longevidad y la jugabilidad. Sin embargo, para hacer un tipo de evaluación como la que se necesita en este caso, estas categorías claramente no son útiles, a excepción de la jugabilidad. En su trabajo Lombardi retoma algunos criterios que ya propuso otro autor. En primer lugar, se subraya la importancia de la dimensión de la “participación ludonarrativa”, en otras palabras, se refiere al hecho de que un videojuego tiene que ser de todas formas divertido para que el usuario disfrute de la experiencia. Luego hay el factor de la “comprensibilidad y claridad de la interfaz”, es decir que lo que el alumno-jugador ve en la pantalla tiene que ser simple y de rápida comprensión para que no se confunda demasiado y no pierda la mayor parte del tiempo en entender el funcionamiento del juego. En tercer lugar, hay la “flexibilidad”, es decir, la cualidad que debería tener el juego en adaptarse a lo que suele hacer el alumno, a sus estrategias cognitivas y a sus progresos por ejemplo modificando la dificultad. Es importante también tomar en cuenta, con las palabras de Lombardi (2013: 88), “la evaluación de la historia de fondo, su grado de positividad o negatividad, sus implicaciones educativas, las referencias interculturales; la capacidad de fomentar la socialización”. En general, un videojuego didáctico tiene que alcanzar la expectativa y el objetivo del alumno-jugador. Como última característica hay que tener en cuenta la relación calidad-precio, es decir que sea un videojuego asequible para la mayoría de las personas o que valga la pena invertir dinero en eso.

El problema es que en esta tesis se consideran los videojuegos de entretenimiento, así que la pregunta es ¿qué videojuegos se pueden usar para la didáctica de idiomas? Para contestar a esta pregunta se definirán otras categorías de evaluación a partir de esas propuestas en Lombardi (2013).

Un videojuego no ha de cumplir necesariamente con todos los requisitos de las siguientes categorías, sino que han de considerarse en una óptica de pro y contra.

- “comprensibilidad y claridad interfaz”, el mismo concepto presentado por Lombardi (2013). El juego tiene que ser bastante intuitivo para que todos puedan entender sus mecánicas. De otra manera se puede utilizar el juego únicamente si los alumnos ya están familiarizados con él;
- “participación ludonarrativa”, el videojuego tiene que interesar los alumnos para que aumente su motivación;
- “componente narrativa”, consiste en evaluar qué papel tiene la narración en el juego, mejor

dicho, si los inputs auditivos (diálogos) y visivos (mensajes escritos, subtítulos etc.) juegan un papel relevante en el desarrollo de la historia o si son únicamente de fondo;

- “relación calidad precio”, un aspecto que indudablemente tiene que considerarse sobre todo si el videojuego tiene que ser comprado por los alumnos;
- “cooperación”, es decir considerar si la cooperación es relevante en el juego, si se deja espacio a la componente comunicativa (escrita o vocal) entre los jugadores. En el caso de que no la tuviera, evaluar si es posible adaptar el juego añadiendo una componente cooperativa;
- “tiempo de ejecución”, en breve, tener en cuenta el tiempo que se necesita para la actividad a partir del momento en el que se enciende el dispositivo hasta el momento conclusivo del partido. Este tiempo no puede ser demasiado largo, si no el riesgo es de perder la atención de los alumnos;
- “adaptabilidad”, es decir, en qué medida se puede adaptar el videojuego a los contenidos lingüísticos que se tienen que tratar;
- “Personas involucradas”: la pregunta a la que se tiene que contestar es ¿se puede involucrar toda la clase? Sea en grupos, parejas o todos a la vez. Si la respuesta es negativa no quiere decir que el juego no sea apto para la didáctica, pero hay que proponerlo para contextos de estudio individual.

CAPÍTULO 2

¿CUÁLES SON LAS OPINIONES SOBRE LOS VIDEOJUEGOS?

Uno de los objetivos de esta tesis es el de individuar cuales son los aspectos de estos videojuegos que podrían explotarse al ser más útiles para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

Sin embargo, antes de empezar, propuse un sondeo en el mes de noviembre para entender cuánto la gente conoce el mundo de los videojuegos y si hay terreno abonado para poder utilizarlos con fines didácticos o si todavía hay hostilidad en contra de los videojuegos. El sondeo se realizó en italiano para un público principalmente italiano, por esta razón en los gráficos habrá preguntas y respuestas en dicho idioma.

La muestra se escogió al azar compartiendo el enlace al sondeo en varias redes sociales y por medio del boca a boca dejando total libertad de elegir si participar o no. La muestra no es muy pequeña, de hecho, contestaron 123 personas, sin embargo, hay una advertencia. De acuerdo con los datos recogidos por ISTAT en 2023 que se pueden encontrar en el sitio oficial (<https://www.istat.it/>) se puede observar que los datos de la muestra que se ha recogido con el presente sondeo no son exactamente representativos de la población italiana porque, a pesar del número de participantes, los índices de edad media y el porcentaje de hombres y mujeres no se corresponde exactamente con el de la población. Sin embargo, tampoco se aleja mucho de esos datos: por un lado, la edad media sería un poco más baja de los 46,4 años reportado por ISTAT y, por otro lado, la proporción de hombres y mujeres que debería ser 48,7% hombres y 51,3% mujeres en el sondeo se corresponde respectivamente a 35,8% y 64,2%.

Empezamos ahora con el análisis de los datos. Como ya vimos poco antes, al sondeo contestaron 123 personas, 79 mujeres y 44 hombres, de edades diferentes, pero casi la mitad tienen entre los 20 y 30 años (véase gráfico 1).

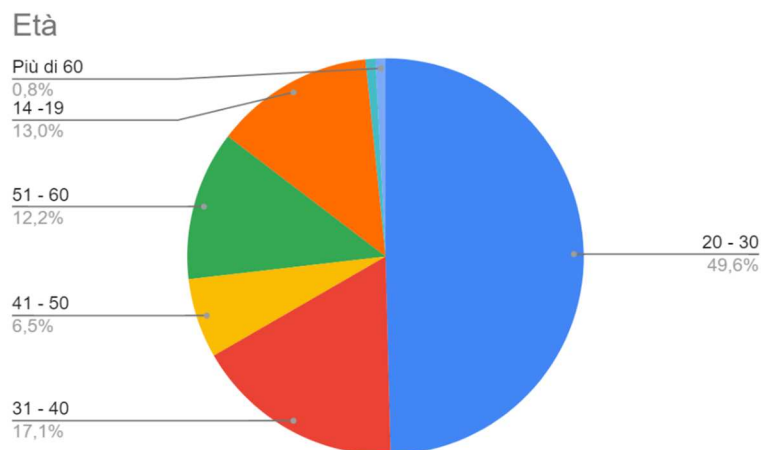


GRÁFICO 1

Lo que surgió del sondeo es que en general todavía hay bastante confusión sobre el tema y un poca de hostilidad, pero vamos a proceder con orden.

2.1 ¿Qué opinan los profesores?

Los primeros datos interesantes que merece la pena evidenciar son los que se refieren a las respuestas de los 12 docentes de idiomas entrevistados. A ellos se presentaron las siguientes preguntas (se presentan enseguida las preguntas traducidas):

1. ¿Crees que utilizar un videojuego con fines educativos sería motivador para los alumnos?;
2. ¿Te animarías a dar una clase utilizando un videojuego como material didáctico?;
3. Si tuvieras la oportunidad, ¿con qué frecuencia utilizarías un videojuego en el transcurso de tus actividades didácticas habituales?

El feedback ha sido inesperadamente positivo. A la primera pregunta 11 de los 12 enseñantes contestaron afirmativamente mientras que a la segunda pregunta los que contestaron afirmativamente fueron 10. Además del simple sí o no a los entrevistados se requería motivar la respuesta negativa a la pregunta 2 y las dos motivaciones fueron las siguientes: “Si fuera un individuo o un grupo muy pequeño sí, en una clase de 20 alumnos o más sería muy difícil contener su entusiasmo. Sin duda, en casa es una gran herramienta”; “La edad, una distancia demasiado grande entre los chicos y yo, muy poco digital”. Leyendo estas dos respuestas podemos entender que en realidad incluso estos dos docentes no estarían en contra del uso de los videojuegos en sí, sino que el problema sería el de no saber cómo poder gestionar esa herramienta. En otras palabras, para ellos el problema se encontraría en el plano operativo.

En el siguiente grafico (2) se resumen los resultados que tuvo la tercera pregunta.

Avendo la possibilità, con che frequenza utilizzeresti un videogioco nel corso della normale attività didattica?

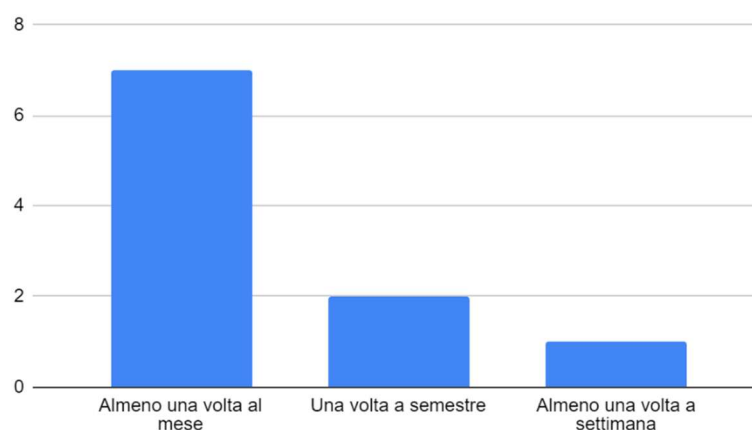


GRÁFICO 2

Siete docentes de los 10 que utilizarían los videojuegos para enseñar si tuvieran la posibilidad los utilizarían al menos una vez al mes, 2 los utilizarían una vez por semestre y solo uno lo utilizaría al menos una vez cada semana. Se tiene que considerar que también había la posibilidad de elegir la frecuencia de “una vez al año” pero nadie seleccionó esa respuesta.

De los datos de estas tres preguntas podemos deducir que de momento hay incluso un interés por parte de los enseñantes de idiomas en aprender y usar estas herramientas con sus propios estudiantes, aunque haya por parte de algunos una preocupación acerca de sus propias competencias sobre el tema. A pesar de que sea una muestra de docentes muy pequeña yo creo que sea igualmente significativo como resultado considerado el hecho de que las respuestas están todas en favor.

2.2 ¿Qué opinan los estudiantes?

Se recolectaron también las opiniones del otro gran protagonista del aprendizaje, que son los estudiantes: 52 de la entera población de los entrevistados. Los estudiantes estaban así distribuidos: 36 de la universidad, 15 de la escuela secundaria de segundo grado y 1 de la escuela secundaria de primer grado. Siguiendo en la misma dirección de lo que pensaban los docentes, más que el 80% de los estudiantes entrevistados afirma que le motivaría utilizar un videojuego para aprender un idioma. Enseguida en los gráficos 3 y 4 se pueden ver los porcentajes primero de los profesores y luego de los estudiantes.

Pensi che l'utilizzo di un videogioco a scopo didattico sarebbe motivante per gli studenti?

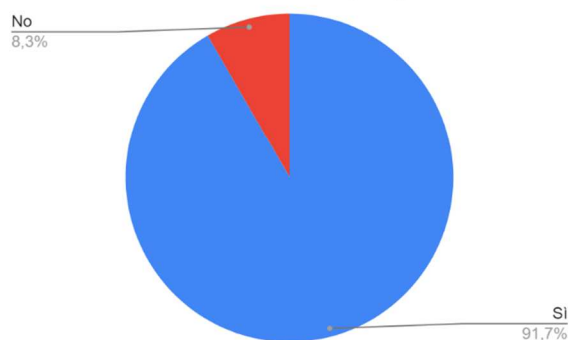


GRÁFICO 3

Sarebbe motivante per te usare un videogioco a lezione per imparare una lingua?

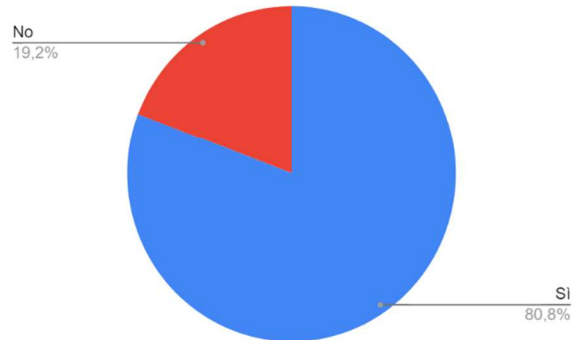


GRÁFICO 4

Sin embargo, solo 12 personas de 52 afirman que han utilizado esa herramienta en una clase. Hace falta subrayar que en esta ocasión se requería considerar cualquier tipología de videojuego.

2.3 Y en general, ¿qué opina la gente?

El último aspecto que se quería investigar en este apartado era la opinión general sobre los

videojuegos. Para hacer eso se plantearon toda una serie de preguntas dirigidas a todos los entrevistados en las que se requería contestar si estabas de acuerdo o no con algunas afirmaciones.

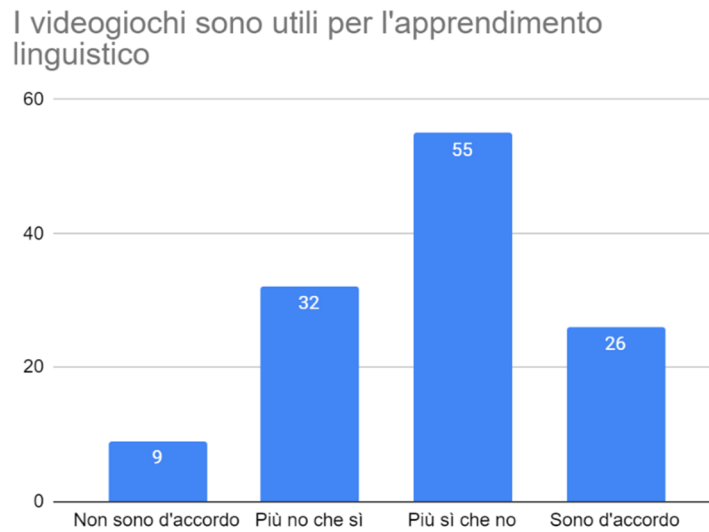


GRÁFICO 5

La pregunta que se planteó en este gráfico (5), es decir, si estás de acuerdo o no con que los videojuegos son útiles para el aprendizaje lingüístico, nos da evidencia de que la mayoría de la gente piensa que al menos un poco podrían ser útiles para el aprendizaje de idiomas.

Después de esta pregunta, yendo más en específico se preguntó a cada uno si piensan que los videojuegos podrían ayudar a desarrollar las diferentes competencias lingüísticas que se tienen que entrenar a lo largo del aprendizaje de una lengua extranjera. Véanse los resultados en los gráficos siguientes que representan en orden, el aprendizaje del léxico (6), el aprendizaje de la gramática (7), la expresión oral (8), la comprensión escrita (9) y la comprensión oral (10).

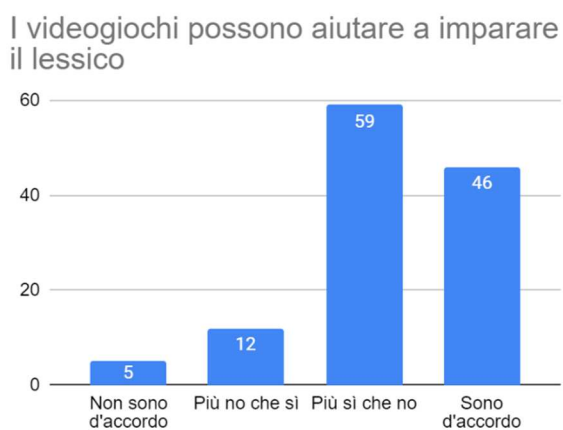


GRÁFICO 6

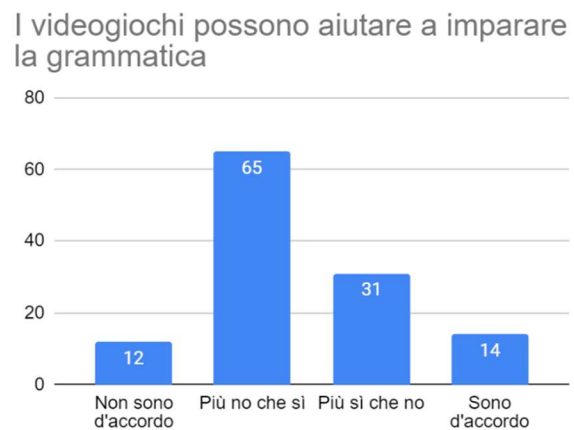


GRÁFICO 7

I videogiochi possono aiutare a migliorare il parlato

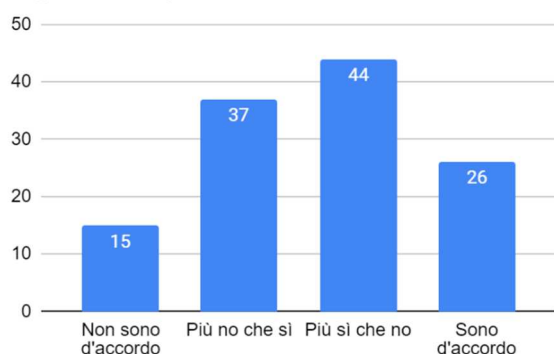


GRÁFICO 8

I videogiochi possono aiutare a migliorare la comprensione scritta

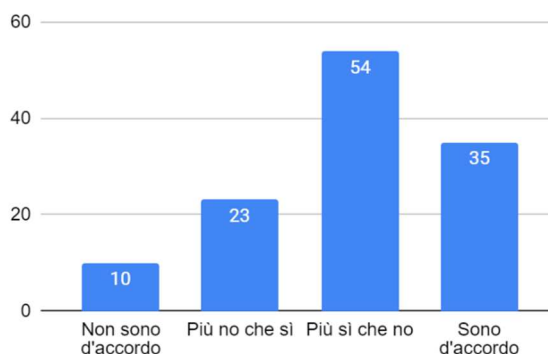


GRÁFICO 9

I videogiochi possono aiutare a migliorare la comprensione orale

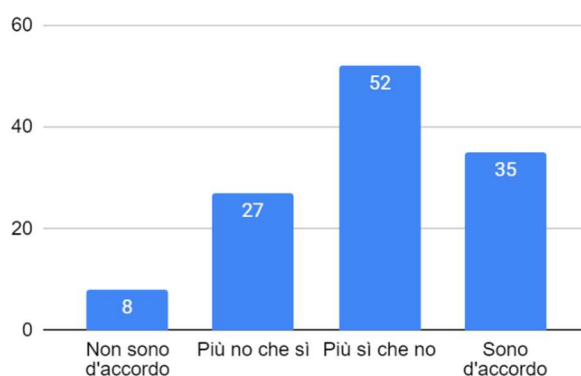


GRÁFICO 10

Si observamos los resultados podemos ver que la mayoría de los entrevistados son de acuerdo con el hecho de que los videojuegos podrían ayudar casi en todos los aspectos del aprendizaje de un idioma, especialmente cuando se habla de aprender el léxico de la nueva lengua. Sin embargo, dos son los datos que evidencian unas cuantas dudas sobre el argumento. Por un lado, tenemos unas respuestas bastante balanceadas por lo que se refiere a la ayuda que podrían tener los videojuegos para desarrollar las habilidades de expresión oral (gráfico 6). Esto se podría reconducir a un escaso conocimiento de los videojuegos porque en la época moderna, como se verá más adelante en esta tesis, una de las características de los videojuegos de hoy es la de tener la posibilidad de jugar en multijugador en línea donde la comunicación entre los compañeros de equipo es en muchos casos fundamental para ganar. Por otro lado, el aspecto para el que casi totalmente no se ve una aparente utilidad de los videojuegos es el aprendizaje de la gramática. Este dato era bastante previsible por el hecho de que todavía la forma más común de aprender la gramática de una lengua es de forma deductiva, mientras que, si empezáramos a pensar a una enseñanza más basada en la forma inductiva, nos daríamos cuenta del hecho de que en realidad hay videojuegos que podrían utilizarse como base de input para empezar a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. En el siguiente capítulo se seguirá con el análisis de

cada uno de estos aspectos para descubrir cómo los videojuegos los afectan o podrían ayudar y si efectivamente estas opiniones se revelan correctas o no.

Se quiso también preguntar si los entrevistados están de acuerdo con la afirmación más común que se hace al hablar de videojuegos, “los videojuegos son una pérdida de tiempo”. Los resultados son coherentes con los datos que se acaban de presentar en los gráficos (6-10): Como se puede ver en el gráfico (11) la distribución de las respuestas está asimétrica y va más hacia el no estar de acuerdo con dicha afirmación. Podemos decir que este es un resultado muy positivo para el fin de esta tesis porque por lo menos parece no encontrarse una fuerte hostilidad.



GRÁFICO 11

Puede que este resultado se deba al hecho de que el porcentaje mayor de la población entrevistada es joven (los que tienen menos de 30 años son alrededor del 64%). De hecho, si comparamos el porcentaje de los que no están de acuerdo con la afirmación, que es 68%, con el porcentaje de la población más joven vemos que los dos datos están muy cerca. Sin embargo, se tendría que considerar el hecho de que es precisamente esa población joven la que más cerca está del mundo de los videojuegos y que por eso tiene más experiencia sobre el tema como para poder juzgar de forma mejor estos asuntos.

Al reflexionar sobre el tema, podemos ver que la gente incluso piensa (gráfico 12) que algunos videojuegos pueden favorecer la cooperación.

Alcuni videogiochi possono favorire la cooperazione

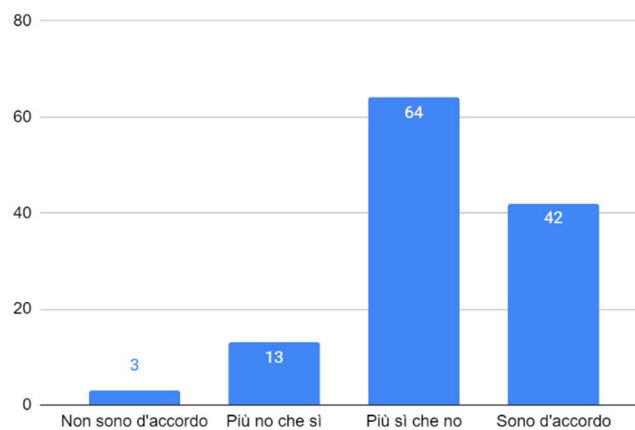


GRÁFICO 12

Un dato que puede ser obvio para alguien que conoce de cerca el mundo de los videojuegos y que, sin embargo, se vuelve interesante puesto que tan solo como el 35% de los entrevistados sigue todavía jugando. Claramente hay tipologías diferentes de videojuegos, pero eso se analizará en el tercer apartado de este capítulo.

Dai videogiochi si possono imparare anche cose utili

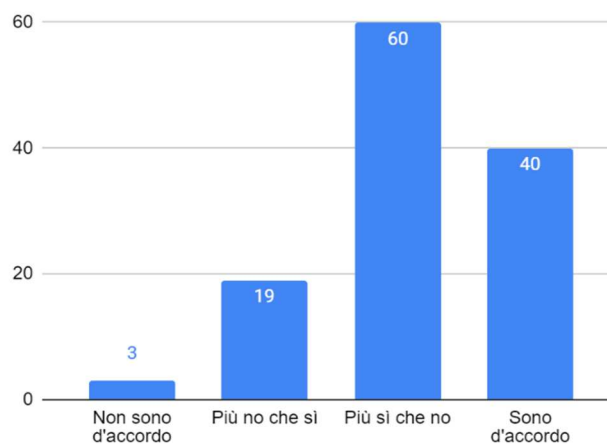


GRÁFICO 13

Otra vez, como enseñan los datos en el gráfico 13, podemos ver que la gente empieza a ver también los lados positivos de los videojuegos y no solamente por lo que se refiere al aprendizaje de idiomas, sino que la mayoría de los entrevistados, piensa que de ellos se pueda incluso aprender cosas útiles en general.

Al final del sondeo se propuso una pregunta abierta facultativa por si alguien quería dejar un feedback o un comentario con su opinión sobre el tema y a propósito de esto, en algunos comentarios que dejaron los entrevistados se evidenciaba la utilidad de cierto tipo de videojuegos para “mejorar las capacidades de análisis, multitarea, resolución de problemas y toma de decisiones” y también

“Existen, por ejemplo, programas como Scratch que pueden desarrollar las capacidades matemáticas y de programación de los jóvenes”.

Hasta ahora se vieron muchos datos positivos en favor de esta tesis que surgieron del sondeo. Sin embargo, hay dos preguntas que revelaron datos un poco más negativos. La primera pregunta era si los videojuegos causan problemas de socialización (gráfico 14) y la segunda si los videojuegos quitan tiempo al estudio (gráfico 15).

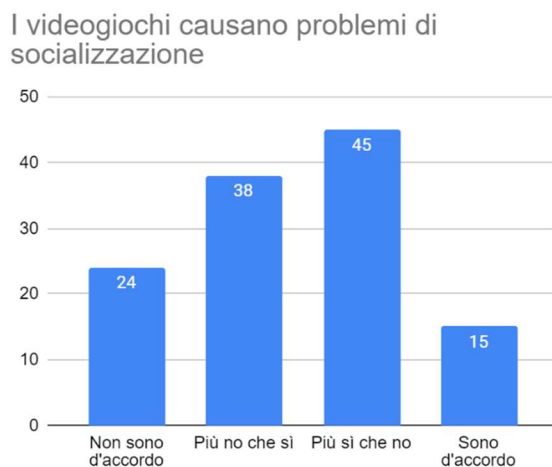


GRÁFICO 14



GRÁFICO 15

Por lo que se refiere a los problemas de socialización, es decir hacer cosas como aislarse, tener dificultad en relacionarse con los demás y cosas similares, podemos ver que las opiniones son casi equamente balanceadas. Efectivamente, este asunto es un tema muy debatido desde distintos puntos de vista y este resultado creo que confirma su complejidad. A pesar de no ser este el foco de ninguna de las preguntas de investigación he considerado igualmente importante presentar este dato. Dicho esto, este aspecto no se indagará mucho en la presente tesis.

Después hay el aspecto en cierto sentido un poco contradictorio que surge del gráfico 15. Si por una parte, como se vio en los datos recogidos en los gráficos anteriores, los entrevistados reconocen que los videojuegos pueden tener efectos positivos en el aprendizaje de idiomas, para la cooperación y para aprender algo en general, por otra parte, se puede ver que la mayoría de los entrevistados piensan que los videojuegos quitan tiempo al estudio. Este dato podría leerse de distintas maneras, pero viendo los comentarios que dejaron algunos entrevistados en la última pregunta del sondeo, las dos motivaciones principales que podrían haber llevado la gente a estar de acuerdo con esta afirmación fueron dos. La primera, escrita de varias formas, se podría resumir en la palabra “adicción”: muchos entrevistados trajeron la cuestión de que, en muchos casos, especialmente entre los más jóvenes, es difícil tener el autocontrol necesario como para dividir el tiempo que uno tiene para estudiar y para

jugar. Esta es indudablemente una verdad que se tiene que aceptar y que es innegable. Sin embargo, es precisamente por eso que, si se empezara a utilizar los videojuegos también como medio de enseñanza y a hablar de ello incluso en la escuela, en lugar de tratarlos como algo que no tiene importancia, se podría incluso hacer en cierta medida una educación a un uso consciente de esos medios digitales que podría quizás prevenir situaciones extremas de dependencia.

La segunda motivación está relacionada con la forma de enseñar: algunos entrevistados dejaron unos comentarios en los que dejaban claro que “El videojuego podría utilizarse como apoyo tras la enseñanza convencional”. A partir de comentarios como este, es evidente que todavía la forma de ver la enseñanza en Italia está todavía muy ligada a formas “tradicionales” en las que se ve el docente cómo referente principal del que los estudiantes tienen que aprender. A pesar de esto, hay docentes que dejaron unos comentarios que evidencian su voluntad de ir adelante innovando las técnicas de enseñanza: “Me gustaría tener más conocimientos al respecto como docente”, “Un tema interesante para ser desarrollado por jóvenes profesores”.

Un último dato interesante y útil para esta tesis es el que está relacionado con la edad en la que la gente cree que sea oportuno y se pueda utilizar los videojuegos para aprender un idioma: los resultados están agrupados en el gráfico siguiente (16).

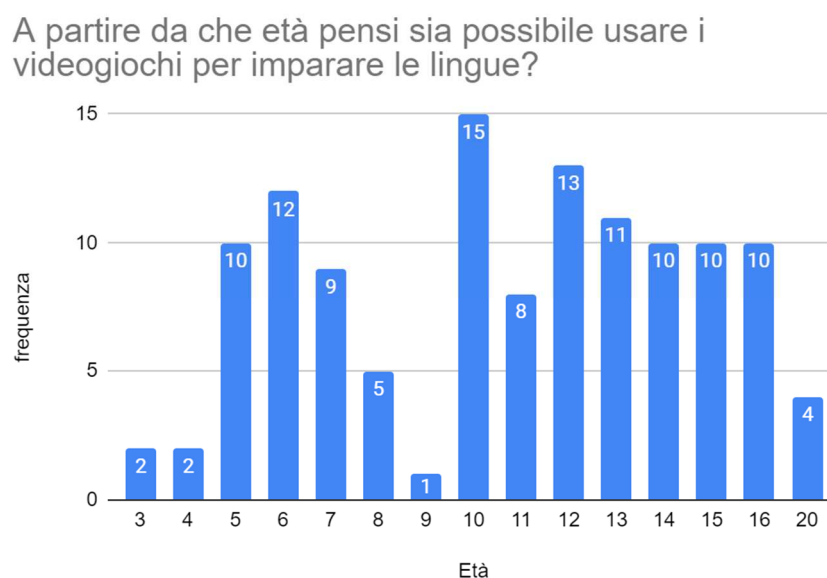


GRÁFICO 16

Como se puede observar la moda se corresponde a los 10 años, aunque las opiniones están muy diversificadas de una manera tal que no hay una edad en la que haya una mayoría muy marcada. Una consideración que hay que hacer aquí es que probablemente no hay una respuesta correcta porque como siempre depende: se podría efectivamente empezar incluso antes de los 10 años, como sugieren

muchos a la edad de 5 o 6 años, pero tomando ciertas precauciones y con cuidado. Obviamente los videojuegos que pueden utilizar los niños de esa edad tienen mucho enfoque en el jugar en sí con un escaso input lingüístico. Sin embargo, como para este sondeo se tenían que considerar todas las tipologías de videojuegos, es verdad que existen muchos videojuegos educativos que están pensados para niños. Tomando en cuenta todo esto, al fin de desarrollar algunas posibles actividades didácticas basadas en videojuegos al final de esta tesis voy a considerar como edad de partida los 10 años y no antes.

En fin, por lo que se ha podido ver de los resultados del sondeo, todavía hay una actitud un poco de duda cuando se piensa asociar los videojuegos y el aprendizaje. A pesar de esto, se puede concluir que la gente está empezando a abrirse hacia nuevas formas de enseñanza hasta considerar plausible un uso didáctico de los videojuegos.

CAPÍTULO 3

¿CÓMO INFLUYEN LOS VIDEOJUEGOS EN EL PRENDIZAJE DE IDIOMAS?

Para resumir, en los capítulos precedentes se proporcionaron las bases teóricas para esta tesis y se vieron las características generales que poseen los videojuegos que pueden resultar útiles para el aprendizaje de idiomas. Luego hemos analizado los resultados del sondeo que evidenció como hay un sentimiento que en media es favorable para un uso didáctico de los videojuegos.

Pasamos ahora a ver más en lo específico cómo los videojuegos pueden influir en el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas y, si los hay, se proporcionarán estudios de caso preexistentes. El objetivo de este capítulo es el de intentar contestar a la siguiente pregunta: ¿Hay una tipología de videojuegos que sea más apto para aprender un idioma?

3.1 Expresión y comprensión oral

Expresión oral

En cuanto a la expresión oral, como bien sabemos, uno de los problemas que se encuentran a la hora de practicar es la falta de ocasiones en las que puedes comunicar en la lengua que estás estudiando y también la falta de ocasiones en las que la comunicación sea espontánea. Por ejemplo, si pensamos a las interacciones que ocurren en el aula de la escuela hay algunas criticidades que surgen:

- La interacción docente y alumno en muchos casos es el resultado de preguntas de las que el docente ya conoce las respuestas, sin tener en cuenta el filtro afectivo que entra en acción en el alumno que va a afectar la prestación;
- Las clases numerosas que hay, en muchos casos hacen que el tiempo en el que cada persona pueda hablar sea muy reducido;
- Para obviar al problema anterior se puede considerar el trabajo en pareja o en grupos. Sin embargo, con las interacciones banales que suelen proponerse como ejercicio los alumnos pierden el interés y, en consecuencia, empiezan a hablar de cosas diferentes y, lo peor, en su lengua materna.

En otras palabras, los estudiantes no perciben una verdadera necesidad de comunicar en la lengua extranjera y ni hablar de placer en hacerlo.

Para mejorar este contexto, se han hecho bastantes estudios sobre las potencialidades que tienen esos videojuegos de rol en línea llamados MMORPG⁸. Algunos ejemplos se pueden encontrar en los trabajos de Soyooft et al. (2023), donde se estudia el fenómeno en un contexto de inglés como lengua extranjera en Irán, y Peterson (2016) que en cambio hace un trabajo más general. Para describirlos brevemente, en esta tipología de juegos en línea cada jugador tiene la posibilidad de crear un avatar

⁸ Massively Multiplayer Online Role-Playing Games

virtual con el que podrá moverse en el mundo del juego e interactuar con ese mundo. De particular interés para esta tesis es la posibilidad de interactuar con otros jugadores de diferentes partes del mundo y eso se puede hacer a través del chat vocal o chat de texto. Un ejemplo que se tomó en cuenta en los estudios mencionados es el videojuego World of Warcraft que es uno de los más famosos y más jugados de siempre, pero hay también muchísimos más.

A pesar de que los resultados de este estudio demostraron que esta categoría de juegos favorece la interacción voluntaria entre jugadores que pueden cooperar para afrontar las “quests⁹”, junto con toda una serie de otros beneficios para la adquisición de una segunda lengua (Soyooof, A. et al. 2023), hay algunos lados negativos que hay que considerar: en muchos casos (no siempre) los MMORPG resultan ser juegos a los que para jugar tienes que suscribir un abonamiento mensual o que de toda forma prevé la compra de objetos dentro del juego así que en mi opinión, para fines didácticos la relación calidad-precio no es muy favorable en esos casos. Además, estos juegos suelen ser bastante dispersivos en el sentido de que en una sesión de juego de una hora hay el riesgo de no haber conseguido casi nada y esto traería consigo dos posibles consecuencias: pérdida de interés, en el caso de usuarios poco interesados al juego, o una excesiva cantidad de tiempo empleada en el juego, en el caso de los jugadores que se inmergen en el juego.

Por estas razones es interesante el trabajo de Sletthaug (2022) que en su tesis de máster consideró otra tipología de juego útil para la comunicación. En particular, el juego del que se habla se llama Keep Talking and Nobody Explodes: es un juego de rompecabezas en el que, como se puede intuir del título, el objetivo principal es de desactivar una bomba antes de que estalle. Para hacer eso hay un jugador que interactúa con el ordenador para resolver distintos puzzles y el otro (o los otros) tienen un manual que puede leer donde se encuentran todas las informaciones necesarias para dar indicaciones sobre cómo el compañero tiene que desactivar la bomba.

El estudio tenía el objetivo de descubrir si el uso de un videojuego puede influenciar la voluntad de comunicar. Para este experimento se formaron tres grupos de tres personas (estudiantes de 14 y 15 años de Noruega). En un primer momento se pidió a los diferentes grupos de jugar al juego, después de la explicación, jugando tres partidos de tal manera que en cada partido se podía cambiar la persona delante del ordenador. A esto siguió una fase de entrevista donde los alumnos tenían que expresar su opinión acerca de la experiencia. Sin entrar en los detalles de cada pregunta, las respuestas de los alumnos han evidenciado que, en general, respecto a una normal lección en clase se sentían un poco más libres de hablar en la lengua de estudio. Además, una observación muy interesante en la fase de juego es que

⁹ Término usado en los videojuegos para indicar una misión.

All of the groups managed to defuse the bomb, some quicker than others. All of the participants participated in their own manner, and only a few times did I hear code-switching to Norwegian.

Sletthaug (2022: 41)

En otras palabras, no se detectaron cambios frecuentes a la lengua materna en el curso de la actividad y esto es un buen punto a favor. Sin embargo, hay también que notar que algunos de los estudiantes expresaron cierta dificultad a la hora de comunicar en la lengua de estudio bajo el estrés debido al tiempo del cronometro que le metía presión, pero eso podría reconducirse también a la escasa experiencia con el juego cuyos rompecabezas en el principio pueden resultar bastante complicados de resolver y entender.

Para la expresión oral videojuegos como estos son útiles incluso porque ayudan a desarrollar toda una serie de habilidades que se pueden transferir a contextos no video lúdicos, como por ejemplo la capacidad de parafrasear o expresar de otra forma un concepto para que el interlocutor entienda o para obviar el problema si se te olvida una palabra.

Comprensión oral

Con respecto a esta destreza no hay muchos estudios específicos enfocados en ella, sino que se encuentran referencias en general, en los estudios de las varias tipologías de videojuegos, a la comprensión en general como efecto casi colateral. De hecho, resulta bastante complicado identificar una única tipología de videojuego que más se adapte a esta característica, por eso en este apartado se proporcionaran algunos ejemplos de videojuegos que podrían resultar adecuados.

Una primera tipología, retomando el apartado anterior, puede ser toda esa categoría de videojuegos que comporta comunicación con otras personas, es decir, si el jugador tiene que comunicar con los demás significa que también los demás tiene que comunicar con él. Evidentemente, en un contexto como eso el alumno-jugador irá desarrollando su capacidad de comprensión oral a través del contacto directo con inputs de hablantes nativos y no en un proceso de aprendizaje también por errores. De esta forma se desarrollarán también, igual que para la producción oral, toda una serie de habilidades que son fundamentales también en contextos no lúdicos. Para decir algunas, el pedir por explicaciones en el caso de incomprensión, hacer un resumen para verificar si has entendido el concepto y pedir confirmas. Pertenecen a esta tipología los que videojuegos de rol que vimos en el apartado anterior, los videojuegos de rompecabezas cooperativos (Keep Talking and Nobody Explodes es un ejemplo, pero hay muchos más) y también ciertos juegos de acción donde hay que trabajar en equipo para ganar contra el equipo adversario (Tom Clancy's Rainbow Six Siege es un ejemplo).

Un segundo ejemplo, son todos esos videojuegos de aventuras donde se da mucha importancia a la trama del juego. En esta tipología de videojuegos se encuentran muchas cinemáticas¹⁰: son secuencias de video en las que el jugador no tiene que interactuar con el juego donde la trama del juego avanza. Hay cinemáticas de solas imágenes, pero las más relevantes son las que tienen diálogos entre los personajes del juego o un narrador. En el segundo caso, en el menú inicial del juego, antes de empezar a jugar, se puede seleccionar la opción de tener los subtítulos en estas secuencias de tal manera que se parece en todo a una película, proporcionando el mismo input.

Para concluir este párrafo, un último aspecto que se podría considerar, aunque no sería relacionado exactamente con la actividad de jugar a un videojuego, sería el mundo del streaming y producción de video de entretenimiento basados en videojuegos. En los últimos años es muy de moda en el mundo video lúdico la figura del “streamer”, es decir, un videojugador que se graba mientras juega o en directo o para después publicar videos en las redes sociales. En este ámbito hay personas famosas que cubren casi cada categoría de videojuegos y claramente cada uno habla su propia lengua. Por esto, muchas personas que suelen ver estos videos, sea para aprender algo sobre un juego que le interesa o por puro entretenimiento, están en contacto con inputs lingüísticos auténticos, y en muchos casos con frecuencia diaria.

3.2 Producción y comprensión escrita

Producción escrita

Es verdad que en muchos casos los videojuegos de entretenimiento no requieren un input escrito por parte de los jugadores. De hecho, en casi todos los juegos de entretenimiento la única ocasión que tiene el jugador para escribir se reduce al simple mensaje en el chat de juego para comunicar con otros jugadores. Además, si se considera que muchas veces esta es una posibilidad que el jugador tampoco utiliza se podría decir que las oportunidades para practicar la producción escrita están cerca del cero. Esta premisa no parece ser mucho en favor de nuestra tesis, sin embargo, hay muchos aspectos del escribir que hay que considerar, por ejemplo, las diferentes tipologías de textos que existen y sus características.

Un estudio experimental que se encuentra en Bing (2013) quería descubrir si los videojuegos de acción-aventura pueden influir en la capacidad de escribir un texto narrativo de algunos alumnos de escuela secundaria superior. En el caso de ese experimento, a pesar de que la muestra es muy pequeña, los resultados han sido muy positivos. El estudio ha sido desarrollado de la siguiente forma: en primer lugar, los estudiantes tenían que hacer una prueba en la que se escogió al azar un argumento sobre el que desarrollar un texto narrativo que después tenía que ser entregado y que los investigadores

¹⁰ Conocidas en el mundo video lúdico con la palabra inglés “cutscene”

corregirían y evaluarían. El segundo paso consistía en un periodo de tiempo de 3 semanas a lo largo del cual los alumnos tenían que jugar con un videojuego de acción-aventura diseñado por Naughty Dog Inc llamado UNCHARTED 2: Among Thieves™. Durante este período se pidió también a los alumnos de llevar un registro tomando nota de la experiencia. Pasado este tiempo, los estudiantes tenían que hacer otra prueba en la que se escogía un tema diferente del primero para desarrollar otro texto narrativo y, por último, los estudiantes tenían que completar un registro final para evaluar la experiencia global. Lo único que se requería a los estudiantes era

que hicieran una reflexión basada en elementos como un resumen de su experiencia de juego, su nivel de disfrute, sus sentimientos a lo largo del periodo de juego, lo que han aprendido, si han mejorado sus habilidades narrativas y cómo se puede aplicar la narrativa del juego en su propia escritura.

Bing (2013: 39)

Lo que emerge de este estudio es algo muy interesante. La prueba antes del periodo de juego y después resultan diferentes en cuanto a la estructura del texto. De hecho, todos los estudiantes para la segunda prueba siguieron la estructura en tres actos que tenía la narración dentro del videojuego por ejemplo con el uso de flashback o el doble clímax. No solo eso, sino que también mostraron conciencia en el uso de esos elementos narrativos. Por esto, podemos decir que este experimento ha sido un éxito en demostrar el potencial de los videojuegos incluso para tratar temas que de otra forma podrían resultar aburridos. Además, si solo con la reflexión autónoma de los estudiantes se produjo este resultado se puede imaginar el potencial que tendría si se apoyara a la figura de un docente.

Igual que ese videojuego hay muchos más que podrían desempeñar la misma función, básicamente casi todos los videojuegos de aventura de un jugador.

Comprensión escrita

Claramente, la comprensión escrita es algo que permea y afecta todo tipos de videojuegos: desde la comprensión del menú inicial hasta la comprensión de las explicaciones sobre el funcionamiento de una particular habilidad u objeto dentro del juego. En Casañ Pitarch (2019) el autor habla de los resultados de dos estudios que se hicieron sobre el desarrollo de esta habilidad.

En el primer experimento se utilizó el videojuego “Neverwinter Nights”, perteneciente a la categoría de los juegos de rol, con el objetivo de acercar los estudiantes a la lectura.

El resultado de este estudio fue que mediante este videojuego, los estudiantes necesitan leer rápidamente para avanzar en el juego, con lo que es una manere de crearles la necesidad de searrollar esta destreza. Además, los resultados también sugieren que los alumnos mejoraron sensiblemente su

capacidad lectora para adquirir nuevo vocabulario y obtener información.

Casañ Pitarch (2019: 30)

Luego el autor sigue mencionando otro experimento muy interesante que se encuentra en Franceschini et al. (2013). Gracias a este segundo experimento surgió que los videojuegos de acción podrían jugar un papel fundamental para los niños con trastorno disléxico: gracias a esa tipología de videojuego por un lado se evidencia que se puede trabajar en cuanto al tratamiento; por otro lado, pueden ayudar a la hora de la “prevención y diagnóstico temprano” (Casañ Pitarch 2019: 30).

Sin embargo, a pesar del interés que tienen estos dos ejemplos, creo que haría falta seguir investigando sobre la influencia de los videojuegos en la comprensión escrita. Esto porque si se observan de cerca los dos experimentos el objetivo es el de acercar y entrenar la habilidad de lectura, pero no se demuestra nada concreto sobre la comprensión de lo que se lee.

3.3 Adquisición del léxico

Antes de empezar hay que hacer una premisa: los estudios sobre la influencia de los videojuegos acerca de este argumento son muchísimos, por esto se ha decidido citar únicamente los más relevantes. Evidentemente, entrar en contacto con nuevas palabras es algo muy sencillo en particular cuando tienes un bajo nivel en la lengua que estás estudiando: solo hace falta leer algo, ver un video, ver una película para darte cuenta de los vocablos que conoces y los que no conoces. Otra cosa es aprender el significado de esas palabras y acomodarlo en tu mente para tenerlo disponible cada vez que lo necesites. De hecho, el simple acto de jugar podría no ser suficiente con aprender las nuevas palabras: como se informa en Li et al (2019: 15) hay un estudio que evidencia “la importancia de unas consideraciones pedagógicas adecuadas a la hora de integrar juegos en las clases de idiomas” porque en un confronto entre los que simplemente veían jugar y los que jugaban, los primeros conseguían resultados mejores en cuanto a retención de las informaciones en el tiempo.

Algunas de las estrategias que pueden ayudar para una adquisición más estable de nuevo vocabulario pueden ser:

- la repetición del input, dicho de otra forma, encontrar las nuevas palabras y usarlas (preferiblemente contextualizadas) de manera redundante hasta aprenderlas. Esto resulta ser un proceso tedioso y aburrido, sin embargo, se puede mejorar y convertirlo en algo un poco más placentero a través de los videojuegos como se verá en el caso de The Sims (Ranalli 2018);
- la asociación entre la palabra y una imagen que la representa, cosa que los videojuegos permiten muy fácilmente y de forma inmediata. Esto es un elemento que puede facilitar la adquisición respetando las diferentes tipologías de inteligencias que tienen los alumnos;

- agrupar las nuevas palabras en esquemas, por ejemplo, hace un mapa conceptual que agrupa todas las palabras que se refieren a la personalidad

Como dijimos al principio de este apartado, en los videojuegos puedes encontrar nuevas palabras de una forma muy simple, es más, el léxico de los videojuegos tiene una gama amplísima. Dependiendo de la tipología de videojuego se puede encontrar vocabulario relacionado a vehículos, deportes, ambientes fantásticos de magia, animales, el mundo medieval y también relacionado a la vida de todos los días. Es exactamente esta última esfera la que se estudió en el trabajo de Ranalli (2008) donde se utilizó el videojuego The Sims, versión anterior del más reciente The Sims 4. Este videojuego es un simulador de vida, es decir, el papel del jugador es el de crear un personaje dándole todas las características físicas (desde el pelo hasta la ropa) e incluso de personalidad y una vez terminada la creación del personaje lo puedes controlar en una simulación de la vida de todos los días: hay actividades de rutina diaria, de trabajos, de deportes, de tiempo libre y muchas otras. Además, se puede modificar la casa teniendo a disposición una amplísima gama de muebles, tipologías de muros, decoraciones, todas cosas que podrías encontrar en la vida real.

Uno de los objetivos de ese estudio era entender si, jugando con ese juego junto con algunos materiales extra se podía aprender nuevo léxico. Los participantes eran nueve estudiantes universitarios con un nivel intermedio de inglés y que tenían diferentes lenguas maternas (principalmente lenguas asiáticas pero el español también). Para el test, se eligieron 30 palabras presentes en el juego que debían ser desconocidas para cada participante. Luego se dividieron los participantes en tres grupos, el primero junto con el juego tenía material extra para el aprendizaje de esas palabras mientras que el tercer grupo tenía únicamente las instrucciones generales. Como se puede leer en el trabajo de Ranalli (2008), a pesar de la muestra bastante pequeña, los resultados parecen soportar la tesis de que de alguna forma se pueden usar los videojuegos comerciales como soporte para la enseñanza, por lo menos del vocabulario.

[...] the results suggest that combining these supplementary materials with structured play of The Sims does indeed contribute to vocabulary acquisition. The statistical evidence suggests a link between the combined effects of materials-plus-game and the higher quiz scores

Ranalli (2008: 448)

Un estudio más completo es el de Behbahani y Shahbazi (2020). Aquí, usaron un juego de aventura de una subcategoría diferente llamada “point and click¹¹”. En el videojuego “un jugador asume el papel de un detective que intenta resolver el misterio del asesinato de su amigo en un hotel abandonado.”

¹¹ El jugador necesita solo el ratón para jugar. Como sugiere el nombre, el jugador tiene que apuntar y hacer clic para interaccionar con el juego.

(Behbahani y Shahbazi 2020: 1926(7)). Uno de los objetivos de estudio era entender si el juego afectaba de forma positiva el aprendizaje de nuevas palabras, pero no simplemente en general sino también haciendo una distinción en los distintos aspectos que conlleva el conocer una palabra, es decir, el significado, el deletreo, reconocer la palabra de la pronunciación y también si sabían asociarla a un determinado campo semántico. Para hacer esto los investigadores redactaron un ejercicio para evaluar cada aspecto. También en este caso los estudiantes tuvieron que hacer un test antes y después de la sesión de juego que en este caso duró alrededor de 60 minutos. Sin hacer un listado de los resultados a cada pregunta, para verlos se remite a Behbahani y Shahbazi (2020), como escriben los investigadores, en suma, los datos indican que

the experimental group participants outperformed in all achievement tests. In other words, the results showed that the experimental group participants acquired both receptive and productive knowledge of different aspects and scopes of the target words more efficiently than their control group counterparts did.

Behbahani y Shahbazi (2020: 1932(13))

En otras palabras, el videojuego usado para el estudio, junto a otros auxilios que estaban permitidos como el uso de un vocabulario, han llevado a resultados mejores para el grupo que seguía el método experimental. Además, se notó que la adquisición de las nuevas palabras no se limitaba únicamente al significado, sino también a todos los otros aspectos que se consideraron.

3.4 Adquisición de la gramática

En el contexto de la adquisición de la gramática no hay muchos estudios validos que se basen en videojuegos de entretenimiento. Probablemente esto se debe al hecho de que la mayoría de los estudios se enfocan en los otros elementos del aprendizaje de una lengua para los que se nota una potencial relación con los videojuegos más evidente. Sin embargo, hay algunos artículos que traen los resultados de experimentos sobre la adquisición de gramática basados en juegos serios o de edutainment. Para la adquisición de gramática se hará una excepción y se reportarán los resultados de dos de estos estudios, pero con la conciencia de que estos resultados podrían extenderse también a los juegos de entretenimiento si se utilizan cuidadosamente con el soporte de material extra y del docente.

En el primer trabajo de Reynolds y Kao (2019) se encuentra un estudio cuyo objetivo es analizar cuál es la mejor forma de aprender los artículos en inglés que puede resultar complicado. En particular se analizó la influencia de los feedback directos junto con las instrucciones de un docente, junto con un videojuego serio y por sí mismos. Para evaluar este aspecto también este experimento suponía una división en grupos de los participantes que tenían que hacer un test antes y después del experimento para tener una forma de comparación. Los resultados muestran que

sigue siendo posible que los alumnos mejoren la precisión gramatical de los artículos en inglés simplemente recibiendo comentarios correctivos escritos y directos del profesor sobre su escritura en la segunda lengua;

Reynolds y Kao (2019: 474)

Sin embargo, lo que se ve más afectado es la retención de la información a corto o largo plazo: en el primer caso las formas mejores son las del feedback junto con las instrucciones del docente o del juego digital; en el segundo caso, es decir, para la retención de largo plazo, de acuerdo con los investigadores habría indicios que soportan el uso del videojuego como mejor solución.

En Mifsud et al. (2013) se encuentra otro estudio más general con respecto al anterior: se estudió la influencia de un videojuego de tipología edutainment en el aprendizaje general del inglés en estudiantes de la secundaria en Malta. El aspecto interesante del estudio, que resulta ser relevante para este apartado es la gramática en el sentido de “partes de la oración y estructura oracional” (Mifsud et al. 2013: 40). Para este experimento se dividieron los participantes en dos grupos (experimental y de control) que, como en las investigaciones de los otros textos, tenían que hacer una prueba antes y después. De acuerdo con los resultados, en la primera prueba la media de la puntuación resultó ser más o menos la misma entre el grupo de control y el grupo experimental, a significar que los dos grupos tenían un mismo nivel de partida. Sin embargo, si se comparan los datos recogidos en la segunda prueba se nota que el mejoramiento en los resultados, en media, ha sido mayor en el grupo experimental respecto al grupo de control.

Así que, a pesar de que quizás la gramática parezca algo que no se puede aprender con videojuegos, estos dos estudios demuestran el contrario. Es verdad que se trataba en ambos casos de juegos serios y edutainment, sin embargo, con la justa adaptación estoy convencido de que se podrían obtener resultados parecidos incluso con los videojuegos de entretenimiento, pero habría que investigar en el campo. Lo que se hará más adelante en esta tesis será proponer una posible actividad basada en un videojuego de entretenimiento con enfoque un objetivo gramatical.

Para concluir este capítulo, se quiere responder a una pregunta que se planteó al comienzo del capítulo: ¿Hay una tipología de videojuegos que sea más apto para aprender un idioma? La respuesta, como se puede intuir de los apartados anteriores es “depende”: no hay una categoría que es en absoluto la mejor en todos los aspectos, sino que, dependiendo de la destreza que se quiere trabajar y desarrollar se tendrá que elegir un juego en lugar de otro.

CAPÍTULO 4

INTRODUCCIÓN DE VIDEOJUEGOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

En los capítulos anteriores hemos visto que hay algunos principios de las teorías de didáctica de lenguas que podrían respetarse si se utilizaran los videojuegos como herramienta para la didáctica. Se vieron también las opiniones de la gente sobre el uso de los videojuegos con propósito educativo y los resultados del sondeo mostraron una actitud en absoluto hostil. Además, en el capítulo anterior se vieron algunos estudios que aportan datos en favor de un uso didáctico no solo de los videojuegos serios sino también de los videojuegos de entretenimiento. Teniendo todo esto en mente, pasamos en este capítulo a analizar mejor las ventajas y desventajas de un uso de los videojuegos para aprender un idioma, veremos si hay algunas posibles estrategias para maximizar los beneficios y se acabará viendo los problemas que podrían verificarse a la hora de introducir los videojuegos en la enseñanza de idiomas dentro de las escuelas.

4.1 Problemas y oportunidades

A lo largo de los capítulos anteriores hemos hablado principalmente de las ventajas que podría conllevar un uso de los videojuegos con fines didácticos y podrían resumirse en los siguientes puntos listados de forma casual:

- el aprendizaje ocurre de forma inconsciente, respetando la “rule of forgetting” de Krashen;
- permiten traer un input que es nuevo o, mejor dicho, diferente de la rutina así que puede generarse placer relacionado a la novedad (Balboni 2015);
- si se usan de manera adecuada pueden facilitar el aprendizaje de las diferentes destrezas lingüísticas e incluso generar un aprendizaje más relevante y que dure en el tiempo, es decir, se produce adquisición;
- se puede aumentar la motivación de los estudiantes;
- se respetan las diferentes preferencias de aprendizaje de los estudiantes gracias a la diferenciación de los inputs que puede dar un videojuego (visual, auditivo);
- retomando la eficacia del “aprender haciendo”, los videojuegos permiten poner en práctica lo que se estudia;
- pueden potencialmente servir como base para dar un contexto a casi cualquier argumento que se tenga que tratar (sea lingüístico o de otra naturaleza);
- permiten promover la cooperación entre compañeros de clase con el objetivo de llegar a la forma de aprendizaje de “peer tutoring”;
- podría haber beneficios incluso en el desarrollo de habilidades distintas de las exclusivamente lingüísticas, por ejemplo, “procedimientos tales como las habilidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones, la búsqueda de información, la organización” (Morales y Corral 2010: 6);

- se trata de material autentico que muchos de los estudiantes utilizan de forma habitual fuera del contexto escolar;
- se baja ese filtro afectivo que inhibiría el verificarse de la adquisición (véase capítulo 1.1);
- “permite la repetición de actividades” (Casañ Pitarch, R. 2017: 6) de una forma que no sea totalmente aburrida;
- es una experiencia que involucra la globalidad del alumno.

Sin embargo, evidentemente, no se encuentran únicamente aspectos positivos en el uso de los videojuegos para la didáctica, de lo contrario ya estarían integrados en el recorrido didáctico. De hecho, hay toda una serie de problemas que podrían encontrarse, aquí enseguida se hará un listado de los principales:

- el factor tiempo. Muchos autores están de acuerdo con el hecho de que para llevar a cabo una actividad que incluya un videojuego se necesita mucho tiempo. El punto más crítico es el tiempo necesario para conseguir el objetivo en el juego o el fin del partido. En algunos juegos se podrían necesitar horas;
- algunas tipologías de videojuegos pueden causar adicción lo que llevaría a un uso excesivo y descontrolado del dispositivo;
- la distracción. Este es otro aspecto bastante debatido en los varios estudios y una preocupación que acomuna muchas personas e investigadores. Dicho de otra forma, en este punto nos referimos al hecho de que hay riesgo de perder de vista el objetivo didáctico;
- hay que encontrar juegos adecuados con respeto a la edad y en términos de contenidos;
- los jugadores, como se vio también de los resultados del sondeo no siempre eligen un idioma extranjero;
- hay estudiantes a los que no les interesa el mundo de los videojuegos o peor podrían tener una actitud hostil.

Vamos a analizar cada punto.

Primero, si es verdad que puede haber problemas en relación a la duración de un juego, también es verdad que existen muchos juegos cuya duración es mucho más corta. Además, se pueden igualmente considerar los juegos que necesitan un plazo de tiempo más largo para completarse a condición de que se divida el recorrido para llegar al objetivo mayor en sesiones de juegos más breves. Esto ayudaría incluso a los estudiantes a aprender cómo gestionar su tiempo para no llegar al problema siguiente de la adicción al videojuego. Dicho de otra forma, se puede promover un uso consciente de los videojuegos dejando espacio a los otros aspectos de la vida. Del tercer punto se hablará de forma extensa más adelante en este capítulo, por el momento es suficiente evidenciar que este problema se puede obviar de forma bastante sencilla gracias a la figura del docente que, como para cualquier actividad tiene que dejar claros los objetivos y guiar los alumnos a lo largo de las lecciones.

Por lo que se refiere a la adecuación de los videojuegos tampoco es una complicación o desventaja insuperable. De hecho, cada videojuego tiene una etiqueta¹² que indica la edad de público al que se dirige (como sugerencia), pensada para ayudar a los padres a la hora de comprar los juegos para sus hijos. Además, hay que considerar también el buen juicio del docente que tiene que elegir material adecuado igual que una película o cualquier video. En cuanto al idioma elegido a la hora de jugar si estás en el aula obviamente es una opción que puede simplemente ser controlada por el docente. Si por otro lado se trata del alumno que juega en casa no hay mucho que hacer excepto hacerle notar los posibles beneficios que tendría en usar un idioma diferente y esperar que el alumno actúe en consecuencia. Incluso si el docente lo asignara como tarea no garantizaría el resultado esperado.

Para el último punto del listado se tiene que hacer una distinción: para los alumnos a los que no les interesan los videojuegos hay que considerar que las actividades que se hacen en clase nunca pueden poner de acuerdo todos los alumnos así que se tiene que variar. Claramente si se trata de la mayoría es una cuestión diferente, en ese caso se tiene que cambiar herramienta didáctica; si por el contrario se trata de estudiantes con actitud hostil respecto a los videojuegos, quizás porque se opina que son inútiles, la situación es diferente. Por un lado, se puede intentar explicar los potenciales beneficios que se vieron a lo largo de esta tesis reportando también estudios que valoren esa herramienta, por otro lado, se puede intentar hacer una actividad basada en un videojuego al menos una vez para ver si cambian de opinión.

4.2 Estrategias para maximizar los beneficios

En el capítulo tres hemos visto que en algunos casos los videojuegos por si solos podrían hacer que el alumno aprenda algunos conceptos útiles para la didáctica como en el caso de las competencias de producción escrita (3.2). Sin embargo, en los experimentos que se llevaron al cabo en los diferentes contextos se vio también como la adquisición se verificaba mejor cuando junto al juego se tenía más material con el que trabajar y la figura del docente que podía ayudar y guiar el alumno dándole soporte a través del feedback.

Antes de seguir con este tema viendo otras estrategias para sacar más provecho de los videojuegos como herramienta didáctica, hace falta hablar de la figura que tiene un papel fundamental en todas estas estrategias, es decir, el docente. En pasado, y en algunos casos sigue siendo así, el profesor se identificaba como esa persona que conocía los temas que debían tratarse durante la lección y que explicaba esos temas a sus alumnos que se limitaban a escuchar de forma prevalentemente pasiva la explicación. Afortunadamente, esta manera de ver al docente está cambiando y su papel se está volviendo cada vez más en el que en Caon (2022) y Balboni (2015) se identifica con el término de

¹² PEGI (Pan European Game Union), es una etiqueta que establece la adecuación de un juego en base a la edad que se reconoce a nivel europeo.

“facilitador” y “director”. Siguiendo esta nueva perspectiva, el papel del docente de idiomas es el de ayudar a los alumnos a desarrollar sus competencias lingüísticas guiándolos en el recorrido de aprendizaje, por ejemplo, a través de actividades pensadas para respetar todos los diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes. Traduciendo las palabras de Balboni

el profesor ya no es el maestro omnisciente y omnipotente de la tradición sino una figura de servicio, [...] que actúa como punto de referencia, pero sin adquirir, si cabe, un papel autorreferencial.

Balboni (2015: 106)

Dicho de otra forma, a la misma manera que un director de cine, el docente tendría que dirigir el estudiante para que llegue lo más autónomamente posible a su objetivo.

A partir de esto, vamos ahora a individualizar cuáles podrían ser algunas estrategias que podrían resultar útiles para obtener beneficios mayores a través de los videojuegos.

Una primera estrategia que hay que considerar y de la que ya se habló anteriormente es el feedback y esto puede darse de diferentes formas:

- durante la actividad, en otras palabras, dar retroalimentación a los estudiantes acerca de lo que están logrando en el juego y si están haciendo las cosas correctamente. Esta forma de dar feedback puede resultar útil bajo dos puntos de vista: por un lado, para mantener la atención de los estudiantes y acordarles de cuál es el objetivo didáctico; por otro lado, puede servir para evitar que los estudiantes que no están acostumbrados a jugar con videojuegos tengan demasiadas dificultades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este tipo de feedback no puede usarse muy a menudo a lo largo de la sesión de juego. De lo contrario, se inhibiría una de las ventajas fundamentales que conlleva el uso de los videojuegos para la didáctica, es decir, olvidarse de que se está aprendiendo (“Rule of Forgetting” de Krashen);
- al final de la actividad. Es el momento en el que se puede reflexionar sobre toda la actividad que se hizo, bajo el punto de vista de la forma, mejor dicho, del rendimiento de los alumnos, pero también por lo que se refiere a los elementos lingüísticos que eran el objetivo de la actividad;
- directamente, es decir, dar retroalimentación específicamente a cada persona, por ejemplo, a través de comentarios sean orales o escritos. Sin embargo, hay que tener cuidado de que la retroalimentación directa no se haga delante de otras personas, especialmente cuando se trata de compañeros de clase. Esto sirve para evitar que se afecte la imagen de esa persona enfrente al grupo clase, elemento que para el alumno es relevante especialmente en la adolescencia;
- indirectamente, dicho de otra forma, el docente observa y toma nota de los resultados de los estudiantes durante la actividad y, en el caso en que observe problemas comunes puede decidir

de retomar un concepto con una explicación dirigida en general a toda la clase ya sea durante la actividad en un momento de pausa o al final como forma de resumen.

Una segunda cosa que está en parte relacionada con la retroalimentación, es la evaluación. Como bien se sabe, hay muchas formas de evaluar, sin embargo, la forma mejor que el docente tendría que promover, en particular en el caso de actividades basadas en videojuegos es la autoevaluación. Puesto que muchos estudiantes juegan diariamente con los videojuegos, creo que es de fundamental importancia facilitar a los alumnos una forma de evaluarse desde un punto de vista lingüístico en ese contexto para que, aunque de forma inconsciente, sigan razonando, aunque sea en medida mucho menor, sobre el aprendizaje incluso en contextos diferentes del aula. Además, a través de la autoevaluación se pueden obtener toda una serie de ventajas para los estudiantes. En Serragiotto (2016: 55) se identifican las siguientes ventajas:

- aumenta la participación activa de los alumnos puesto que son ellos mismos el centro del proceso de aprendizaje;
- mayor conciencia de los esfuerzos y se refuerza la autoestima;
- se desarrolla una mayor empatía entre docente y estudiante;
- se promueve la autonomía de los alumnos
- “un clima más relajado en clase”;
- “reorientar el aprendizaje considerando nuevas estrategias para enfocar mejor los objetivos de aprendizaje” (Serragiotto, 2016: 55).

Además, en general, hace falta subrayar que la forma de evaluar que más se adapta a las actividades basadas en videojuegos es la evaluación en itinere. Dicho de otra forma, una evaluación constante de los progresos para tener bajo control al andamiaje del aprendizaje de tal manera que, por un lado, cuando sea necesario, se puede cambiar foco para trabajar mejor los puntos débiles, por otro lado, también se pueden notar los puntos de fuerza.

En tercer lugar, para que los videojuegos sean más efectivos el docente tiene que dejar claros a los estudiantes cuales son los objetivos de juego y didácticos para que entiendan mejor el fin de lo que van a hacer (Casañ Pitarch, 2017). Si los alumnos entienden de forma clara los objetivos sabrán también gestionar mejor sus esfuerzos para dirigirlos hacia esa dirección. Algunas formas de conseguir que el alumno sea consciente de esto podrían ser: dar explicaciones antes de empezar la actividad de juego y también durante la actividad para integrar las instrucciones proporcionadas por el juego, especialmente en los casos de los juegos de entretenimiento que no son pensados directamente para el aprendizaje de idiomas. Otras posibilidades de hacerlo podrían ser “enfaticar el uso de las formas que se pretenden enseñar”, por ejemplo, subrayando de alguna manera los elementos (gramaticales, lexicales, etc.) que son relevantes en ese momento si se trata de material escrito, o “facilitar transcripciones del lenguaje

oral también con énfasis a las formas a enseñar” (Casañ Pitarch, 2017: 10).

Cuarta estrategia, que también ya se vio en los estudios de caso del capítulo tres, es el proporcionar a los alumnos algunos inputs añadidos, mejor dicho, material que sirve de soporte a la actividad de videojuego. Estas pueden ser explicaciones relacionadas directamente con el juego, pero también algo para que los estudiantes puedan trabajar de una forma distinta y en otro momento los mismos contenidos que vieron en la sesión de juego.

Por último, pero no por eso es menos importante, a la hora de diseñar las actividades basadas en videojuegos es oportuno que el docente tenga en consideración el orden natural de adquisición, en otras palabras, respetar el orden de globalidad, análisis y síntesis. Durante la fase de globalidad, que puede ser adelantada por una fase de motivación, el alumno se enfrenta al tema de forma general para tener una visión global poniendo en acción el hemisferio derecho del cerebro. Es en esta fase que se supone que los alumnos produzcan hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que luego se verificarán en las fases sucesivas. Después de esta fase global se pasa a una fase más analítica, de hecho, la fase de análisis. En esta fase se trata el tema de forma más precisa y se verifican las hipótesis producidas en la fase anterior para entender de una forma más profunda lo de que se habla (hemisferio izquierdo del cerebro). Por último, después de una reflexión sobre la lengua se pasa a una fase de síntesis en la que los contenidos se fijan en la mente y se empieza a emplearlos en actividades que comportan la producción lingüística.

4.3 Videojuegos en la escuela

En los apartados anteriores hemos visto las ventajas en el uso de los videojuegos en el aprendizaje de idiomas, los problemas que pueden causar junto con unas posibilidades de cómo evitar esos problemas y algunas cosas que hay que tener en cuenta para maximizar los beneficios. Para concluir el capítulo pasamos a ver en específico cuáles son los problemas que se podrían encontrar a la hora de adoptar el videojuego de entretenimiento como herramienta en una clase dentro del contexto escolar.

En el segundo capítulo en el análisis del sondeo hemos dejado una pregunta que encaja mejor en el contexto de este apartado. En ese mismo sondeo se planteó también la siguiente pregunta: ¿Cuáles crees que podrían ser los principales problemas a la hora de incorporar los videojuegos al proceso de enseñanza? Puesto que las personas que contestaron son italianas, los resultados que se presentan aquí han de entenderse en relación al contexto de la escuela italiana, aunque se pueden encontrar puntos en común también con otros Países. De hecho, más adelante en este apartado se citará también el estudio de Groff et al. (2012) que llevaron al cabo una investigación en algunas escuelas de Escocia.

En el siguiente gráfico se resumen las principales respuestas del sondeo.

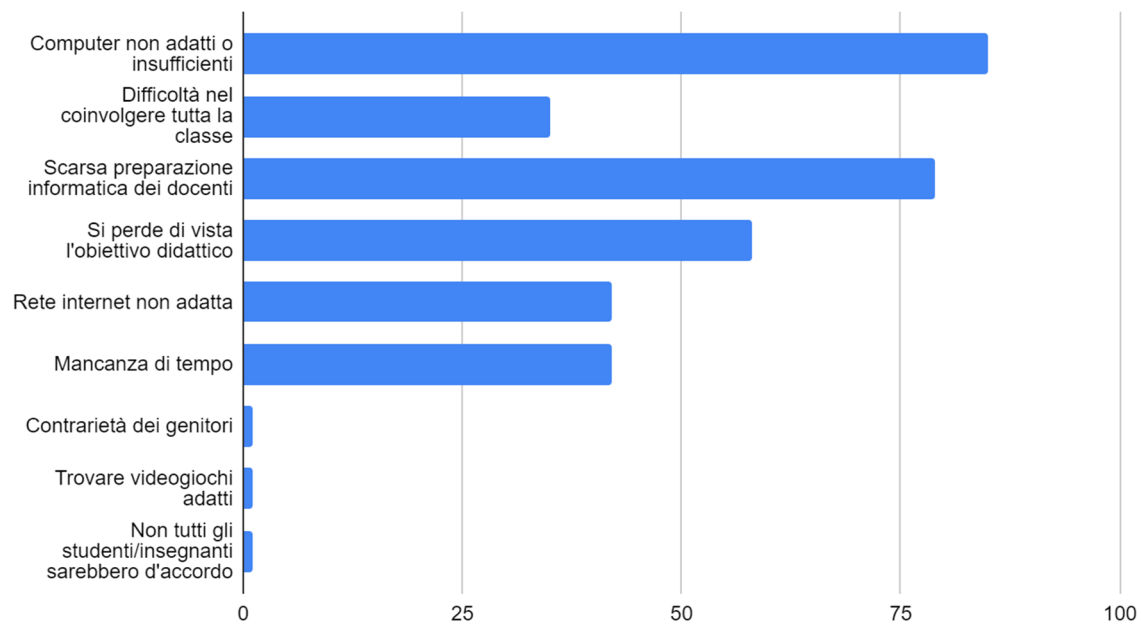


GRÁFICO 17

Como se puede ver en los datos reportados en el gráfico los problemas que más destacan pertenecen al aspecto de las tecnologías disponibles en la escuela. De hecho, la gente reconoce como problema más grande el hecho de que los ordenadores son inadecuados o insuficientes. Por supuesto que este es un problema que podría impedir totalmente el uso de los videojuegos: se tiene que considerar que muchos videojuegos de entretenimiento requieren para funcionar un ordenador que tenga ciertos componentes de hardware que no son nada baratos, especialmente las tarjetas gráficas y los procesadores. Sin embargo, este problema se podría superar de varias formas: primero, y la solución más banal, es elegir videojuegos que puedan funcionar también con las características de los ordenadores que posee la escuela, aunque en este caso probablemente se debería renunciar a una gran cantidad de títulos que podrían ser relevantes; una segunda solución podría ser que el docente que tenga por alguna razón un ordenador adecuado o una consola en casa traiga ese dispositivo para usarlo durante la lección, sin embargo esta cosa tiene limitación porque no puede jugar toda la clase (a excepción de algunos juegos); una tercera posibilidad es el “cloud gaming¹³”: dicho de una manera simple, sin entrar en demasiados detalles técnicos, es una forma de jugar que permite acceder a un ordenador en remoto a través de la red internet que, sin embargo, tiene que ser muy estable.

El segundo problema desde el punto de vista tecnológico se relaciona con la conexión internet que resultaría ser inadecuada para el juego. Lamentablemente, este problema no se puede resolver de ninguna manera: la única solución sería elegir videojuegos que se puedan jugar en el mismo dispositivo o al máximo en LAN (Local Area Network), es decir, con ordenadores interconectados

¹³ Hay diferentes plataformas que facilitan este servicio con suscripciones que tienen un costo relativamente barato.

entre ellos en una red local.

Otro problema que se encuentra, identificado como segundo más votado por los participantes al sondeo, es la escasa preparación informática de los docentes. Esto se refiere, por un lado, al conocimiento que los profesores tienen de las consolas u ordenadores a nivel puramente técnico que podría ser insuficiente para resolver incluso los problemas más pequeños. Por otro lado, a partir de los comentarios que dejaron algunos de los docentes al final del sondeo se entiende que se refiere también al conocimiento del mundo de los videojuegos, que en muchos casos se conoce solo indirectamente. Para tener docentes más preparados se deberían proponer algunos cursos que faciliten explicaciones sobre el tema, sin embargo, serían algo facultativo siendo un tema todavía muy debatido.

El tercer problema más votado se refiere al hecho de que la gente teme que se pierda de vista el objetivo didáctico, sin embargo, ya hemos visto en el apartado anterior y también en los estudios de caso de los capítulos anteriores que, bajo la atenta guía de un docente este riesgo se puede resolver fácilmente.

El problema de la falta de tiempo, que muchos evidenciaron, no creo que es algo que realmente vaya a impedir el uso del videojuego en la escuela, solo se tiene que gestionar bien el tiempo a disposición y elegir juegos adecuados al tiempo que se tiene a disposición, o como alternativa se puede proponer cursos extracurriculares para los estudiantes más interesados.

Otro problema que emerge es la dificultad que podría presentarse a para hacer que toda la clase participe en la actividad. Con respecto a esto se tiene que considerar que probablemente las personas que dieron esta respuesta (35 personas de 122) no tienen bastante conocimiento sobre los videojuegos como para saber que hay videojuegos que pueden adaptarse incluso a grandes grupos de personas. El único caso en que podría estar de acuerdo es si se piensa que cada alumno debería tener su propio dispositivo para jugar, pero en este caso se volvería al primer problema que se trató en este apartado.

Por último, tenemos el problema de la opinión de alumnos, docentes y padres que podrían no estar de acuerdo con introducir los videojuegos en la escuela. Sin embargo, son pocas las personas que creen que este puede representar un problema. De todas maneras, este punto se puede resolver de dos formas: por un lado, se puede explicar a todos los interesados cuáles son los beneficios que podría conllevar un uso de los videojuegos para el aprendizaje de idiomas; por otro lado, si eso no fuera suficiente, como ya hemos propuesto anteriormente se puede pensar en actividades facultativas extracurriculares únicamente dirigidas a los interesados.

En Groff et al. (2012: 40-41) se propone un listado con otras dificultades comunes que se pueden

encontrar en una forma de pedagogía basada en videojuegos en las clases. Algunos de los problemas identificados en ese trabajo son similares a los que se acaban de mencionar así que vamos a mencionarlas brevemente sin detenernos demasiado. Se evidencian dificultades relacionadas con el escaso conocimiento de los profesores sobre el tema de los videojuegos, por ejemplo, “la dificultad para los profesores de identificar cómo un determinado juego conectaría con el plan de estudios” (Groff et al., 2012: 40-41) o la “falta de tiempo disponible para que los profesores aprendan el juego y generen mejores prácticas con él” (Groff et al., *ibid.*). Luego se menciona también “la dificultad de persuadir a las otras partes interesadas de la escuela del valor del juego en el aula” (Groff et al., *ibid.*) que es otro concepto que ya hemos tratado.

Sin embargo, en ese trabajo se mencionan también dos dificultades más que son nuevas respecto a las que hemos identificado:

- la posible presencia de contenidos irrelevantes y que pueden distraer el alumno y que no se pueden quitar. En este caso no hay nada que se pueda hacer para solucionar el problema. Sin embargo, lo que sí se puede hacer es intentar prevenir esta situación a través de una cuidadosa elección del videojuego para que se encuentren, en proporción, más contenidos relevantes que los irrelevantes.
- “Las evaluaciones tradicionales no suelen ajustarse al GBL (Game-Based Learning), por lo que deben considerarse nuevos modelos y métodos.” (Groff et al., 2012: 41). Esta dificultad supone un reto para los docentes que tienen que adecuarse a esta nueva herramienta. No es algo imposible que hacer, de hecho, las formas de evaluar han cambiado mucho y se han adaptado también a otros inputs como las películas y videos.

Teniendo en cuenta la situación en la que se encuentra a día de hoy la escuela, la solución mejor para que estas actividades salgan de una forma que permita sacar provecho para el aprendizaje de los estudiantes sería que los docentes que tengan la pasión o los conocimientos necesarios acerca del mundo de los videojuegos organicen las actividades basadas en ellos de forma espontánea sin forzar a los profesores que en cambio no tienen esos conocimientos y que correrían el riesgo de organizar una actividad inadecuada. De hecho, si observamos algunos estudios sobre las actividades CLIL, en ese caso también los ejemplos de actividades que salen mejor son las que nacen de forma espontánea y no forzada.

En suma, a pesar de que se encontraron bastantes elementos que sugieren que uso de los videojuegos para la didáctica de idiomas puede tener un impacto positivo en los alumnos y a pesar de que se intentaron resolver algunos de los problemas que podrían presentarse en integrar los videojuegos en la institución escolástica, se reconoce que el problema de la brecha en el ámbito de las tecnologías a disposición de las escuelas nos pone delante de un camino cuesta arriba.

CAPÍTULO 5

PROPUESTAS DE UNIDADES DIDÁCTICAS BASADAS EN VIDEOJUEGOS DE ENTRETENIMIENTO

Para concluir la tesis, en este capítulo se quiere pasar al lado práctico. De hecho, el objetivo es el de dar algunas ideas de unidades didácticas que podrían emplearse en un ambiente escolar a partir de los videojuegos de entretenimiento que los videojugadores comúnmente usan. Se propondrán tres unidades, una para el español como lengua extranjera (LS), una para el inglés LS y una para el italiano LS con algunas sugerencias sobre cómo se podrían desarrollar a lo largo de una supuesta lección. Se tratarán diferentes temas lingüísticos para subrayar una vez más la versatilidad del videojuego en el campo del aprendizaje de idiomas. Por cada unidad se hará una breve introducción para explicar lo más brevemente posible las mecánicas e informaciones útiles en relación al videojuego elegido, luego se pasará a identificar los estudiantes a quien se dirige esa unidad, se explicitarán los objetivos y al final se presentarán las varias actividades y ejercicios.

5.1 Sigue hablando

Para esta unidad el videojuego que se usará es “Keep Talking and Nobody Explodes”. El juego se adapta bien a la mayoría de los idiomas, por eso la elección de la lengua objetivo será al azar.

El videojuego

Este videojuego es un juego cooperativo que no necesita una conexión internet muy fuerte para jugar y tampoco necesita un ordenador con componentes costosas. Las plataformas en las que se puede jugar son algunas consolas, el ordenador y, recientemente, en el móvil. Antes en esta tesis ya se habló en parte del funcionamiento de este videojuego, sin embargo, vamos a retomarlo brevemente. En este juego hay un jugador que tiene delante de si en la pantalla una bomba con varios rompecabezas que tiene que resolver para desactivar esa bomba antes de que explote. Luego hay otra persona, o grupo de personas que tienen el papel de los “expertos”: ellos tienen a disposición un manual que contiene todas las instrucciones necesarias para resolver cada puzle. Están algunos más complejos y otros más simples, sin embargo, el breve tiempo que se tiene a disposición hace que todo sea más complejo. Además, la dificultad puede ajustarse modificando el tiempo a disposición y el número de rompecabezas que hay que resolver. Para una explicación más completa se remite al vídeo tráiler del juego que se puede encontrar en el sitio oficial o en YouTube¹⁴.

Para justificar la elección de este videojuego vamos a retomar las categorías de evaluación que se propusieron al final del primer capítulo (1.4) y vamos a analizar cuáles son los pros y contras que tiene

¹⁴ Enlace al vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=fuk57M00pe8>

este videojuego a la hora de usarlo en la didáctica de idiomas.

Desde el punto de vista de la comprensibilidad y claridad del interfaz tenemos una gran ventaja, es decir que el videojuego no tiene mecánicas muy complicadas de entender o muchos comandos que aprender. De hecho, para jugar con el ordenador lo único que necesitas es el ratón y ni siquiera el teclado.

El juego en si tiene una componente adrenalínica debida al desafío y a la corrida en contra del tiempo para ganar el partido así que los estudiantes probablemente disfrutarían de la actividad. Por esto se puede decir que tenemos un pro también por lo que se refiere a la “participación ludonarrativa”.

Otra ventaja de este videojuego sería la cooperación. Para ganar en este juego es fundamental que la comunicación sea clara, exacta y rápida, una comunicación que ocurre oralmente entre los compañeros. Sin cooperar no se puede de ninguna forma ganar.

El precio del juego es alrededor de los quince euros, sin embargo, en muchas ocasiones se pueden encontrar descuentos y se alcanza hasta los cinco o seis euros por lo que se refiere al precio del juego para el ordenador. Potencialmente este juego se puede jugar al infinito y hace falta que lo compre solo una persona así que creo que en general la relación calidad precio es óptima.

Las últimas dos ventajas de este juego se refieren a la adaptabilidad y al tiempo de ejecución. El juego, como se verá, se puede adaptar a algunos contenidos lingüísticos gramaticales junto con el hecho de favorecer un contexto en el que intentar hablar en el otro idioma de una forma que no se siente forzada. Además, el tiempo que se necesita para aprender el juego y para jugarlo es relativamente breve si se compara a otras tipologías de videojuegos.

Pasando a los contras, los aspectos negativos que surgen tomando en consideración este juego son que, por un lado, siendo una tipología de juego basada únicamente en rompecabezas sin ningún tipo de historia o hilo conductor, en otras palabras, siendo un juego en el que cada partido tiene fin en sí mismo, claramente la componente narrativa en este caso es totalmente absente. Por eso no hay diálogos u otros inputs auditivos (de naturaleza dialógica) en el juego. Sin embargo, este problema se resuelve parcialmente porque los inputs auditivos llegan por los compañeros que tienen que dar las instrucciones: aunque no sea una forma de hablar perfecta, lo importante es intentar comprender lo que el otro quiere decir igual que si pasara en una situación de mala comprensión real.

Por otro lado, se podría encontrar dificultad en involucrar toda la clase en el juego. Sin embargo, dividiendo la clase en pequeños grupos y gracias a la rapidez con la que se acaban los partidos este

aspecto no debería resultar un gran problema.

Informaciones generales

La siguiente unidad didáctica está pensada para estudiantes de una clase de una escuela secundaria de segundo grado en Italia. Con el fin de dar un ejemplo de cómo se podrían desarrollar las actividades, se supone también que dicha clase esté compuesta por 21 estudiantes con una edad de 17 o 18 años. El idioma objetivo es el inglés como lengua extranjera y se supone que los estudiantes tengan un nivel de competencia lingüística de B1/B2 del CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). La unidad está diseñada para profundizar el tema del condicional en inglés. Los objetivos principales de la unidad son de trabajar el tiempo condicional inglés y al mismo tiempo ayudar a desarrollar la destreza comunicativa de los estudiantes. La competencia previa que se requiere para llevar al cabo de forma eficaz la actividad es que los estudiantes puedan hablar sin demasiadas dificultades sobre temas que conocen. Además, siendo una unidad pensada para retomar los contenidos y profundizarlos más, los alumnos deberían ya haber tratado el tema de las varias tipologías de condicional (zero, first, second y third conditional).

Se podrían considerar dos situaciones hipotéticas, una más favorable que la otra. Por un lado, se podría considerar de tener la posibilidad de poder instalar el juego en diferentes ordenadores (por ejemplo, en el aula de informática) para que todos jueguen a la vez, aunque divididos en grupos, pero esta sería la situación más favorable. Por otro lado, en el peor de los escenarios, se puede suponer una situación en la que se tiene a disposición solamente un ordenador. En este caso vamos a considerar la segunda situación.

Otros medios que se usaran son los formularios de Google para facilitar algunos ejercicios a los alumnos de tal manera que el docente pueda también tener un feedback sobre la actividad y pueda evaluar de alguna manera la prestación de los estudiantes.

La duración debería ser alrededor de dos horas en total si se considera que el juego ya debe estar instalado en el ordenador que se utilizará, sea el ordenador de la escuela, el del profesor o el de un estudiante.

Fase de motivación

El docente en esta fase puede introducir el tema de la lección haciendo algunas preguntas generales a sus alumnos para intentar generar un poco de debate. Por ejemplo, para hablar de la importancia de la comunicación el docente puede preguntar: “How many times has it happened to you that you stopped talking because you couldn’t remember a word or because you were afraid to make a mistake?”

Luego se puede seguir adelantando el hecho de que se utilizará un videojuego. Primero, con una pregunta general se puede debatir con la clase sobre la utilidad de un videojuego: “Do you think playing video games is useful or useless for language learning? Why?”. Después, delante de la imagen del título del videojuego en cuestión se puede preguntar: “What do you think this game is about?”.

Esta primera fase, por un lado, le permite al docente obtener informaciones sobre los sentimientos generales de la clase en relación a la actividad observando las reacciones de los alumnos. Por otro lado, se crean ocasiones para hacer conversación y, además, con la última de las tres preguntas se trabaja un poco la gramática de anticipación.

En total esta fase tendrá una duración aproximadamente de 10 minutos.

Fase de globalidad

En esta fase el docente primero compartirá un enlace¹⁵ en la pizarra y pedirá a los estudiantes de usar sus dispositivos (móviles, tabletas, ordenadores etc.) para descargar el manual con las instrucciones. En alternativa el docente puede elegir traer algunas copias impresas de dicho manual, sin embargo, siendo bastante largo creo que se podría ahorrar usando los dispositivos electrónicos. Además, creo que para los estudiantes sería más motivador usar el formato electrónico.

Una vez que todos los estudiantes habrán descargado el file el profesor enseñará la siguiente imagen en la pizarra electrónica:



IMAGEN 1

Lo que se ve es un ejemplo de lo que los alumnos tendrán delante en la pantalla a la hora de jugar. Una vez enseñada la imagen, los estudiantes, en parejas, tendrán un poco de tiempo para intentar identificar visivamente los diferentes rompecabezas al interno del manual. De esta manera se obtendrá que los estudiantes empezarán a familiarizar con el manual leyendo rápidamente y en general el texto

¹⁵ <https://www.bombmanual.com/> es el enlace para descargar el manual necesario para jugar al juego.

trabajando la destreza de “skimming”.

A este punto, para verificar la comprensión global de los alumnos, el docente puede compartir otro enlace con un breve ejercicio de verdadero o falso que se relacione a la actividad que acaban de hacer.

Por ejemplo, el ejercicio podría ser el siguiente:

“Watch again the image on the board and say whether the following sentences are true (T) or false (F).”

- On the top right corner there is a puzzle named “Wires”. T or F
- Each puzzle is called “module”. T or F
- The button in the center of the bottom line is always red. T or F
- On the top left corner, you can see the time you have left and your mistakes. T or F
- The puzzle you can see on the bottom left corner is called “Who’s on First” T or F
- ...

Una vez que se enseñan las respuestas correctas se puede también pedir a los alumnos la explicación de la razón por la cual algunas frases son falsas.

Esta fase debería durar un máximo de 20 minutos.

Fase de análisis

A este punto, el docente empezará a focalizar un poco la atención de los estudiantes y les preguntará si reconocen en el manual algunas formas gramaticales que ya habían tratado antes a la lección. Los estudiantes ya deberían haber notado la forma condicional porque está muy evidente en casi cada explicación de los diferentes rompecabezas. Para mejor entender lo de que se habla se propone la siguiente imagen que representa una pequeña parte del manual de juego.

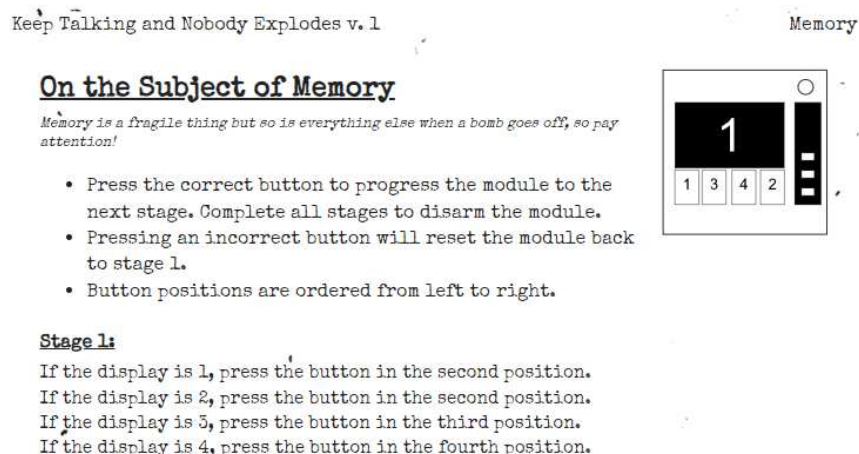


IMAGEN 2

En el caso en que los estudiantes no lleguen enseguida a esa respuesta, el docente puede intentar guiar a los estudiantes dando algunas pistas con frases como: “Do you notice any construction that is repeated in different puzzles?” o “Think about verb tenses”.

Una vez que se haya llegado al tema de la unidad, es decir, el condicional en inglés, el profesor pedirá a los estudiantes que lean el texto y que evidencien las construcciones del tiempo condicional que encuentren con diferentes colores según el tipo de condicional. A este punto los alumnos deberían darse cuenta de los condicionales en el manual son casi todos (si no todos) zero conditionals, y a partir de esto el docente puede preguntar a los alumnos que expliquen el funcionamiento de esa tipología de construcción.

Para retomar también las otras construcciones el docente propondrá una serie de frases que podrían utilizarse en el contexto del juego, por ejemplo:

- If I had had 5 more minutes, I would have defused the bomb.
- If Marco listens to his teammates, he won't explode.
- Their team would have won, if they had cooperated.
- Would you play this game if you had it?
- ...

A partir de frases como estas se va a repetir la misma actividad del manual, es decir, subrayar las diferentes construcciones y pedir a los alumnos que expliquen el funcionamiento como puedan.

Para concluir la primera lección los alumnos tendrán que leer el manual más atentamente para entenderlo de una forma más completa (scanning). En esta fase el profesor guiará a los alumnos en la lectura del manual ayudándoles a comprender el funcionamiento del videojuego. El profesor puede preguntar si hay un voluntario para leer, pero si nadie quiere el mismo profesor debería empezar a leer para evitar pérdidas de tiempo. Pasado un poco de tiempo puede volver a pedir directamente a alguien de la clase que suele participar y hablar voluntariamente para que lea alternando de vez en cuando con otros alumnos. Además, el docente en esta fase sugerirá el uso de un diccionario en línea fiable para buscar las palabras que los estudiantes no conocen (aunque el docente será disponible para explicaciones) con el objetivo de intentar promover la autonomía en el estudio.

Si los alumnos no entienden completamente todos los minijuegos no es un problema porque se supone que el juego ha de ser desafiante y lo entenderán mejor mientras lo juegan.

Esta fase debería durar más o menos 30 minutos, así que se acabaría la primera hora de lección.

Para la lección sucesiva el docente asignará como tarea en casa la lectura del manual del juego para retomar los contenidos antes de la fase de juego. Además, los alumnos tendrán que formar grupos de 3

personas para jugar el día siguiente, de esta forma se evitará la pérdida de tiempo en clase.

Fase de síntesis

Es en esta fase que se empezará a jugar: el docente tendrá que llevar a clase un ordenador con el juego ya instalado y funcionando. Además, para intentar involucrar en cierto modo toda la clase, el docente tendría que proyectar lo que se ve en el ordenador en la pizarra electrónica. Sin embargo, hay que tener en cuenta el hecho de que las dos personas que tienen que dar las informaciones leyendo las instrucciones que se encuentran en los manuales se sentarán dando las espaldas a la pizarra para no ver la pantalla.

Por cada grupo tiene que haber un miembro que desactivará la bomba, es decir, el que tendrá que interactuar con el ordenador, y dos expertos que guiarán a su compañero leyendo las instrucciones del manual, sin mirar el ordenador (si hay tiempo se pueden cambiar los roles).

Cada partido tendrá una duración de cuatro minutos así que, considerando los 7 grupos que se formarán, la duración total de juego será alrededor de 30 minutos. Sin embargo, hay que tener en cuenta también que los partidos acaban antes en caso de errores. Por esta razón, en esta fase el docente tendrá que evaluar un poco lo que hacer de acuerdo con cómo se desarrolla la actividad. De todas formas, sería aconsejable que esta actividad no durara más de 35 minutos porque se necesita tiempo para la última actividad de síntesis.

Una vez que el último grupo haya acabado, el docente puede empezar a preguntar a la clase si hay alguien que se acuerda como son las diferentes construcciones y cuando se usan. El objetivo de hacer esto es que, a medida que llegan las respuestas de los alumnos, el docente puede ayudar a co-construir, es decir, construir juntos un esquema que resuma los contenidos necesarios en relación al condicional en inglés, por ejemplo, en una tabla. Por cada construcción de condicional se intentará dar una regla general sobre su uso poniéndola en relación con un ejemplo que sea relacionado con el juego. Sería oportuno que fueran los estudiantes a dar estos ejemplos y que el docente se limitara a confirmar o explicar dónde estaría el error en esos ejemplos.

Para concluir el docente propondrá dos actividades de síntesis.

El primero es un ejercicio que los alumnos tienen que hacer al final de la clase para ver lo que aprendieron. Por ejemplo, podría ser un simple ejercicio de completamiento como el siguiente.

Complete the following sentences with the right tense of the verb in brackets:

- If the timer ... (reach) zero, the bomb ... (blow up)

- Francesco's team ... (win) if they ... (have) 10 seconds more.
- We ... (disarm) if you ... (listen) more carefully.
- If you ... (describe) accurately what you see, we ... (help) you easily.
- ...

El segundo ejercicio podría ser el siguiente:

“Read the following sentences and say whether they are a zero (0), first (1), second (2) or third (3) conditional.”

- If I were you I would cut that red wire. 0 – 1 – 2 – 3
- If there are 6 wires and one of them is yellow, cut the first wire. 0 – 1 – 2 – 3
- If John had had five more seconds, he could have won. 0 – 1 – 2 – 3
- If you listen to us we'll win. 0 – 1 – 2 – 3
- ...

Por último, el docente puede proponer un ejercicio de producción escrita que el docente asignará como tarea para hacer en casa. El objetivo es que los estudiantes intenten utilizar el condicional por sí solos. La tarea podría ser algo parecido a “escribe un breve texto usando al menos una vez cada construcción de condicional para relatar lo que pasó durante los partidos, para expresar lo que habrías hecho diferentes, lo que te gustó de la lección y lo que no te gustó”. A través de esta actividad lo que se puede obtener es un feedback sobre la retención de los contenidos, es decir, si han aprendido de verdad a manejar esa construcción verbal.

Además, el docente puede compartir un último enlace a un breve sondeo hecho con los formularios de Google en la lengua madre de los alumnos. El objetivo es obtener una retroalimentación sobre la actividad en sí para entender si se puede repetir algo parecido o si los estudiantes prefieren otras formas de aprender. Las preguntas en dicho sondeo podrían ser:

- ¿Te gustó la actividad de hoy?
- Del 1 al 4, ¿qué utilidad crees que ha tenido esta actividad para mejorar tus conocimientos lingüísticos?
- ¿Cuáles eran las cosas que le parecían más fáciles?
- ¿Dónde has encontrado las mayores dificultades?
- ¿Qué crees que te ayudaría a seguir mejorando?

A través de estas preguntas no solo el docente recibe retroalimentación sobre la actividad, sino que también lleva los alumnos a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y sobre sus preferencias.

5.2 Los Sims 4

También en este caso el videojuego se adapta bien a cualquier idioma y por eso se escoge otra vez uno al azar.

El videojuego

En esta tesis ya hemos hablado en cierto modo de este videojuego, mejor dicho, del juego que salió antes que este. Los Sims 4 Es un videojuego de 2014 que sin embargo sigue siendo un título muy amado por los videojugadores. Es un videojuego de un jugador que pertenece a la categoría de los simuladores, en particular, es un simulador de vida. Potencialmente es un videojuego sin fin, de hecho, no hay un objetivo específico que tienes que alcanzar para acabar el partido. Lo que tienes que hacer en este juego es crear un personaje (o más de uno) desde cero, comprar o construir un lugar donde el personaje pueda vivir y después gestionar cada aspecto de la vida del personaje, desde las relaciones con otras personas, hasta el trabajo y los pasatiempos. Por esta razón, como se puede fácilmente intuir, es un videojuego que se revela particularmente útil para trabajar el léxico. Un problema que se podría encontrar con este juego es que requiere un ordenador un poquito más costoso que para el juego anterior, en particular necesita para funcionar un procesador un poco más potente y eso conlleva un coste un poco más elevado.

Vamos otra vez a justificar la elección de este videojuego de acuerdo con las categorías que hemos propuesto en esta tesis.

En primer lugar, teniendo en cuenta la comprensibilidad y claridad del interfaz se puede decir que es un juego bastante intuitivo de aprender en general. Hay algunas mecánicas que puede costar un poco aprenderlas, en particular la construcción de la casa, sin embargo, siendo este un juego muy conocido puede que algunos alumnos ya conozcan su funcionamiento y, además, no es algo que tienes que hacer desde el principio en el juego y puedes aprenderlo en el tiempo. De hecho, sería suficiente que una sola persona conozca el juego para que lo pueda explicar a los demás y ayudar en caso de necesidad.

En cuanto a la participación ludonarrativa deben considerarse dos cosas. Este juego es muy conocido, pero a día de hoy es un juego bastante de nicho, es decir, los que juegan habitualmente no son muchos, pero es un juego que puede captar la atención y gustar debido a las infinitas posibilidades que el jugador tiene para poder personalizar cada aspecto del juego.

Tercero tenemos la componente narrativa. En este caso no hay diálogos en el juego porque la lengua que hablan los personajes es un idioma de ficción que no existe llamado “simlish”. Sin embargo, hay una cantidad enorme de inputs visuales, es decir, la lectura es un elemento fundamental para jugar. No encontramos una historia propiamente dicha como en el caso de los videojuegos de aventura porque en

este videojuego la historia la construye el mismo jugador.

Un punto muy en favor de este juego es la relación calidad precio: recientemente el videojuego de bases se ha puesto disponible de forma gratuita y considerado el potencial de horas de juego que puedes hacer y, sobre todo, de temas que puedes tratar como docente, creo que la relación calidad precio es óptima. Una nota negativa son todas las expansiones del juego que cuestan mucho, pero no son fundamentales para poder jugar así que no pienso que se tendrían que considerar.

Este videojuego no está pensado como un juego cooperativo, sin embargo, se podría pensar de adaptarlo a una forma de juego cooperativa si se considera la posibilidad de dividir la clase en pequeños grupos que pueden compartir ideas, por ejemplo, sobre cómo amueblar la casa o sobre qué características dar a los personajes.

Igual que todos los otros juegos de simulación, este juego está diseñado para durar potencialmente al infinito, así que para hacer progresos en el juego se tiene que pasar mucho tiempo jugando. Sin embargo, si el docente consigue diseñar una actividad para tratar un tema específico y si se considera que el juego sea ya instalado en el ordenador el tiempo de ejecución total se vuelve bastante aceptable para una clase dentro de una escuela.

Como ya hemos dicho anteriormente este videojuego se adapta muy bien al aprendizaje de elementos lexicales de una lengua, en particular por lo que se refiere al vocabulario de la rutina diaria, de los trabajos, de la casa, en suma, de las palabras que se podrían necesitar en la vida de todos los días.

La dificultad mayor podría ser gestionar toda la clase si no se tienen suficientes ordenadores, de hecho, como ya hemos dicho anteriormente, este juego está pensado para un jugador. La solución mejor sería tener por lo menos un ordenador cada dos o máximo tres personas, de lo contrario, en el tiempo en que un alumno (o grupo de alumnos) juega, es muy probable que el resto de la clase empiece a distraerse.

Informaciones generales

Esta unidad didáctica está pensada otra vez para una escuela secundaria de segundo grado para estudiantes de 15 o 16 años que tengan un nivel de A2 o B1 del CEFR. En otras palabras, estaría pensado para estudiantes que ya han tratado los temas de los hobbies, de la personalidad y de la descripción de una persona pero que todavía pueden profundizar esos argumentos ampliando el vocabulario. El idioma objetivo que se considera para esta unidad es el español como lengua extranjera, aunque se puede adaptar a cualquier idioma. El objetivo de esta unidad es, como ya dicho, trabajar el vocabulario relacionado con: el aspecto físico de una persona, el carácter, los hobbies, y aspiraciones.

Para la descripción del desarrollo de las varias actividades se supone que la clase tenga 26 alumnos, un numero bastante elevado para ver si el uso de videojuegos en clase se adapta también a clases más numerosas. Además, se sigue suponiendo que es disponible en aula un único ordenador, teniendo en cuenta que se podría adaptar la unidad a una situación óptima en la que se tenga a disposición al menos un dispositivo cada dos estudiantes.

En total, para llevar al cabo esta unidad se debería necesitar más o menos 2 horas.

Fase de motivación

Para empezar, el docente enseñará en la pizarra electrónica algunas imágenes de personajes creados con el juego “Los Sims 4” que tengan las características exteriores que ya se habían tratado en clase, es decir, que se supone que los alumnos deberían poder describir sin demasiadas dificultades. En la siguiente imagen se propone un ejemplo de los personajes que se podrían crear en el videojuego para dar una idea general en el caso de que no se conozca el juego.



IMAGEN 3

A este punto el docente puede preguntar algo como: “¿Alguien sabe cómo se crearon estos personajes?”. Esto puede servir para captar un poco la atención de la clase, de tal manera que se debería empezar una interacción, y para descubrir si alguien ya conoce el videojuego. En el caso de que alguien lo conozca el profesor puede pedirle que explique brevemente de qué se trata, en caso contrario será el mismo profesor a presentar brevemente el juego, focalizándose en la parte necesaria para la unidad didáctica, es decir, la creación del personaje.

La duración de esta fase debería ser de más o menos 10 minutos.

Fase de globalidad

Para esta fase el profesor tendrá que tener instalado anteriormente el juego en su ordenador y proyectar la pantalla de alguna manera en la pizarra electrónica para que todos los estudiantes puedan ver. Lo primero que hará el docente es empezar una nueva partida para poder crear los nuevos personajes. Para aclarar un poco lo que se encontrará en la pantalla es lo siguiente:



IMAGEN 4

El personaje que se ve en esta imagen ha sido creado al azar, de hecho, hay una función en el juego que permite generar un nuevo personaje desde cero en un segundo.

A este punto el ejercicio será el siguiente: el docente preguntará a la clase si hay un voluntario que quiera intentar describir el aspecto del personaje, o si no lo hay simplemente empezará a preguntar cosas como, por ejemplo, “¿Cómo tiene el pelo?” o “¿Qué lleva puesto en la cara?”, en otras palabras, algunas preguntas para que se empiece a trabajar con las palabras que se relacionan con la unidad.

Una vez que se haya tratado un poco el aspecto exterior el docente puede pulsar dónde están los puntos de interrogación (en la parte de arriba a la izquierda de la imagen 3) para pasar al vocabulario que está relacionado con las ambiciones, los gustos y los rasgos del carácter del personaje. Otra vez, si se pulsa el botón con el dado el juego atribuirá algunos rasgos al azar y se verá algo parecido a la siguiente imagen (5).



IMAGEN 5

Si pones el puntero con el ratón sobre cada símbolo aparecerá el nombre del rasgo que le corresponde y, además, si haces clic en el icono el personaje hará una pequeña animación que refleja ese rasgo. En el caso de la imagen 5 por ejemplo el personaje tiene afición para la cocina, es extrovertido, bibliófilo y amante del arte. Este es solo un ejemplo de las posibles combinaciones de rasgos que se pueden obtener. Teniendo esto en mente, el ejercicio ahora será el mismo que el anterior para el aspecto físico del personaje, pero para la personalidad: el docente preguntará a los estudiantes qué piensan que signifiquen los símbolos que aparecen cada vez en la pantalla también dándoles pistas con las animaciones del personaje sin decir enseguida lo que corresponde a cada símbolo. El hecho de no decirlo enseguida se supone que debería meter un poco de curiosidad en los alumnos que podría llevarlos a buscar en autonomía la correspondencia.

El desarrollo de esta fase debería durar aproximadamente 20 minutos.

Fase de análisis

En esta fase se propondrán una serie de ejercicios que sirven para la fijación del nuevo léxico para que los estudiantes empiecen a trabajar con las nuevas palabras de forma más analítica.

El primer ejercicio será relacionado con todos esos nombres y adjetivos que sirven para describir el aspecto exterior de una persona. Un ejemplo de ejercicio podría ser el siguiente:

“En los siguientes grupos de palabras hay una que no tiene nada que ver con las otras. Encuéntrala, subráyala y explica porque no entra en ese grupo.”

1. Pantalones – Vaqueros – Falda – Chaqueta
2. Collar – Pendientes – Gafas de sol – Camiseta
3. Alto – Gordito – Delgado – Creativo
4. Barba – Bigote – Perilla – Cola de caballo
5. ...

El segundo ejercicio está relacionado con los rasgos de la personalidad. Por ejemplo, se puede proponer el siguiente ejercicio de completamiento.

“Completa las siguientes frases con la forma correcta de las palabras aquí abajo. Ten en cuenta que hay dos palabras que no caben.”

Juguetón – Infantil – extrovertido – solitario – melancólico – Glotón

- Creo que nunca he visto José hablar con alguien, no creo que le guste estar con otras personas. Es un tipo bastante
- Juan come todo lo que encuentra, se comería hasta las piedras. Es un

- María es una chica muy Valora muchísimo las relaciones, no importa si son de amistad o sentimentales.
- Miguel y Sofía cuando están juntos se portan como niños, son bastante
- ...

El último ejercicio es para trabajar el léxico relacionado con las ambiciones. Se podría proponer un ejercicio bajo forma de adivinanza, por ejemplo

“Adivina cuales son las aspiraciones de cada persona. Solo una opción es correcta”

- A María le gusta mucho cocinar y querría aprender cada técnica de cocina. ¿Cuál es su aspiración?

1. Chef maestro
2. Coctelera
3. Fiestera

- Juan es una persona a la que le gusta mucho estar en el gimnasio. Pasa la mayor parte de los días levantando pesos. ¿Qué quiere ser?

1. Culturista
2. Amigo de todos
3. Hogareño

- Santiago ya desde cuando era pequeño solía usar el ordenador de forma casi autónoma. Además, creciendo solía arreglar los problemas del ordenador de sus padres. No sorprende que ahora quiere ser

1. Experto de ordenadores
2. Fabulosamente rico
3. Pintor

- ...

Para esta fase se debería necesitar alrededor de media hora.

Fase de síntesis

Para la fase de síntesis se podría proponer una actividad que los alumnos tendrán que hacer en casa. Se dejará que los alumnos elijan si trabajar por si solos o en parejas según si tienen un ordenador en el que se pueda usar el videojuego o no. La tarea es la siguiente:

“Crea tres personajes por completo: elige su ropa, su aspecto físico, sus ambiciones y sus rasgos. Luego haz una foto o captura la pantalla y apunta todos los rasgos de la personalidad de cada personaje y tráelos a clase”.

La idea de hacer 3 personajes con características diferentes es que pidiendo a los estudiantes de hacer

tres veces el mismo proceso, ellos tendrán que trabajar con el nuevo léxico de forma redundante y esta forma de presentar el nuevo input lingüístico debería contribuir a aprender de una forma más sencilla las nuevas palabras.

El día siguiente en clase el docente pedirá que los estudiantes hagan una breve descripción de uno de los tres personajes que crearon de una forma cuanto más detallada posible siguiendo lo que se trató en la clase pasada. De esta forma el docente puede recibir un feedback acerca de las competencias de los alumnos, y al mismo tiempo dar retroalimentación a los estudiantes para que se den cuenta de lo que aprendieron y de lo que tienen que revisar. El objetivo es ver si los estudiantes consiguen hacer una descripción completa de una persona que deberían conocer sin demasiado esfuerzo.

Después de la producción escrita, que el docente tendrá que corregir para después dar retroalimentación a cada alumno singularmente, se propondrá una actividad de resumen. El docente a este punto estructurará unos mapas conceptuales en la pantalla con al centro una de las categorías que se trataron, por ejemplo, “Rasgos del carácter”. A partir de ahí empezará a recolectar y escribir en la pizarra los adjetivos o sustantivos que se le ocurran a la clase conectándolos entre ellos. Proponiendo esta forma de hacer un esquema los alumnos tendrán una herramienta más que poder usar a la hora de aprender nuevo léxico.

Por último, el profesor pedirá a los estudiantes que hagan el mismo esquema para las otras categorías que se trataron durante esta unidad. En este caso se puede también dejar la libertad de elegir también otro tipo de esquema según las preferencias de aprendizaje de cada alumno. De esta forma se intenta promover también la autonomía en el estudio de los alumnos.

Esta fase, sin tener en cuenta la duración de la sesión de juego en casa, debería durar alrededor de 45 minutos (alrededor de 30 minutos para la producción escrita y 15 minutos para el mapa conceptual)

5.3 Detroit: become human

El videojuego

Este videojuego es un videojuego de aventura y acción de un jugador desarrollado por Quantic Dream en 2018. Es una tipología de videojuego muy interesante porque cada acción y cada elección que haces en las diferentes situaciones tienen una consecuencia y puede llevar a un final diferente. Por ejemplo, en el simple demo del videojuego puedes obtener más de cinco finales diferentes. En cada diálogo que en el que tu personaje tiene que participar puedes elegir entre distintas formas de gestionar la conversación. Y es esto que tendrá una directa consecuencia sobre cómo acabará cada nivel del videojuego. Se propone una imagen aquí abajo para mejor entender lo que el jugador tiene delante a la hora de jugar.



IMAGEN 6

Esta característica del videojuego podría utilizarse también para introducir un poco el concepto de las estrategias para la comunicación intercultural: hay ocasiones en las que puedes empatizar con tu interlocutor o elegir una actitud más hostil que sin embargo llevarán a distintos resultados que suelen ser negativos si se elige la segunda opción.

Por lo que se refiere a la trama, en breve, el videojuego es ambientado en un futuro donde hay androides muy avanzados que parecen personas de verdad con sentimientos. En este demo el jugador tendrá que controlar el personaje de Connor, uno de estos androides que trabaja por la policía como negociador en situaciones críticas, en este caso se tendrá que resolver una situación de rehenes. En este juego el jugador tendrá que tomar decisiones morales o no, sabiendo que cada acción tiene una consecuencia en el resultado final. En cierto modo, este juego puede servir de base para afrontar algunos argumentos profundos como el comportamiento ético o el futuro de la inteligencia artificial.

Pasamos ahora a analizar las categorías que soportan la elección de este videojuego como herramienta para la didáctica.

En este caso, el demo del videojuego está pensado para que uno aprenda y entienda las mecánicas del juego y, a pesar de que el videojuego sea muy intuitivo, los diseñadores decidieron poner sugerencias a lo largo de todo el demo para guiar los nuevos usuarios. Por esta razón se puede tranquilamente concluir que *Detroit: become human* cumple con el requisito de la comprensibilidad y claridad del interfaz.

En segundo lugar, por lo que se refiere a la categoría de la participación ludonarrativa, se supone que el videojuego puede resultar muy motivador para los alumnos porque trata temas que pueden considerarse muy actuales como la inteligencia artificial. Encima, si se considera el poder de cambiar el final de la historia que tiene el jugador esto debería contribuir aún más al aumento de la motivación.

Siendo un videojuego de aventura de los que cuenta una historia, este videojuego está lleno de inputs auditivos (diálogos) junto con los visivos (mensajes de distintas naturalezas, subtítulos). De hecho, los diálogos entre los personajes son fundamentales para avanzar en el videojuego y el jugador tiene que entender lo que está pasando para llegar al final que quiere obtener. Por estas razones hay también un punto a favor por lo que se refiere a la componente narrativa.

Por lo que se refiere a la relación calidad precio, no se puede negar que este videojuego no es muy barato y en relación con otros no merece ser comprado únicamente por el fin didáctico. Es precisamente por esta razón que para esta unidad se utilizará la versión demo, es decir, una versión que se hace disponible de forma gratuita para poder probar el juego. En este caso está disponible un breve nivel llamado “The Hostage”.

En cuanto al tiempo de ejecución podemos encontrar otro aspecto positivo. Si se considera, como siempre que el videojuego sea ya instalado en el dispositivo y listo para usarlo, el tiempo necesario para acabar el partido en este caso es de más o menos 20 minutos, 25 como mucho.

El último aspecto positivo se refiere a la adaptabilidad: el videojuego en este caso no sirve tanto para tratar un tema específico de la gramática de una lengua, sino que se puede adaptar para trabajar con las habilidades de comprensión oral y escrita. Sin embargo, añadiendo algunos materiales más se podría también adaptar para tratar ciertos tiempos verbales como el presente y pasado o la estructura negativa de la frase.

Pasando a los contras, se puede notar que este videojuego no tiene la componente de cooperación debido a su naturaleza de juego de un jugador y en este caso diría que tampoco se puede pensar a una forma de adaptarlo de una manera que sea eficaz. Lo único que se podría hacer es dividir la clase en parejas de tal manera que mientras una persona juega la otra puede darle consejos sobre lo que tendría que hacer en su opinión.

En cierto sentido relacionado con este aspecto negativo tenemos el factor de las personas involucradas. Siempre debido al hecho que este juego está pensado para un jugador, puede resultar difícil involucrar a toda la clase. Sin embargo, por la naturaleza casi de película que tiene este videojuego podría resultar agradable para los alumnos también limitarse a ver a un compañero que juega. Esto es algo muy subjetivo.

Informaciones generales

La última unidad que se propone en esta tesis está pensada para estudiantes de lengua italiana LS, pero

podría considerarse también una clase de italiano L2. Para afrontar de una forma eficaz esta unidad los alumnos deberían tener un nivel lingüístico de B1-B2 del CEFR. En otras palabras, se supone que los estudiantes conozcan ya los tiempos presente y pasado del indicativo, la forma interrogativa de la frase y la negativa. Por lo que se refiere a las capacidades de producción escrita, los alumnos tienen que estar capaces por lo menos de escribir un texto sobre un tema que conozcan o que sea de su interés.

Esta unidad no se centrará en un único aspecto gramatical o lexical, sino que su objetivo es el de trabajar con la habilidad de escritura de los alumnos y de comprensión oral. Claramente se tendrá que trabajar también con palabras que probablemente serán nuevas para los estudiantes, sin embargo, no será ese el foco de la unidad.

Globalmente esta unidad debería tener una duración de dos horas como mucho.

Fase de motivación

En esta fase el docente tendrá que introducir la temática principal que se tratará en el videojuego, es decir, la inteligencia artificial. Una primera pregunta para obtener la atención de los alumnos y para generar un pequeño debate puede ser: “Tutti sappiamo cos’è la IA però, fino a dove pensate che potrebbe arrivare in futuro? Pensate che potrebbero esistere dei robot con sembianze umane?”

Después de un breve debate el docente puede enseñar el título y el cartel del videojuego y preguntar algo parecido a lo siguiente: “Qualcuno conosce questo gioco? Di cosa pensate che parli?”. Esto también sirve para involucrar un poco la clase generando un pequeño debate en el que los estudiantes puedan interactuar. Además, esto sirve para trabajar con la gramática de la anticipación para que los alumnos empiecen a entender el tema que se tratará.

Para concluir el docente podrá mostrar el tráiler¹⁶ del videojuego para dejar la oportunidad a los alumnos de comprobar las hipótesis que salieron con la pregunta precedente.

Esta fase tendrá una duración de más o menos 10 minutos.

Fase de globalidad

Para esta fase se empezará con la experiencia del videojuego. Como en los otros casos se supone que nos encontramos en la peor de las hipótesis con un único ordenador o consola para poder jugar. También en este caso el juego tendrá que estar ya instalado y listo para jugar. Claramente tendrá que haber la posibilidad de proyectar la pantalla de una forma tal que toda la clase pueda ver lo que está

¹⁶ El video se encuentra al siguiente enlace y dura poco más que un minuto:
<https://www.youtube.com/watch?v=7DaqMdhUjk>

pasando.

El capítulo del temo tiene tres escenas o secuencias principales: la primera con la llegada del personaje, la segunda que comprende la investigación y la tercera que es una fase de negociación. Por esta razón, para que se pueda involucrar más personas posibles y para evitar discusiones en clase, el docente sorteará al azar tres personas que se intercambiarán y jugarán una de estas secuencias cada uno.

Durante el desarrollo de esta actividad el docente debería estar a disposición para aclarar las dudas y preguntas que pueden surgir a lo largo del partido y dirigir la actividad para que se lleve al cabo de la forma mejor posible.

Una vez que se haya acabado el partido se presentará un pequeño ejercicio de comprensión para asegurarse de que todos los estudiantes hayan entendido la historia. Un ejemplo puede ser el siguiente:

“Ripensa a quello che è successo nel gioco e decidi se le seguenti frasi sono vere (V) o false (F).”

1. Connor è un umano. V F
2. La vicenda si svolge in un appartamento all’ultimo piano. V F
3. La bambina è stata presa in ostaggio da suo papà. V F
4. ...

Después de que la clase haya completado ese ejercicio se seguirá con la corrección y el docente aquí pedirá a los estudiantes de explicar por qué algunas frases son falsas.

Para concluir esta fase se puede proponer un ejercicio como el siguiente:

“Metti in ordine cronologico le seguenti azioni:”

Connor analizza la scena del crimine – Connor parla con il capitano – Sparano ad un poliziotto – Connor esce sul terrazzo – Connor risolve il problema

Esta fase debería durar más o menos 35 minutos.

Fase de análisis

Durante esta fase el docente puede distribuir a los alumnos las transcripciones de los diálogos que están dentro del demo y pedir a los alumnos que los lean y evidencien si hay algunas palabras que no entienden o algunas formas gramaticales que no conocen. Luego, se dividirá la clase en parejas y se les dará tiempo suficiente para intentar resolver esas dudas también con el auxilio de internet, por ejemplo, con diccionarios en línea. Esto sirve para intentar favorecer el peer tutoring y para ayudar a

desarrollar la autonomía en el estudio. Sin embargo, si después de esto todavía quedan dudas, será el docente a encargarse de contestar a las varias preguntas.

Luego, como el enfoque es la escritura, el docente intentará hacer reflexionar sobre algunos aspectos de la narración. Por ejemplo, para empezar, puede plantear la siguiente pregunta: “Come inizia il livello del gioco? Vediamo la storia dall’inizio o siamo lanciati in mezzo ad una situazione di cui non conosciamo nulla?”. Esto es necesario para que los estudiantes hagan hipótesis y empiecen a reflexionar sobre el comienzo “En medias res” de la historia. Solo en un segundo momento el docente presentará el termino técnico que incluye las descripciones hechas por los alumnos.

En segundo lugar, siguiendo con las estrategias de escritura preguntará algo como: “Come scopriamo quello che è successo prima del nostro arrivo?”. En el juego, durante el análisis de la escena del crimen veremos toda una serie de indicios y reconstrucciones de lo que ha pasado hechas por el protagonista que podrían parecerse a una forma de flashback. En este sentido, el docente puede guiar las observaciones de los estudiantes para que descubran también esta técnica narrativa.

Para concluir esta fase, con el objetivo de verificar si los estudiantes han entendido o no lo que son estas dos técnicas narrativas, el docente podría proponer el siguiente ejercicio que también puede ayudar los estudiantes como se presenta bajo forma de esquema:

“Associa la tecnica narrativa alla sua definizione”

Inizio in medias res	Interruzione dell’azione per raccontare qualcosa successo prima
Flashback	Narrare partendo da un momento in cui una storia è già iniziata

Esta fase debería durar más o menos 30 minutos.

Fase de síntesis

Para esta fase el docente puede proponer una actividad de escritura creativa. Por ejemplo, dejando que los estudiantes trabajen en casa se puede dar la siguiente tarea:

“Nel gioco ci sono molti altri finali rispetto a quello che abbiamo visto. Immagina un possibile finale alternativo e scrivi un breve racconto. Cosa sarebbe successo de Connor avesse fatto scelte diverse? Inizia il racconto in medias res e cerca di inserire almeno un flashback.”

Esto sirve para que los alumnos tienen que poner en práctica las nuevas competencias narrativas adquiridas y es necesario para que el docente pueda entender si los alumnos han interiorizado esas nociones. Además, sirve de retroalimentación para los estudiantes para que puedan verificar también

ellos mismos si han entendido el tema da la lección.

Después de haber hecho esta actividad en casa el docente procederá a corregir los textos para después dar retroalimentación a cada alumno en los aspectos positivos y también negativos. Sin embargo, siendo una actividad de escritura creativa, habrá también una pequeña evaluación sobre la originalidad del trabajo. Para hacer esto se podría elegir entre dos formas de evaluación: por un lado, podría ser el docente el que dará un juicio en base a su opinión personal, sin embargo, esta manera resulta ser demasiado subjetiva; por otro lado, el docente podría proponer de leer los textos en clase y después será cada alumno a expresar su preferencia bajo forma de voto anónimo. De esta forma se va a limitar un poco la subjetividad del juicio del docente y se favorece también el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos que tienen que evaluar los trabajos de los compañeros. Claramente la evaluación dependerá mucho más de la corrección lingüística, que es un parámetro más objetivo que la originalidad.

Además, el hecho de hacer leer sus cuentos a los alumnos es una forma para el docente de ver cómo van los estudiantes por lo que se refiere a la pronunciación.

Esta fase durará más o menos 45 minutos si se considera también el tiempo de lectura y de votación para la originalidad del texto.

CONCLUSIONES

En conclusión, vamos a retomar las preguntas de investigación a las que se intentó dar una respuesta en esta tesis.

En primer lugar, se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué efectos tiene el uso de videojuegos en el desarrollo de la competencia lingüística? ¿Existen efectos positivos en el desarrollo de las destrezas lingüísticas (producción/comprensión oral/escrita), el vocabulario y la adquisición de la gramática?

Como se ha visto lo largo de esta tesis, hay bastantes investigaciones en este sector que parecen mostrar resultados más que positivos. Se vio que en varias investigaciones que se desarrollaron en distintos contextos culturales un uso de los videojuegos para la enseñanza de idiomas conlleva beneficios en términos de adquisición estable del lenguaje. Además, lo que surge de las investigaciones es que los videojuegos pueden favorecer el desarrollo de cada destreza lingüística y no está limitada únicamente a algunas temáticas o habilidades.

La segunda pregunta a la que se quiso intentar responder, que está relacionada con la primera pregunta es: ¿Cómo afectan los distintos tipos de videojuegos al aprendizaje de idiomas? ¿Hay algunos que se adaptan mejor a determinadas lenguas o a objetivos lingüísticos específicos?

A este propósito hemos visto que se pueden adaptar a fines didácticos la mayoría de los videojuegos, aunque las investigaciones se centran en los videojuegos que pertenecen a la categoría MMORPG. Sin embargo, no parece que haya tipos de juegos que se adapten mejor a una lengua más que a otra: la única limitación podría ser el hecho de que un juego no tenga un idioma disponible. En cambio, en cuanto a los objetivos lingüísticos sí hay ciertos juegos que se adaptan mejor al aprendizaje de la gramática o del léxico: en este sentido hace falta buscar y saber elegir el juego más adecuado porque no hay una regla absoluta.

Resultaría interesante llevar al cabo más investigaciones con experimentos en clase que estén relacionados también a otras categorías de videojuegos.

La tercera pregunta de investigación a la que se contestó va a completar un poco más la que se acaba de exponer considerando otro aspecto del aprendizaje: ¿Cómo afecta el uso de videojuegos para el aprendizaje de idiomas a la motivación y la participación activa de los estudiantes?

Como hemos visto en los resultados del sondeo la mayoría de las personas, incluso los estudiantes estarían a favor de un uso de los videojuegos en clase y están de acuerdo con que esto resultaría

motivador para los alumnos. Además, como muestran las diferentes investigaciones que hemos citado y analizado a lo largo de esta tesis, los alumnos que estaban involucrados en las experiencias de aprendizaje basado en videojuegos han mostrad una mayor predisposición a participar activamente a la lección que se les proponía.

A la cuarta pregunta se intentó contestar en segundo capítulo de esta tesis: ¿Cuál es el panorama del mundo de los videojuegos? ¿Cuáles son las opiniones al respecto y cómo se percibe su posible uso para la enseñanza de idiomas?

Resumiendo, en breve, de los datos recogidos y analizados en el segundo capítulo se puede ver claramente que, por lo menos en el contexto italiano, no hay un sentimiento hostil si se piensa a los videojuegos como herramienta para la didáctica. Todo lo contrario: en particular modo los alumnos y los docentes, que son los principales protagonistas del proceso de aprendizaje, han manifestado un particular interés hacia las posibilidades que podrían abrir estas tecnologías.

La quinta pregunta es un poco compleja: ¿Cuáles son los pros y los contras del uso de videojuegos con fines educativos? ¿Cuáles son los retos y obstáculos asociados al uso de videojuegos para el aprendizaje de idiomas?

Para la primera parte de esta pregunta de investigación se propone el siguiente resumen de los conceptos que hemos analizado a lo largo de la tesis y en particular en el capítulo 4.1:

Pros	Contras
Aprendizaje inconsciente (“rule of forgetting” de Krashen)	Tiempo necesario para jugar y llevar al cabo las actividades
Genera placer relacionado a la novedad del input	Algunas tipologías de videojuegos pueden causar adicción
Se produce adquisición	Se puede perder de vista el objetivo
Aumento de la motivación	Hay que encontrar juegos adecuados
Se respetan las diferentes preferencias de aprendizaje con diferenciación de los inputs (visual, auditivo)	Hay estudiantes a los que no les interesa el mundo de los videojuegos
Se aprende haciendo	Muchas veces los jugadores usan la lengua materna para jugar
Pueden dar un contexto a los temas tratados	
Permiten promover la cooperación	

Permiten el desarrollo de habilidades no exclusivamente lingüísticas como la resolución de problemas y la toma de decisiones	
Es material autentico	
Se baja el filtro afectivo	
Permite repetir las actividades de una forma no aburrida	
Involucra la globalidad del alumno	

Para la segunda parte de la pregunta, como hemos subrayado en el capítulo 4, los principales obstáculos están relacionados a la introducción de los videojuegos en la escuela, en particular modo debido a la escasa preparación informática de los docentes, a las malas y escasas herramientas disponibles en los institutos y el problema de optimizar el tiempo que se tiene a disposición para llevar al cabo estas actividades lúdicas con las clases numerosas que hay en Italia. Sin embargo, se vuelve a decir que estos sí son obstáculos, pero son obstáculos que se pueden superar como está demostrado por las propuestas de unidades didácticas del capítulo 5.

La última pregunta a la que se intentó dar una respuesta es: ¿Es posible y conveniente incluir los videojuegos en el sistema educativo?

Cómo se puede ver de las unidades didácticas que hemos propuesto en el último capítulo de esta tesis, a pesar de ciertas dificultades se podría hipotéticamente introducir los videojuegos. Además, la mayoría de la gente incluso los profesores muestran interés hacia esta posibilidad, así que podría ser interesante intentar poner en práctica las unidades propuestas en esta tesis u otras que se podrían diseñar basándose en otros videojuegos. En segundo lugar, tomando en cuenta la conveniencia también se puede decir que, de acuerdo con los estudios y experimentos llevados a cabo hasta ahora, se pueden obtener muchos beneficios en el campo del aprendizaje de idiomas porque según parece los videojuegos van a favorecer una adquisición más estable del idioma.

En suma, parece haber evidencias que parecen soportar el uso de los videojuegos para el aprendizaje de idiomas, sin embargo, es un ámbito que todavía necesitaría investigarse más en detalle.

BLOGRAFÍA

Aznar-Díaz, I., Raso-Sánchez, F., & Hinojo-Lucena, M. A. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educar*, 53(1), 11-28. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/317268>

Balboni, P. E. (2015), *Le sfide di Babele: Insegnare Le lingue Nelle Società complesse* (4° ed.). UTET Università.

Becker, K. (2021). What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning. *Academia Letters*, 209, 1-4

Begoña G. (2007) Digital Games in Education, *Journal of Research on Technology in Education*, 40:1, 23-38, DOI: 10.1080/15391523.2007.10782494

Behbahani, A. R., & Shahbazi, M. (2020). Investigating the effectiveness of a digital game-based task on the acquisition of word knowledge. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1920–1945. DOI: 10.1080/09588221.2020.1846567

Benassi, A. (2013). Videogiochi e apprendimento collaterale. *Italian Journal of Educational Technology*, 21(3), 141-144. Ortona, Italy: Edizioni Menabò - Menabò srl.

Bing, J. P. K. (2013). Enhancing narrative writing skills through action-adventure video games. *Journal of education and practice*, 4(15), 36-42.

Calvo-Ferrer, J. R. (2018). Exploring digital nativeness as a predictor of digital game-based L2 vocabulary acquisition. *Interactive Learning Environments*, 28(7), 902–914. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1548489>

Camaioni, Di Blasio, (2007) *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino

Caon F. & Rutka S. (s.d.), *La glottodidattica ludica*, on-line all'URL: https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_glotto_ludica_teorìa.pdf

Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, Torino, UTET Università.

Caon, F., Spaliviero, C. (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher, Bonacci editore

Caon, F. (2020), Motivation, pleasure and a playful methodology in language learning in *EDUCAZIONE LINGUISTICA LANGUAGE EDUCATION*, vol. 9, pp. 437-460.
<https://hdl.handle.net/10278/3732768>

Caon, F. (2022), *Edulinguistica ludica Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicit *, Edizioni Ca' Foscari. <https://hdl.handle.net/10278/5034242>

Casañ Pitarch, R. (2017), *Videojuegos en la Enseñanza de Lenguas extranjeras: Actividades y Recursos Para El Aprendizaje*. <http://hdl.handle.net/10201/54016>

Casañ Pitarch, R. (2019), "Enseñanza de lenguas extranjeras a través de videojuegos: revisión de casos experimentales y prácticos", en *Estudios de ling stica aplicada III*, Universitat polit cnica de València.

Franceschini, S., Gori, S., Ruffino, M., Viola, S., Molteni, M., & Facoetti, A. (2013). Action video games make dyslexic children read better. *Current biology*, 23(6), 462-466.

Giglio, A., & Messina, I. (2010). L'edutainment nella didattica delle lingue: nemico o alleato? *Linguaggi*, 21(1).

Groff, J., Howells, C., & Cranmer, S. (2012). Console Game-Based Pedagogy: A Study of Primary and Secondary Classroom Learning through Console Video Games. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 2(2), 35-54. <http://doi.org/10.4018/ijgbl.2012040103>

Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of research on technology in education*, 40(1), 23-38.

Krath, J., Sch rman, L., & Von Korflesch, H. F. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 125.

Li, K., Peterson, M., Wang, Q., & Wang, H. (2024). Mapping the research trends of digital game-based language learning (DGBLL): a scientometrics review. *Computer Assisted Language Learning*, 1–30. DOI: 10.1080/09588221.2023.2299436

Lombardi I. (2012), Computer Games as a Tool for Language Education, in G.A.M.E. <https://hdl.handle.net/10807/1596>

Lombardi, I. (2013). Game (not) over: I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica. Perugia, Guerra. <https://hdl.handle.net/10807/41909>

Miangah, T. M., y Nezarat, A. (2012). Mobile assisted language learning. International Journal of Distributed and Parallel Systems, 3 (1), 309–319.

Miglino, O., Rega, A., & Nigrelli, M. L. (2010). Quali videogiochi possono essere usati a sostegno dei processi di insegnamento/apprendimento. Una prima classificazione. In Proceedings of the 6th European Conference on e-Learning (pp. 439-448)

Mifsud, C. L., Vella, R., & Camilleri, L. (2013). Attitudes towards and Effects of the Use of Video Games in Classroom Learning with Specific Reference to Literacy Attainment. Research in Education, 90(1), 32-52. <https://doi.org/10.7227/RIE.90.1.3>

Morales, E., & Corral, E. M. (2010). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. Diálogos De La Comunicación, 80, 7. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3719704.pdf>

Peterson, M. (2016). The use of massively multiplayer online role-playing games in CALL: an analysis of research. Computer Assisted Language Learning, 29(7), 1181–1194. DOI: 10.1080/09588221.2016.1197949

Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 26, 55-67.

Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. Computer Assisted Language Learning, 21(5), 441–455. DOI: 10.1080/09588220802447859

Reynolds, B. L., & Kao, C. (2019). The effects of digital game-based instruction, teacher instruction, and direct focused written corrective feedback on the grammatical accuracy of English articles. Computer Assisted Language Learning, 34(4), 462–482. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1617747>

Rico García, M. M., & Agudo Garzón, J. E. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 121-139.

Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino, Bonacci-Loescher.

Sletthaug, Å. M. (2022). *Communicate or Die!: Keep Talking and Nobody Explodes, EFL Learning and Willingness to Communicate* (Master's thesis, University of South-Eastern Norway).

Soyoof, A., Reynolds, B. L., Chan, K. K., Tseng, W., & McLay, K. (2023). Massive online multiplayer games as an environment for English learning among Iranian EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, 1–44. DOI: 10.1080/09588221.2023.2171065

Susi, T., Johannesson, M., y Backlund, P. (2007). *Serious games: An overview*. Uppsala: DiVA.
<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:2416/FULLTEXT01.pdf>

Winaldo, M. D., & Oktaviani, L. (2022). Influence of Video Games on the Acquisition of the English language. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(2), 21-26.

AGRADECIMIENTOS

Para concluir esta tesis quería expresar un profundo agradecimiento a toda una serie de personas sin las cuales no habría llegado hasta este punto.

Antes que todo quería expresar mi agradecimiento al profesor Serragiotto y a la profesora Sainz que dieron su disponibilidad y me suportaron a lo largo de la redacción de esta tesis además de transmitirme las competencias necesarias para llegar a escribir esta tesis.

En segundo lugar, quería agradecer a mis padres por el apoyo y por los sacrificios que han hecho que me han permitido llegar al final de este camino.

Quería expresar mi agradecimiento también a mis amigos y a mi novia por el apoyo emotivo y psicológico a lo largo de toda mi carrera universitaria y por haber aliviado un poco el estrés en los momentos más difíciles.

Por último, quería agradecer en general todas esas personas que me han ayudado directamente o indirectamente en todo mi recorrido en Ca' Foscari.