

PROGRAMA DE DOCTORADO DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN UNA LIGA DE ESPORTS AMATEUR

UN ESTUDIO DE CASO


AUTORA: ANA YARA POSTIGO FUENTES
DIRECTORES: MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ Y MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS

TESIS DOCTORAL
MÁLAGA, 2021



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Ana Yara Postigo Fuentes

 <http://orcid.org/0000-0001-7965-1911>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN UNA LIGA DE ESPORTS AMATEUR. UN ESTUDIO DE CASO

TESIS DOCTORAL DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AUTORA:

ANA YARA POSTIGO FUENTES

DIRECTORES:

MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ Y MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña ANA YARA POSTIGO FUENTES

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN UNA LIGA DE ESPORTS AMATEUR. UN ESTUDIO DE CASO

Realizada bajo la tutorización de MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ y dirección de MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ Y MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 16 de FEBRERO de 2020

Fdo.: Ana Yara Postigo Fuentes



Miguel Sola Fernández y Manuel Fernández Navas, profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directores de la tesis doctoral presentada por Dña. Ana Yara Postigo Fuentes, titulada "APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN UNA LIGA DE ESPORTS AMATEUR. UN ESTUDIO DE CASO",

CERTIFICAN

Que el trabajo realizado por el doctorando reúne los requisitos necesarios de interés académico, rigor científico, coherencia estructural, documentación pertinente y abundante y exposición clara y ordenada, de manera que puede procederse a su defensa ante la Comisión legalmente nombrada a tal efecto y que la tesis cumple todos los requisitos de idoneidad de la modalidad de tesis por compendio, al tratarse de 6 trabajos de investigación derivados de la propia tesis, difundidos en publicaciones con factor de impacto en las bases de datos de acuerdo con el programa de doctorado.

Málaga, 16 de marzo de 2021

LOS DIRECTORES DE LA TESIS

Fdo.: Miguel Sola Fernández

Fdo. Manuel Fernández Navas

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	6
OVERVIEW	8
1.1 PREAMBLE	8
1.2 BRIEF INTRODUCTION	9
1.3 STRUCTURE OF THE THESIS	11
1.3.1 THEORETICAL BACKGROUND	11
1.3.2 RESEARCH REPORT.	13
1.3.2.1 Design and procedure.	13
1.3.2.2 The case study.	15
1.3.3 CONCLUSIONS	16
PREÁMBULO	17
ESTRUCTURA DE LA TESIS	19
CAPÍTULO 1 APRENDIZAJE Y JUEGO	22
1.1 ARTÍCULO 1 – LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA: DEL JUEGO A LOS VIDEOJUEGOS E ESPORTS	22
1.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	23
1.3 LA IDEA CONDUCTISTA DEL APRENDIZAJE	23
1.3.1 LA IDEA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE	24
1.3.1.1 Valor de uso	26
1.3.1.2 Motivación intrínseca	26
1.3.1.3 Práctica real	26
1.4 CÓMO CONCEBIMOS AL APRENDIZ	27
1.4.1 EL (VIDEO)JUGADOR COMO APRENDIZ	30
1.4.2 EL APRENDIZ DE LENGUAS EXTRANJERAS	31
1.5 EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE	32
1.5.1 JUEGO LIBRE O ESPONTÁNEO	33
1.5.2 APRENDIZAJE BASADO EN JUEGO	33
1.5.2.1 El ABJ off-the-shelf	33
1.5.2.2 El ABJ diseñado	35
1.5.2.3 El caso de los Serious Games	36
1.5.3 GAMIFICACIÓN	38
1.6 ALGUNAS CONCLUSIONES	41
CAPÍTULO 2 APRENDIZAJE CON VIDEOJUEGOS	43
2.1 EL VIDEOJUEGO COMO SITUACIÓN COMUNICATIVA	43
2.1.1 EL EQUIPO DE DISEÑO COMO EMISOR Y EL JUGADOR COMO RECEPTOR	45
2.1.2 LA NARRATIVA: DONDE SE UNEN LAS FUNCIONES EXPRESIVA, POÉTICA Y FÁTICA	48
2.1.2.1 La narrativa del propio juego	48
2.1.2.2 Interacción con el juego	49
2.1.2.3 La interacción con otros jugadores/as	53
2.1.2.4 Los esports: una interacción particular	54

2.2 PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE EN LOS VIDEOJUEGOS	56
2.2.1 APRENDIZAJE RELEVANTE EN LOS VIDEOJUEGOS	57
2.2.2 EL PAPEL DE LAS REGLAS EN EL APRENDIZAJE	58
2.3 LOS VIDEOJUEGOS EN LA ESCUELA	58
2.4 ALGUNAS CONCLUSIONES	60
<u>CAPÍTULO 3 ESPORTS</u>	<u>62</u>
3.1 ¿QUÉ SON LOS ESPORTS?	62
3.2 BREVE HISTORIA DE LOS ESPORTS	63
3.3 EL CRECIMIENTO DE LOS ESPORTS EN LOS ÚTIMOS AÑOS	65
3.4 ¿QUÉ SUPONEN LOS ESPORTS EN LA ACTUALIDAD?	71
<u>CAPÍTULO 4 APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS</u>	<u>74</u>
4.1 EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS EN LA LE	75
4.2 EL CONTEXTO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA	79
4.2.1 EL CONCEPTO DE ERROR Y SU RELACIÓN CON LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS	80
4.3 EL APRENDIZAJE RELEVANTE DE LA LE	83
4.4 APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA	83
<u>CAPÍTULO 5 APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS CON VIDEOJUEGOS</u>	<u>86</u>
5.1 LA NARRATIVA EN EL APRENDIZAJE RELEVANTE DE LA LE EN VIDEOJUEGOS	87
5.1.1 LA NARRATIVA DEL PROPIO JUEGO	88
5.1.2 INTERACCIÓN CON EL JUEGO	91
5.1.2.1 El contacto con la LE	92
5.1.2.2 Cultura e identidad	96
5.1.3 LA INTERACCIÓN CON OTROS JUGADORES	98
5.1.4 ¿Y QUÉ PASA CON LOS ESPORTS?	100
5.2 EL VIDEOJUEGO COMO INMERSIÓN LINGÜÍSTICA	101
<u>CAPÍTULO 6 ARTÍCULO 2 – EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS ESPORTS: UNA REVISIÓN TEÓRICA</u>	<u>104</u>
<u>CAPÍTULO 7 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO</u>	<u>106</u>
7.1 MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN	106
7.2 OBJETO Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	107
7.3 ACCESO AL CAMPO Y OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN	107
7.3.1 LOS PARTICIPANTES	109
7.3.2 EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN	110
7.3.4 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO	110
<u>CAPÍTULO 8 ESTRUCTURA Y COHERENCIA ENTRE LOS ARTÍCULOS</u>	<u>116</u>
8.1 ARTÍCULO 3 – FACTORES QUE INFLUYEN EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA EN LOS ESPORTS. UN ESTUDIO DE CASO.	117

8.2	ARTÍCULO 4 – ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DEL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA EN ESPORTS.	118
8.3	ARTÍCULO 5 – EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LOS ESPORTS.	119
8.4	ARTÍCULO 5 – LA PERCEPCIÓN DE JUGADORES DE ESPORTS SOBRE SU APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA.	120
<u>CAPÍTULO 9 CONCLUSIONS FROM THE CASE STUDY: A BIRD'S EYE VIEW</u>		122
9.1	BUT THEN, DO I LEARN WHEN I'M IMMERSSED IN ESPORTS?	122
9.2	COMMUNICATION IN ESPORTS	126
9.3	LEARNING AN FL IN A FORMAL CONTEXT AND IN ESPORTS	131
<u>CAPÍTULO 10 CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO DE CASO: UNA VISTA DE PÁJARO</u>		135
10.1	PERO ENTONCES, ¿APRENDO CUANDO ESTOY INMERSO/A EN ESPORTS?	135
10.2	LA COMUNICACIÓN EN LOS ESPORTS	139
10.3	APRENDIZAJE DE UNA LE EN UN CONTEXTO FORMAL Y EN LOS ESPORTS	144
<u>CAPÍTULO 11 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</u>		148
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>		150
<u>ÍNDICE DE ANEXOS</u>		181
<u>ÍNDICE DE ILUSTRACIONES</u>		182
<u>ÍNDICE DE TABLAS</u>		183
<u>ANEXOS</u>		184

Agradecimientos

Escribiendo esta parte de la tesis me doy cuenta de lo inmensamente afortunada que soy y de lo profundamente agradecida que me siento con la vida. Elegir este camino me ha hecho cruzarme con personas maravillosas.

Gracias a los organizadores y a los jugadores de la Liga Survival. Sin vuestra predisposición y participación esta tesis no estaría aquí.

Gracias, Miguel: por darme la oportunidad cuando me presenté un día en tu despacho sin conocerte, por guiarme en esa primera fase de la tesis en la que no sabes por dónde empezar, por invitarme a leer, reflexionar y pensar qué quería hacer y cómo quería investigar, por apoyarme en mi investigación desde el principio y echarme una mano siempre que has podido. Y por presentarme e incluir a Manolo.

Gracias, Manolo: por sentarte conmigo y pasarte tantas horas al teléfono, por reunirte cada vez que lo necesitaba, por explicarme, por escucharme y aconsejarme, por creer en mí, seguir creyendo y contar conmigo tanto. Me siento profundamente agradecida por haber tenido la oportunidad de trabajar codo con codo contigo y poder aprender tanto y tan de cerca. Y espero que sigamos haciéndolo durante mucho tiempo en esta nueva etapa.

Gracias a todos los grandes profesionales que se han cruzado en mi camino y de los que he aprendido tanto: Emilio, que en paz descanses, por ver mi potencial investigador y darme tan buenos consejos que me han acompañado en esta etapa; María José, por apoyarme, por acogerme en tu grupo y por darme la oportunidad; Natalia, por tu apoyo, por contar conmigo, por lo fácil que es hablar de todo contigo; Pedro, por ser tan generoso y bueno con tu conocimiento y tiempo, por hacer de tutor, guía y amigo en mi estancia en las Azores; Linda, por tu pasión contagiosa, espontaneidad y conocimiento, por ser tan generosa, honesta y buena consejera, por contar conmigo; Fernando, por compartir tanto de la manera en la que lo haces y seguir proponiendo proyectos en los que colaborar juntos; Jonatan y Fran, aunque no seamos del mismo ámbito de investigación, vuestra capacidad de liderazgo y de transmitir son universales; a la familia de Márgenes, a la que recientemente me sumo, pero de la que ya estoy aprendiendo tanto. Espero poder seguir compartiendo mucho durante mucho tiempo con vosotros/as.

Gracias a mis amigos/as, que tengo la inmensa fortuna de que seáis tantos. A Diego y Juan Antonio, por todo lo que he aprendido con y de vosotros en estos años de tesis y tan buenos momentos compartidos. A los TeIs: sois risas, confianza y conocimiento en el mismo grupo. Si de la carrera me llevé muchas cosas buenas, lo mejor fue conoceros y que sigáis en mi vida. Ana, Taty, Didi y Elena: pocas personas pueden presumir de una amistad tan fuerte y duradera. Gracias por hacerme reír tanto y por celebrar mis logros. Patrick, thanks for helping me and

supporting me even in those moments where you didn't understand my career or my research. A mis amigos/as de Granada, experiencia de la que me llevo tanto aprendido, tanto vino bebido y tanto celebrado; sois el ejemplo de que se puede ser lo más top sin perder las ganas de fiesta. Daniela, Raquel, Ire, MJ, Marta, Lucía... Sois mujeres inspiradoras que me hace feliz tener como amigas. Cris, mi persona, contigo es maravilloso compartir lo profesional y lo personal, las risas y el llanto. Y así for ever. Gabri, tu amistad es uno de los regalos más bonitos de la tesis. Gracias por ser capaz de hablar de todo tanto y tan profundo y por hacerme de constante espejo. Mi Edu, porque donde puedas ser tú mismo 100%, ahí es.

Gracias a mi familia por quererme siempre, por darme tanto amor y valores tan importantes. Abuelo, abuela, gracias por hablar siempre con orgullo de vuestra nieta, por haberme apoyado desde pequeña, por quererme de esa forma tan bonita. Titos, titas, gracias por cuidarme siempre y por haberme dado a mis primos y prima, a quienes valoro y quiero tanto. Leandro, no puedes ni imaginarte lo importante que eres para mí. Gracias por nuestras charlas de horas infinitas, por tu humor, por tu compañía, por tu apoyo incondicional, por los tatuajes y viajes juntos y los que faltan, por confiar en mí, por ser tu persona favorita. Gubba nub nub doo rah kah. Papá y mamá, no sé por dónde empezar agradeceros tanto. Escriba lo que escriba se va a quedar corto. Gracias por ser vosotros, por siempre luchar por nosotros, por apoyarme incondicionalmente, por alentarme cuando me desanimaba, por creer en mí, por presumir de hija, por las largas horas charlando, por las risas en la sobremesa, por ser un modelo a seguir, una fuente de inspiración y un ejemplo de capacidad de trabajo y de mejora. Os quiero muchísimo. Gracias a todos/as.

Overview

1.1 Preamble

This research is part of the Strategic Chair of Esports at the University of Malaga, co-directed by the same two directors of this thesis: Miguel Sola Fernández and Manuel Fernández Navas.

In order to obtain the title of Doctor with international mention, a five-month research stay (29/10/2018-15/03/2019) has been carried out at the Universidade dos Açores (Portugal), under the supervision of the professor Pedro Francisco González (Department of Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas).

This thesis aims to meet the necessary requirements of the “Thesis by compendium of publications” modality as determined by articles 21 and 22 of the Regulations for doctoral studies at the University of Malaga¹. This clarification is essential to understand the structure and presentation of this research process. Six articles accepted for publication in scientific journals are included, complying with the current regulations, that is, they have been sent and accepted after I entered the doctoral program and in all of them I appear first in the order of authorship:

- **Article 1.** Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). The influence of context in the learning process of a foreign language: From games to videogames and esports. *ArtyHum Digital Magazine of Arts and Humanities*, *Monograph* 1, 187-207. https://www.artylum.com/monograficos/HD_PC/#p=192
- **Article 2.** Postigo-Fuentes, A. Y. & Fernández-Navas, M. (2020). Foreign language learning within esports: a theoretical revision. *Magister*, 33(1), 9-15. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.9-15>
- **Article 3.** Postigo Fuentes, A. Y. & Fernández Navas, M. (2020). Factors that Influence Foreign Language Learning in esports. A case study. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 128-159. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2020.4997>
- **Article 4.** Postigo-Fuentes, A. Y. & Fernández-Navas, M. (2020). A multidimensional analysis of language learning in esports. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (22), 69-86. <https://doi.org/10.17561/reid.n22.5>
- **Article 5.** Postigo-Fuentes, A. Y. & Fernández-Navas, M. (2020). The process of learning a second language in esports. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 84, 123-132. <https://doi.org/10.5209/clac.72000>

¹Link to the Regulations for doctoral studies at the University of Malaga: <https://bit.ly/34bG1r2>

- **Article 6.** Postigo Fuentes, A. Y. & Fernández Navas, M. (2020). Esport players' perception about their foreign language learning *Aula De Encuentro*, 22(1), 194-226. <https://doi.org/10.17561/ae-v22n1.8>

1.2 Brief introduction

There are numerous investigations on the theories that explain how to learn a foreign language (FL). Research results have served to justify methodological approaches, didactic materials and curricular guides. What these studies explore is our process when learning another language. Learning an FL is not just about skill development. It is also an individual creative process that is based on a unique life experience, making it a personal and unrepeatable construction. Thus, learning another language is both a learning process in which knowledge is built, and the development of this to make it personal (Barrios Espinosa and García Mata, 2005).

The growing importance of the videogame industry in different countries has captured the attention of researchers and academics. This growth has been especially reflected in esports, which could be defined as:

Esports is the casual or organised competitive activity of playing specific videogames that provide professional and / or personal development to the player. This practice is facilitated by electronic systems, either computers, consoles, tablets, or mobile phones, on which teams and individual players practice and compete online and / or in local-area-network tournaments at the professional or amateur level. The games are established by ranking systems and competitions and are regulated by official leagues. This structure provides players a sense of being part of a community and facilitates mastering expertise in fine-motor coordination and perceptual-cognitive skills, particularly but not exclusively, at higher levels of performance. (Pedraza-Ramírez et al. 2020, p. 4)

Videogames and esports in particular offer spaces of interaction through their narrative. These facilitate learning in complex, uncertain, multidimensional contexts, which has the dual benefit of allowing learning by inquiry and encouraging practice. This immediate connection with practice is an essential condition for relevant learning to take place (Pérez Gómez, 2000).

In the most modern videogames the possibilities for player decision-making within the game narrative have multiplied exponentially in relation to older videogames, promoting opportunities that allow for the possibility of high-quality learning to occur (Gee and Hayes, 2010; Whymaps, 2017), among which it is necessary to highlight:

- The immersion of the player in the narrative where he/she can make choices that affect the story based on his/her knowledge and experience.
- The assumption of different roles in the various contexts offered throughout the game narrative.
- The possibility of practicing in a safe environment in which the player can make mistakes as many times as he/she wants and learn from his/her mistakes.
- The adaptation of his/her practice to the different situations and contexts offered by the game narrative.
- The problem solving approach employed in videogames, which requires building and using knowledge with certain freedom and the available means.
- The development of metacognition through the player's own evolution by the progress of his/her avatar through the game narrative.
- The development of the skills and knowledge necessary to successfully complete the story of the game - and which often requires resort to cross-curricular content and knowledge of different academic disciplines such as history, geography, etc.

The three dimensions of learning, through which the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is developed and which take into account the learner as a social agent, as an intercultural speaker and as an autonomous learner, are closely related to the opportunities that promote the high-quality learning described above, as well as to the principles found in relevant learning: *use value*, practice and intrinsic motivation (Pérez Gómez et al., 2009), since we are talking about the interaction of a community of players who use team communication as an end to a means. Therefore, it is not about studying the FL in an isolated and decontextualised way, but the context itself offers a purpose, and the language is the means to achieve it. Thus, many researchers and academics have investigated how FL are learnt when playing videogames (Chen, 2014; Chik, 2014; Gee, 2007; Godwin-Jones, 2014; Reinders, 2014; Reinhardt and Sykes, 2014 (a); 2014 (b); Sundqvist and Sylvén, 2012; Sylvén and Sundqvist 2012, 2015).

Esports is a form of competition using video games. Given their scale and competitive nature, esports exposes the gamer/ enthusiast to a greater interaction with a worldwide audience. English is particularly prevalent within esports, as it allows for a unique learning environment with high exposure to English in many contexts. The large eco system around esports promotes more interaction with English. This is also the case when it comes to metatexts (interviews, news, etc.), to which players turn to study new strategies or keep abreast of the latest developments, and English-speaking sources are the first to be

updated. Through them, players also interact with other people within the culture of the game itself, so that negotiation processes are not only limited to the game interface. The international nature of the events and competitions invites the use of this FL, as well as the descriptions by casters. In addition, the higher the level at which you compete, the better the chances of playing in an international team. All these situations make English the lingua franca of this industry and lead players to come into contact in an informal situation with an FL.

The mentioned circumstances are the starting point for this research, whose purpose is to understand the learning process of an FL in the specific context within esports.

1.3 Structure of the thesis

In this thesis we have tried to present the learning process of an FL when playing videogames at a competitive level. Thus, the thesis has three different parts: theoretical background, research report and conclusions.

1.3.1 Theoretical background

In this section, we have tried to explore the three fields that come together in this work: education, linguistics and videogames (and then focusing on esports). The aim is to contextualise the reader in the theoretical framework that links with the section dedicated to the research itself, since it is important to know the context if we want to create situated knowledge (Flyvbjerg, 2006).

This section begins with the chapter *Learning and play*, which opens with the first of the articles entitled *The influence of context in the process of learning a foreign language: from gaming to videogames and esports*, which provides an introduction to the theoretical framework necessary to put the reader in context of the learning paradigm in which we are situated. In it we discuss what we understand as relevant learning and what influence the context has on it. In addition, the Game is conceived as a free and spontaneous context where knowledge is built through interaction with its participants and the context itself, interactions that are limited by rules, expressed or not, that allow for the stimulation and framing of learning. As more and more aspects of our society are becoming digitised, it is only natural that this is also the case for games. This gives rise to the phenomenon of videogames that we are currently experiencing, which, by enabling increasingly globalised relations, force their participants to communicate in an FL. Thus, it describes how learning takes place in the context of games, videogames and esports, also explaining the specific case of FL learning.

In this same chapter, a brief description of other learning trends is given and we explore how we conceive the learner in this thesis, since it is important to understand his/her profile as a (video)player and his/her

profile as a foreign language learner. Finally, practices in education related to play are classified and analysed in order to understand the practices themselves and in which of these practices this research can be framed. From this analysis, it can be concluded that there is an effect that causes the school to absorb these methodologies in order to integrate them into its *school logic*. It is worrying that it could be wrongly understood that by simply including the playful idea of the game, learning will be suddenly transformed into a more enjoyable experience. It can be observed that educational practices are not transformed. Instead, they are only covered with an entertainment film that disguises through the game a traditional didactic unit where the concept of teaching-learning and the role of the teacher and the students are exactly the same. This falsely creates the belief that educational innovation has been achieved and that students will be grateful because they are playing. If the purpose of the game is to play, it is distorted when we give it a utilitarian meaning. The playing experience (and the videogame) is already in itself a very powerful context for learning and reflection, without the need to check what has been learnt, because such measurement is illusory. We will then see in the next section the educational possibilities of videogames.

The second chapter, *Learning with videogames*, explores the videogame as a communicative situation, in which the design team is understood as the sender and the player as the receiver. Different levels of narrative are established and the possibilities they offer for learning. This chapter also discusses the learning possibilities of videogames, emphasising those of relevant learning and reflecting on how the rules of the videogame may constrain and enable learning. Finally, different options are suggested on how to use videogames in the classroom.

The third chapter, *Esports*, is a short chapter that explores this learning context in order to situate the reader. First, a brief overview of the history of esports is given, explaining where esports came from and what its future trajectory seems to be. In addition, it analyses its current impact and the importance it is gaining.

The fourth chapter, *Foreign Language Learning*, focuses on another of the main pillars of this research. In order to do this, we explain what the processes of negotiation of meaning mean, when we talk about FL and the context in which this takes place. Closely related is the concept of linguistic varieties and, in turn, the concept of error. Finally, we talk about what this FL learning is like in the classroom.

In the fifth chapter, *Foreign Language Learning with videogames*, the principles of videogame learning and foreign language learning are brought together. Thus, the role of narrative in the relevant learning of an FL in videogames is explored by again using the previously proposed levels of narrative from the second chapter. In this new analysis we add the interactions with an FL and different cultures within the context of

videogames. In addition, the videogame is proposed as a space for linguistic immersion.

The theoretical background section closes with a second article entitled *Foreign language learning within esports: a theoretical revision*, where we present a theoretical review of the three main fields that come together in this learning context: education, linguistics and videogames. This article presents the results of the different searches that were carried out, in order to find out what had been written about FL learning in esports. The initial search did not provide any results. Therefore, it was decided to opt for a narrative review in which we integrated previous research on general learning with (video)games and esports and foreign language learning with (video)games. This allowed us to explore through these three cores the educational possibilities of esports in FL learning. The main results seem to indicate that its practical dynamic context and interactive narrative make videogames and esports a potential learning space. Thus, this article presents the main conclusions of the theoretical framework with a particular focus on esports, which will serve as a connection to the research section.

1.3.2 Research report.

This section includes the research design and procedure, as well as the set of articles describing the case study.

1.3.2.1 Design and procedure.

The seventh chapter, *Design and procedure*, includes the aim and purposes of the research, characteristics of the research context, and the methodological approach and design. This section is not required by the Regulations but we thought it appropriate to include, in order to provide the reader with an overview of the methodological references and the research process.

The methodology used in this study is framed within qualitative research in the case study modality (Stake, 2010). The choice of this modality is not accidental, but is the result of a methodological decision in relation to the knowledge that the research team wanted to generate. Thus, the research focus of this work has been to understand in depth how FL learning occurs in esports and we decided that it was of particular interest to investigate four main purposes:

1. To find out if the players and the organization team were aware that they were learning and what that process was like.
2. What motivated players and the organization team to learn an FL in the context of esports.
3. To learn what the communicative situation was like in the context of esports.

4. To inquire into the relationship between learning in this context and a formal educational context.

The fieldwork took place in the second season of the Survival League. The fieldwork dealt specifically with the League of Legends, Hearthstone and Clash Royale tournaments, with a duration of 5 months. An unconventional property of the league format meant that teams did not face each other online, but in the same physical space every Friday and Saturday, which forms a mix between the digital and the face-to-face context that has been taken into account in interviews and observations. This context has been chosen because it is an amateur league, that is, the players are not professionals. The participants in the research are players and part of the organizing team of this league. They have been selected from different age groups, ranging from 18 to 30 years old. There is no homogeneity with respect to their occupations: there are both students -bachelor, vocational training or university studies- and workers in all sectors. It should be noted that none of the participant players are native or bilingual in the FL English. Although many of them have openly stated that they do not require anonymity, it has been preferred to maintain the ethical precepts that are part of qualitative research and the players will be referred to as J1, J2, etc., and the organisation team as O1 and O2 when excerpts from their interview are quoted in this research.

Three non-participant observations were made, one general to familiarise ourselves with the game and two focused to observe specific issues of communication in the FL (Flick, 2007; Santos Guerra, 2005). All of them were recorded schematically in the Research Diary and were a key factor in constructing the universe of interests (Kvale, 2011) that would later drive the interviews. Audio analysis taken of the players within eight games and videos recorded of two games including live commentary helped to deliver a better understanding of the development of the games. From the audio analysis and videos the use of an FL was also better understood (usually in the form of terms or structures specific to the game) in this context with Spanish speaking participants. This information has also been used with that obtained from other information sources.

The players were given two English tests: a speaking and a writing test. The speaking test consisted on conducting a portion of the interview in English. The written test is a standardised multiple choice test found on the official exams website of the University of Cambridge. The results of these tests are of interest in relation to the information gathered within the interviews and alongside the discussion of the literature on the subject. Twenty eight players and two members of the league organisation took part in conducted interviews. These interviews were one on one and also in a group format. All formal interviews were recorded in strict compliance with the ethical agreement previously

presented to and acknowledged by the participants to the participants. In addition, a data analysis was carried out between interviews, so as it took place simultaneously with the data collection in which the analysis itself reoriented the research.

The analysis of all this information was done through a process of categorisation (Flick, 2007; Maxwell, 2012; Santos Guerra, 2005). The information was transcribed and subsequently grouped by categories. In addition notes of the Research Diary were also used in this analysis. This process allowed the appearance of emerging categories. These categories were intended to be explored in the following interviews. This process facilitated the triangulation of information and its analysis, in accordance with the criteria of validity in qualitative research.

1.3.2.2 The case study.

In the case study, the main results of the research are presented through the four remaining articles that make up this thesis.

The third article titled *Factors that Influence Foreign Language Learning in esports. A case study* is proposed as a global framework for this case study. Particular emphasis is placed on the social relevance of videogames and how this plays an important role in FL learning. In addition, the qualitative research methodology that has been carried out is presented extensively and in its entirety. The results explain how FL learning in videogames is limited by the context, the influence that videogame translation and dubbing have, the need for communication as a key factor in this process and how metacognition and motivation are related to FL learning. These results serve as an umbrella for the following three articles.

In the fourth article entitled *A multidimensional analysis of language learning in esports* we focus on which aspects of the FL can be learnt in this context. For this we concentrated on the purely linguistic aspects, and the cultural aspects. These are both part of this learning process. If we understand learning from a constructivist point of view, as we have explained in the theoretical background of this thesis, it is important to analyse what knowledge this context allows us to put into practice. In this article we have also made use of the Common European Framework of Reference. We believe it is not necessary to classify by levels the knowledge of an FL that a person may have in his/her learning process. However, due to its use in formal contexts, this framework allowed us to relate this informal language learning with the learning mechanisms in the classroom, because it covers this learning process in a global way. In the fifth article entitled *The process of learning a second language in esports* we describe the process of learning these linguistic and cultural aspects described in the fourth article. Thus, we argue that a key aspect is the need to use the FL to communicate with other players and how the type of game limits and enables this communication. This learning

is a continuum that also affects the mother tongue, so that when an FL is learnt in this context, the mother tongue is also affected. This is explained by the learning process through interaction with the context and with the participants in that context, as already indicated in the theoretical background. Finally, we briefly analysed the relationship of this form of learning with the form of learning that the players indicated they had experienced in formal educational contexts.

The sixth and last article entitled *Esport players' perception about their foreign language learning* analyses in depth a fundamental aspect of this thesis: the perception of the case study participants on FL learning in two different contexts: firstly at school and then through esports. As learning is situational, we were particularly interested in finding out how the players experienced this process in both contexts and, subsequently, in exploring the common ground between them.

1.3.3 Conclusions

Contrary to the negative social image of videogames in society, the players say that it is possible to learn with videogames (not just an FL). In addition, they understand that esports allow them to learn in a realistic way through the interaction with the game itself or/and with the other participants in the game. FL learning is not the objective as such, but it is the tool that allows them to win and continue progressing in the world of esports, which fosters the emergence of intrinsic motivation to continue learning. This communication does not need to be completely correct from a grammatical point of view to convey the message successfully. In addition, in parallel to FL learning, the players' profile as multicultural speakers is developed. This process is complemented in turn by the learning that takes place in a formal educational context.

This section draws the integrative conclusion derived from the articles and explores interesting future lines of research. These conclusions include the most relevant findings in relation to the questions raised throughout the research and are set out in three main areas that will serve as transversal lines to try to capture the complexity of the learning process of an FL in esports: firstly, we talk about learning itself in esports and the importance of the context in this perception of learning. Subsequently, we will try to review the process of FL Learning through esports. Finally, we will try to address FL learning in a formal context and in esports which, as we will see, are related to the first two points.

Preámbulo

Esta tesis se enmarca en la Cátedra Estratégica de Esports de la Universidad de Málaga, codirigida por los dos directores de esta investigación: Miguel Sola Fernández y Manuel Fernández Navas.

Para optar a la obtención del título de Doctor con mención internacional, se ha realizado una estancia de investigación de cinco meses (29/10/2018-15/03/2019) en la Universidade dos Açores (Portugal), bajo la supervisión del profesor Pedro Francisco González (Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas).

Esta tesis pretende cumplir con los requisitos necesarios de la modalidad de «Tesis por compendio de publicaciones» según viene determinado por los artículos 21 y 22 del Reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Málaga². Esta aclaración es imprescindible para entender la estructura y forma de presentación del proceso investigador. Se incluyen seis artículos aceptados para su publicación en revistas científicas, cumpliendo con la normativa vigente, es decir, se han enviado y aceptado con posterioridad a mi ingreso en el programa de doctorado y en todos aparezco en primer lugar en el orden de autoría:

- **Artículo 1.** Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La influencia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: Del juego a los videojuegos e esports. *ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades, Monográfico 1*, 187-207. https://www.artyhumb.com/monograficos/HD_PC/#p=192
- **Artículo 2.** Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2020). El aprendizaje de lenguas extranjeras en los esports: una revisión teórica. *Magister*, 33(1), 9-15. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.9-15>
- **Artículo 3.** Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020). Factores que Influyen el Aprendizaje de Lengua Extranjera en los esports. Un Estudio de Caso. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 128-159. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2020.4997>
- **Artículo 4.** Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2019). Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en esports. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (22), 69-86. <https://doi.org/10.17561/reid.n22.5>
- **Artículo 5.** Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2020). El proceso de aprendizaje de una segunda lengua en los

²Enlace al Reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Málaga: <https://bit.ly/34bG1r2>

esports. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. 84, 123-132. <https://doi.org/10.5209/clac.72000>

- **Artículo 6.** Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020). La percepción de jugadores de esports sobre su aprendizaje de lengua extranjera. *Aula De Encuentro*, 22(1), 194-226. <https://doi.org/10.17561/ae-v22n1.8>

El texto completo de los artículos se incluyen como anexos.

Por último, se señalan dos aspectos generales a tener en cuenta en la lectura de la tesis y los artículos que la componen:

En la redacción de este escrito se ha procurado utilizar un lenguaje no sexista, empleándose, en la medida de lo posible, desdoblamiento de los términos para evitar la ambigüedad del uso del masculino genérico. Sin embargo, sobre todo en el apartado de la investigación, se hace uso del término 'jugador' y/o 'aprendiz', puesto que no hubo participantes de género femenino.

Todas las traducciones que aparecen son propias y profesionales, ya que es necesario aclarar que soy graduada en Traducción e Interpretación. Se hace uso de notas para aclaraciones de conceptos o motivos por los que se ha optado por ciertas acepciones.

Estructura de la tesis

En esta tesis he tratado de presentar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera cuando se juego a videojuegos a nivel competitivo. Así, la tesis tiene tres partes diferenciadas: antecedentes teóricos, informe de investigación y conclusiones.

Antecedentes teóricos. En este apartado se ha tratado de explorar los tres campos que se aúnan en este trabajo: educación, lingüística y videojuegos, para concretarlos posteriormente en los esports. Se trata de contextualizar al lector/a en el marco teórico que enlaza con el apartado dedicado a la investigación en sí, puesto que si queremos crear conocimiento situado (Flyvbjerg, 2006), es importante conocer el contexto.

Este apartado comienza con el capítulo Aprendizaje y juego, que abre con el primero de los artículos, que es introductorio y se titula La influencia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: del juego a los videojuegos e esports, en el que se plantea qué entendemos como aprendizaje relevante y qué influencia tiene el contexto en él. Posteriormente se describe cómo se aprende en los contextos de juego, videojuego e esports explicando, además, el caso concreto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este mismo capítulo se hace una breve descripción sobre otras corrientes del aprendizaje y se explora cómo concebimos al aprendiz en esta tesis, puesto que es importante entender su perfil de (video)jugador. Por último, se analizan prácticas educativas relacionadas con el juego.

En el segundo capítulo, Aprendizaje con videojuegos, se explora el videojuego como situación comunicativa, en la que se entiende al equipo de diseño como emisor y al jugador como receptor y se establecen diferentes niveles de narrativa y las posibilidades que ofrecen para el aprendizaje. En este capítulo también se analizan los principios de aprendizaje de los videojuegos, haciendo hincapié en los del aprendizaje relevante y reflexionando sobre cómo las reglas del videojuego limitan y posibilitan el aprendizaje. Por último, se proponen distintas opciones para llevar los videojuegos al aula.

El tercer capítulo, Esports, es un capítulo breve donde se explora este contexto de aprendizaje para contextualizar al lector/a. En primer lugar, se hace un breve repaso de la historia de los esports explicando de dónde vienen y cuál parece que será su trayectoria en el futuro. Además, se analiza cuál es su impacto en la actualidad y la importancia que está cobrando.

El cuarto capítulo, Aprendizaje de lenguas extranjeras, se centra en otro de los grandes pilares de esta investigación. Para ello se indaga en qué significan los procesos de negociación de significados cuando hablamos de lengua extranjera y el contexto en este aprendizaje que, como veremos, está muy relacionado con las variedades lingüísticas y, a su

vez, con el concepto de error. Por último, se habla de cómo es este aprendizaje de lengua extranjera en el aula.

En el quinto capítulo, Aprendizaje de lenguas extranjeras con videojuegos, se aúnan los principios de aprendizaje en videojuegos y de lenguas extranjeras. Así, se explora el papel de la narrativa en el aprendizaje relevante de la lengua extranjera en videojuegos proponiendo de nuevo los niveles de narrativa mencionados anteriormente. Además, se propone el videojuego como espacio para la inmersión lingüística.

Este apartado se cierra con un segundo artículo titulado El aprendizaje de lenguas extranjeras en los esports: una revisión teórica, donde se recogen las conclusiones principales del marco teórico enfocándose particularmente en los esports, lo que servirá como conexión al apartado de investigación.

Informe de la investigación. Este apartado incluye el diseño y procedimiento de la investigación, además del conjunto de artículos que describen el estudio de caso.

En el séptimo capítulo, Diseño y procedimiento, se incluye el objeto y propósitos de la investigación, características del contexto de la investigación y el enfoque y diseño metodológico. Este apartado no lo exige el Reglamento pero hemos creído conveniente incluirlo para ofrecer al lector/a una visión global de los referentes metodológicos y del proceso de investigación.

En el Estudio de caso, se presentan los resultados principales de la investigación a partir de los cuatro artículos restantes que componen esta tesis.

El tercer artículo titulado Factores que Influyen el Aprendizaje de Lengua Extranjera en los esports. Un Estudio de Caso se plantea como un marco global en el que encuadrar el estudio de caso, donde se hace particular hincapié en la relevancia social de los videojuegos y cómo esto juega un papel importante en el aprendizaje de lengua extranjera.

En el cuarto artículo titulado Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en esports exponemos los aspectos lingüísticos y culturales que son posibles aprender en el contexto en el que nos centramos.

En el quinto artículo titulado El proceso de aprendizaje de una segunda lengua en los esports describimos cómo es el proceso de aprendizaje de estos aspectos lingüísticos y culturales descritos en el cuarto artículo.

El sexto y último artículo titulado La percepción de jugadores de esports sobre su aprendizaje de lengua extranjera analiza en profundidad la percepción de los participantes de su aprendizaje de lengua extranjera en el contexto de los esports y en un contexto educativo formal.

Conclusiones. En este apartado se recoge la conclusión integrativa derivada de los artículos y se exploran las líneas de investigación en las que será interesante seguir indagando.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1 Aprendizaje y juego

1.1 Artículo 1 – La influencia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: del juego a los videojuegos e esports

El primer artículo de esta tesis se plantea como una introducción al marco teórico necesaria para poner en contexto al lector/a sobre el paradigma de aprendizaje en el que nos situamos. En él planteamos qué entendemos como aprendizaje relevante y qué influencia tiene el contexto en él. Posteriormente describimos cómo se aprende en los contextos de juego, videojuego e esports explicando, además, el caso concreto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La influencia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: Del juego a los videojuegos e esports. *ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades, Monográfico 1*, 187-207. https://www.artyhun.com/monograficos/HD_PC/#p=192

Resumen

El juego es un contexto libre y espontáneo donde se construye conocimiento a través de la interacción con sus participantes y el contexto en sí mismo, interacciones que quedan limitadas por reglas, expresas o no, que permiten estimular y enmarcar el aprendizaje. Cada vez más aspectos de nuestra sociedad se están digitalizando por lo que es natural que también ocurra con los juegos para dar lugar al fenómeno los videojuegos que estamos viviendo, que, permitiendo relaciones cada vez más globalizadas, obligan a sus participantes a comunicarse en una lengua extranjera. En este trabajo nos aproximamos a cómo sucede este proceso de aprendizaje desde el punto de vista del contexto, haciendo un repaso que nos lleve desde el juego al videojuego y los esports.

Palabras clave

Aprendizaje de lengua extranjera, Contexto de aprendizaje, esports, Juego, Videojuegos

1.2 Teorías del aprendizaje

Como explicamos en el artículo, aprendemos jugando. Sin embargo, el papel que tenga el juego en el aprendizaje y el uso e interpretación que se haga de él tendrá que ver con las corrientes psicológicas y teorías del aprendizaje a través de las cuales el juego se observe o se desarrolle. Si bien en el artículo hablábamos de aprendizaje relevante, corriente en la que situamos este trabajo, es conveniente describir otras corrientes y teorías, no con el objetivo de hacer una revisión profunda y exhaustiva, sino para rescatar sus principios fundamentales (Alcaraz, 2014; Pérez Gómez, 1992) y relacionarlos posteriormente con las diferentes intervenciones del juego en el aprendizaje.

1.3 La idea conductista del aprendizaje

Esta perspectiva entiende el aprendizaje como la modificación de conducta que se observa en la respuesta tras la presentación de un estímulo. La educación quedaría entonces relegada a reforzar comportamientos en el momento oportuno (Alcaraz, 2014; Pérez Gómez, 1992) para modificar y reforzar ciertas conductas. Así, diremos que el alumnado ha aprendido si ha modificado su conducta tras la intervención enfocada a reforzar la modificación de la misma. Esta reducción de lo que significa aprender en los seres humanos, que cuentan con un cerebro complejo, aunque atractiva por la causalidad directa que establece, produce que se pierda la comprensión y explicación de qué es lo que sucede en la mente del aprendiz. Justo lo que es relevante para el acto educativo.

Si entendemos el aprendizaje de esta manera, es fácil afrontar la lógica académica de poder predecir y controlar qué se aprende, lo que da sentido a prácticas como las calificaciones, la enseñanza programada (Gertrudix, 1999) o, llevándolo al terreno de los juegos, la introducción de reforzadores y/o premios y castigos (ej.: la recepción de puntos por dar la respuesta correcta). En definitiva, cualquier cosa que actúe como «refuerzo» positivo o negativo y que genere motivación extrínseca por alcanzarlo en el alumnado, puesto que el aprendizaje se entenderá como la modificación de una conducta mediante la asociación de estímulo, respuesta y refuerzo.

Bajo este paradigma tiene sentido, por tanto, programar la experiencia educativa en función de una taxonomía de objetivos diseccionados por el docente de la forma más efectiva posible y que el alumnado deba cumplir. Respecto a las conductas complejas, la receta es la misma: se entiende que una conducta compleja es la suma de conductas más simples que la componen. De ahí la necesidad de que el docente realice dicha taxonomía de conductas a modificar de su alumnado. Comprobando la consecución de estos objetivos, entenderemos si se ha aprendido o no. Es decir, si el alumnado demuestra haber alcanzado los objetivos, se entenderá que se han aprendido los contenidos, destrezas,

actitudes y valores que los objetivos proponen. Si no es así, el docente podrá intervenir y reforzar hasta que el alumnado consiga alcanzar los objetivos marcados previamente y que están expresados en forma de conducta observable.

Pongamos como ejemplo que queremos aprender el alfabeto en inglés. Para ello, el docente propone una canción que favorece la memorización del alfabeto por su musicalidad. Además, le añadimos una pequeña coreografía para acompañarla. Después, le preguntaremos a nuestro alumnado que repita la actuación y comprobamos que la ha memorizado a la perfección y deduciremos que han aprendido el alfabeto porque son capaces de reproducirlo totalmente. Ha habido una modificación de conducta a la que el docente atribuye una causalidad: el aprendizaje. En este ejemplo, entendemos que nuestro alumnado ha aprendido. Aquí limitaríamos el análisis del aprendizaje a la conducta observable, a lo que queda fuera de la mente humana –lo que ha venido a llamarse la *caja negra* (Alcaraz, 2014)– se enfocan los esfuerzos en aquello que es «medible» dejando de lado todo lo que sería subjetivo «medir». Sin embargo, se pierde lo que ha sucedido con la estructura interna, dentro de esa *caja negra*. Nos damos cuenta de la necesidad de explorar más este aprendizaje cuando, dos semanas más tarde, pedimos a este mismo alumnado que deletree su nombre con el alfabeto y no son capaces por diferentes motivos: porque lo han olvidado, porque no pueden hacer uso de este conocimiento si no es de la manera secuencial en el que lo han aprendido (a, b, c...), porque no saben que su nombre se puede descomponer en letras, etc. Es entonces cuando cabe preguntarse si la modificación de conducta es equivalente al aprendizaje. Expresado de otra manera: si esa relación de causalidad entre la conducta expresada y el aprendizaje es tan certera, universal, observable y medible como el conductismo manifiesta.

1.3.1 La idea constructivista del aprendizaje

Esta perspectiva sí otorgaría importancia a los procesos que tienen lugar en la mente humana y reconoce que el aprendizaje no puede ser, por tanto, controlable o predecible. De acuerdo con el paradigma constructivista, el aprendizaje estaría determinado por los esquemas cognitivos del ser humano y la educación, entonces, se ocuparía de transformar y reconstruir estos esquemas (Alcaraz, 2014). Es decir, el constructivismo entiende que el aprendizaje es la transformación de estructuras o esquemas cognitivos.

De acuerdo con Pérez Gómez (1992, en Alcaraz, 2014), en esta corriente que agrupa las denominadas teorías mediacionales, se reúnen las teorías cognitivas (teoría de la Gestalt; psicología genético-cognitiva de Piaget, Bruner, Ausubel; genético dialéctica de Vigotsky, Luria, Leontiev); las del aprendizaje social (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal); y la teoría del procesamiento de la información (de Gagné, Mayer,...). Todas ellas, a pesar de sus importantes diferencias, coinciden

en tres aspectos fundamentales: la importancia de las variables internas; considerar la conducta de manera holística; y la supremacía del aprendizaje significativo (del que hablaremos más adelante).

Desde este paradigma, no podríamos decir que el proceso del aprendizaje es una modificación de los resultados, sino que implica necesariamente considerarlo como un proceso más complejo, sujeto a las interpretaciones del aprendiz y su esquema cognitivo. Estos esquemas o estructuras cognitivas se construyen a través de la experiencia y la interacción con el medio de forma única para cada ser humano. Y es a través de ellos como interpretamos la realidad y reaccionamos ante ella.

Estos esquemas son difícilmente medibles o tangibles, puesto que dependen de cómo interacciona el individuo con el contexto y, en función de esta interacción, los construye. Esto no permite establecer relaciones causa-efecto sin un alto grado de incertidumbre (por ejemplo, como se ha enseñado algo, esto se ha aprendido). Lo cual deja de lado la utilidad de la enseñanza programada: si es en la interacción con el medio donde el sujeto construye sus esquemas cognitivos que luego usará para interpretar la realidad, no tiene sentido que la educación vaya encaminada a realizar una disección lo más efectiva posible de conductas a alcanzar por parte del alumnado, sino a crear un medio rico donde las interacciones del sujeto sean lo más variadas, ricas y potentes posibles para ayudarlo a construir esquemas cognitivos de calidad.

Las estructuras cognitivas, como decíamos, se construyen a lo largo de la vida a través de las experiencias, la información nueva y las emociones. En definitiva, interactuando con el medio. Por lo que cobra especial importancia el concepto de conflicto cognitivo (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016) :

Para Piaget el desarrollo intelectual, es un proceso de reestructuración del conocimiento, que inicia con un cambio externo, creando un conflicto o desequilibrio en la persona, el cual modifica la estructura que existe, elaborando nuevas ideas o esquemas, a medida que el humano se desarrolla. (p. 130)

Cuando en una interacción con el medio se produce un desequilibrio interno en las estructuras del sujeto que provoca la reconstrucción de estas, hablamos de aprendizaje, y al desequilibrio nos referimos como conflicto cognitivo.

La educación debería, desde esta perspectiva, crear espacios y ambientes de aprendizajes de calidad: ricos, potentes y estimulantes que nos permitan cuestionar nuestros esquemas cognitivos para poder reconstruirlos en base a un conocimiento más elaborado. En este sentido es muy interesante la perspectiva que nos plantea la Teoría del

Aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1998) y que incluimos en el artículo con el que iniciamos este capítulo y de la que nos conviene destacar tres conceptos por su relevancia en esta investigación: valor de uso, motivación intrínseca y práctica real.

1.3.1.1 Valor de uso

Una de las cuestiones fundamentales para que se produzca aprendizaje relevante es lo que Santos Guerra (2001) llamaría «valor de uso», que tiene lugar cuando el conocimiento tiene una utilidad inmediata y se convierte en una herramienta para resolver problemas que no sean meramente académicos y el alumnado puede usarlo para la resolución de problemas en su vida diaria.

Este concepto difiere de aquel al que estamos acostumbrados en la escuela, que es el «valor de cambio», que consiste en la reproducción de contenidos sin valor en la vida diaria del alumnado, únicamente para su progreso en el propio sistema escolar. Es decir, el conocimiento tiene su valor en cuanto a lo que adquieren a cambio de reproducirlo, como podrían ser las notas, en las que cambian el conocimiento por un valor numérico.

1.3.1.2 Motivación intrínseca

Estos dos valores del conocimiento (de uso y de cambio) están íntimamente relacionados con el tipo de motivación que despiertan (intrínseca y extrínseca, respectivamente). La motivación intrínseca es aquella que se despierta cuando se puede dar un uso práctico al conocimiento académico en el planteamiento de problemas con sentido y utilidad para el alumnado que supongan auténticos retos; mientras la extrínseca es aquella que aparece al recibir algo a cambio (como podría ser una nota). La mayoría de las investigaciones hasta la fecha parece tener en común la importancia de la motivación intrínseca en la construcción de un aprendizaje de calidad (Abeysekera y Dawson, 2015; Beachboard et al., 2011; Niemiec y Ryan, 2009; Pérez Gómez, 2012; Ryan et al., 1994). Que se despierte una u otra va a tener que ver, entonces, con el diseño didáctico. Por un lado, que se planteen problemas auténticos, complejos e interdisciplinares (Torres, 2006) que tengan más de una solución posible; por otro, que estos problemas tengan sentido y utilidad para darle al conocimiento valor de uso.

1.3.1.3 Práctica real

Hemos visto que la práctica es esencial en el aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 2000) ya que permite la aparición de los dos conceptos que hemos abordado con anterioridad: el valor de uso y la motivación intrínseca. Esta práctica tendrá que ver con el tipo de problemas que planteemos. Es decir, si planteamos problemas exclusivamente académicos fomentaremos el valor de cambio del conocimiento y, por

tanto, la aparición de la motivación extrínseca. Si, por el contrario, los problemas planteados están conectados con la vida diaria, podremos fomentar que el conocimiento tenga valor de uso y se despierte así la motivación intrínseca del alumnado (Alcaraz, 2015; Alcaraz Salarirche et al., 2019).

Para entender estos conceptos y cómo se articulan, vamos a presentar un ejemplo para ilustrar el aprendizaje relevante. Organizamos una clase entera para hablar del reciclaje y la importancia del reciclaje, cuáles son los diferentes contenedores y qué debe tirarse en cada uno de ellos, hablamos de las consecuencias de no reciclar e incluso hacemos una práctica para tirar los materiales. Sin embargo, cuando nuestro alumnado va a casa, termina de tomarse la merienda y tira los desechos a la misma bolsa sin pensarlo. No ha habido aprendizaje relevante, nuestro alumnado no ha integrado en su memoria semántica experiencial el conocimiento académico, por lo que este nuevo conocimiento académico no ha modificado su conocimiento experiencial para convertirse en aprendizaje relevante: «la función del aprendizaje comprensivo es, en buena medida, la de problematizar el mundo que nos rodea preguntándonos por su sentido y funcionamiento. Los sistemas cognitivos implícitos nos proporcionan respuestas, los explícitos preguntas» (Pozo, 2008; Rodríguez Moneo, 2007 en Pérez et al., 2009, p.9).

Entonces el aprendizaje relevante sería un acto de reinención continuo en una doble vertiente: por un lado, cuando hacemos nuestro cierto contenido, estamos a su vez afectándolo, porque lo redefinimos y matizamos de acuerdo con el conocimiento y experiencias que tuviéramos anteriormente; por otro lado, este nuevo aprendizaje nos está ofreciendo nuevos significados que nos llevan a reflexionar sobre los anteriores y reestructurarlos, por lo que continuamente nos estamos reinventando. «Aprender es siempre jugarse la identidad» (Pozo, 2008 en Pérez et al., 2009, p. 10).

1.4 Cómo concebimos al aprendiz

Como hemos visto, el aprendizaje puede entenderse desde diferentes teorías psicológicas, por lo que cabe entender que el concepto de aprendiz también va a ser distinto y, por ende, su metacognición, entendida como el conocimiento de nuestro conocimiento, de nuestras formas de aprender, de pensar, que facilita la autorregulación, la creatividad y el pensamiento crítico (Pérez et al., 2009). En este proceso podemos distinguir dos mecanismos complementarios. Por un lado, el desarrollo de un conocimiento acerca de la cognición, conocer lo que sabemos y lo que no, así como identificar cuáles son nuestras estrategias de aprendizaje. Paralelamente, tiene lugar el mecanismo de autorregulación, que, una vez valoradas nuestras estrategias y formas de aprender, nos lleva a tomar decisiones sobre qué hacer y qué

modificar (Argyris, 1993). El aprendizaje progresa cuando existe una comprensión por parte del aprendiz del proceso de aprender y conocer lo que conoce, cómo lo conoce y lo que necesita conocer. Estos principios son los que se recogen en el concepto de «Aprender cómo Aprender» (James, 2007).

Por un lado, si entendemos el aprendizaje como adquisición de respuestas, encuadrado en una perspectiva conductista, se considerará haber aprendido si ha habido modificación de conducta. Concebiríamos al aprendiz como un sujeto pasivo que recibe información que memoriza y reproduce una vez se la enseñan, por lo que todo el peso recae en la enseñanza como causa principal del aprendizaje, que ya hemos visto que consistiría en la taxonomización de objetivos y el refuerzo para la consecución de los mismos. Si el conocimiento se puede dividir, tiene sentido también que el aprendiz pueda generar estrategias que seguir a modo de instrucciones para «adquirir» dicho conocimiento de manera eficaz, es decir, se pretende que consiga las conductas definidas en forma de objetivos con el menor gasto de esfuerzo posible. Oxford (1993) considera estas estrategias como acciones y comportamientos llevadas a cabo a menudo de manera consciente. Chamot (2004) incide sobre la consciencia del desarrollo de las estrategias y las considera una mezcla de acciones y pensamientos. La incidencia sobre la consciencia en estas estrategias por parte de las autoras es porque esto permitiría al aprendiz informar de ellas para controlar y mejorar su aprendizaje (Chamot, 2004; Grenfell y Macaro, 2007; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990). Siguiendo esta línea, Rubin (1987) se centraba en las lenguas extranjeras identificando «estrategias» que contribuyen directa o indirectamente a su aprendizaje (en Risueño Martínez, Vázquez Pérez, Hidalgo Navarrete y Blanca de la Paz, 2016, p. 159), que dividía en a) estrategias de aprendizaje, que contribuirían directamente al desarrollo del sistema lingüístico del aprendiz y que divide en «cognitivas», utilizadas para analizar, transformar y sintetizar la información o los materiales de aprendizaje, y «metacognitivas», para planificar, controlar y dirigir el propio proceso de aprendizaje de la lengua; b) estrategias de comunicación, entendidas como las utilizadas cuando se participa en una conversación, para evitar rupturas en la comunicación, para transmitir el mensaje o clarificar cualquier aspecto; y c) estrategias sociales, es decir, las utilizadas para interactuar con otras personas y buscar oportunidades de practicar la lengua.

Sin embargo, como veremos en la parte de investigación de esta tesis, tomamos a la persona en un estado natural de aprendiz en la que las «estrategias», conscientes o no, se llevan a cabo en función de su uso práctico en situaciones reales. El aprendizaje no es sólo el desarrollo de una habilidad, sino un proceso completo, creativo e individual basado en una experiencia de vida única que lo hace una construcción personal e irrepetible. No lo entenderemos como conductas adoptadas por parte

del aprendiz, ni tampoco la suma de una ejecución de procesos cognitivos, sino como parte de su desarrollo natural al interactuar con el entorno. Así, tal y como veíamos, es en esa interacción con el contexto y con sus participantes donde aparece el aprendizaje. Cuando hay transformación de estructuras cognitivas cambia la conducta, aunque no podamos establecer una relación de causalidad directa entre el cambio de conducta y la transformación de estructuras cognitivas que lo ha propiciado, como podría entenderse desde un paradigma conductista.

El dominio de estrategias para aprender de manera autónoma es imprescindible, ya que el aprendizaje es una de las actividades sociales a la que más tiempo dedicamos y que, a su vez, define nuestra identidad personal y social (Pozo, 2016). La autonomía y la responsabilidad constituyen dos pilares fundamentales para que se construya el aprendizaje relevante, que requiere la participación voluntaria del aprendiz (Pérez et al., 2009). Se concibe entonces al aprendiz como un sujeto activo que tiene control sobre su propio aprendizaje y que no solo se limita a recibir información de aquel que enseña.

En la actualidad cobra más importancia la capacidad de tratar el conocimiento y aplicarlo en diferentes situaciones y contextos, en virtud de valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales, que la acumulación de este (Pérez Gómez, 2012). A partir de la relación que se establece entre la motivación para aprender y el contexto Bernstein (Bernstein 1995 en Pérez Gómez, 2007) establece tres tipos de contextos del conocimiento: de reproducción, aplicación y producción. En los contextos de reproducción es difícil despertar la motivación, puesto que el conocimiento solo se reproduciría, tomando un valor de cambio por una nota, como hemos visto ya que a menudo sucede en la escuela. En los contextos de aplicación sí se puede desarrollar la motivación intrínseca, puesto que el conocimiento se usa de manera pragmática en la resolución de problemas de la vida cotidiana. Será en los contextos de producción donde no solo se ponga en uso el conocimiento, sino que el aprendiz participe en ellos creando y produciendo, partiendo de la fascinación por participar en ellos y en su aprendizaje.

Desde un punto de vista constructivista, la autonomía se vería como un estado normal del aprendiz, que para asimilar y construir los contenidos tiene que recurrir a su memoria semántica experiencial y solo alcanzará a comprender los contenidos relacionados con conocimientos que haya construido anteriormente (Pérez et al., 2009; Schmenk, 2010; Wolff, 2003). En este sentido, «aprender se define como un proceso totalmente subjetivo y personal que se fundamenta en la (re)construcción de la realidad en forma de representaciones individuales en las que la información nueva se conecta con la información ya existente» (Burbat, 2016, p. 41).

1.4.1 El (video)jugador como aprendiz

En el contexto del juego, en el que incluimos también el videojuego después de haber tendido puentes entre ambos conceptos, el/la jugador/a es un aprendiz también que, en la red de intercambios que desarrolla con otros/as jugadores/as y con el entorno, va construyendo su aprendizaje sobre el medio tal y como explicábamos en el punto anterior. Todos/as jugamos y, como hemos visto en el artículo con el que abrimos este apartado, aprendemos cuando jugamos, por lo que no tiene sentido definir un perfil del jugador/a:

Hablar de una «personalidad gamer» no tiene mucho sentido. Las personas que juegan a videojuegos son múltiples y muy variadas, desde niños a mujeres mayores. No es algo marcado por el género, la edad, el nivel de ingresos o de estudios, ni tampoco por un tipo de personalidad concreta. La idea del gamer como una persona con características unívocas no deja de ser un estereotipo más que debemos combatir (Cabañes, 2019b).

Sin embargo, en el contexto de esta investigación sí tiene sentido abordar al jugador/a como aprendiz en la cultura del juego. Este/a estaría en un estado natural de aprendiz en la que irá construyendo su conocimiento al interactuar con el entorno y con los participantes de este. Para afrontar las diferentes situaciones que se encuentre en el juego, necesitará recurrir a su memoria semántica experiencial y cómo la use tendrá que ver con la situación en concreto. Es posible que su conocimiento para abordar la situación sea insuficiente y/o le lleve a entrar en conflicto con el conocimiento académico y así dé lugar al aprendizaje relevante del que hablábamos. Al poder dar un uso práctico a este conocimiento, aparece el valor de uso y la motivación intrínseca que lo lleva a querer seguir jugando a la misma vez que está construyendo conocimiento de forma relevante.

Por otro lado, ya hemos analizado el videojuego como contexto, pero es importante entender que a este contexto pertenece cierta comunidad social con un sistema de creencias, comportamientos y significados de la que el aprendiz es partícipe. Aprenderá los conceptos en el juego que puedan utilizar como herramientas de análisis y toma de decisiones, donde estos adquirirán su significación (Pérez-Gómez, 1991). En el contexto del juego, pero en particular del videojuego, existe una doble interacción: por un lado, con el juego en sí mismo y, por otro, con los/as jugadores/as. Son en estas interacciones cuando estamos negociando los significados que le damos al conocimiento y acciones limitados por las propias reglas del entorno que, como vimos, están limitadas por el medio.

Estos significados negociados que hemos mencionado son los que llevan a generar el sentimiento de comunidad perteneciente a la cultura del juego. Este sentimiento refuerza la voluntad de construir conocimiento desde una base común a través de nuestras acciones e intenciones dentro del juego. Precisamente por las posibilidades infinitas de escenarios que nos podemos encontrar, el juego nos invita a explorar las diferentes posibilidades de comportamiento que podríamos tener. Interactuar desde nuestros propios sistemas de creencias y valores con el sistema de creencias y valores que se proponen en el juego y el de los otros/as jugadores/as forma una cultura en constante estado de producción y transformación por la participación de los miembros que la componen (Edwards y Mercer, 1988; Pérez-Gómez, 1991).

1.4.2 El aprendiz de lenguas extranjeras

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) se construye a través de tres dimensiones del perfil del aprendiz, al que considera agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo. Como hemos visto ya, el desarrollo del perfil autónomo del aprendiz responsabiliza gradualmente a este de su propio proceso de aprendizaje, ya que puede reflexionar sobre el conocimiento ya construido y aquel que le falta en la lengua que quiere aprender (Centro Virtual Cervantes, 2018). En este sentido, darnos cuenta sobre qué sabemos acerca de esta y qué podemos hacer con ella contribuye en nuestra construcción en el conocimiento de esta (Kim y Kim, 2018). Cuando nos sentimos más competentes, aumenta la motivación, que contribuye al desarrollo de nuestro perfil como agente social de acuerdo con el MCERL y viceversa. Es decir, el desarrollo de esta dimensión acredita tanto un conocimiento de los elementos que constituyen el sistema de la lengua como la capacidad de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social (Centro Virtual Cervantes, 2018) y, además, este nuevo conocimiento despierta el interés por el idioma en el aprendiz y, por tanto, la motivación por aprenderlo. Risueño Martínez et al. (2016, p.157) se refieren a la exposición de Ellis (1994) para describir los aspectos de un aprendiz que ayudan en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos serían:

Interés por las formas lingüísticas, interés por interactuar en comunicación, abordar las tareas o actividades de forma activa, ser consciente del propio proceso de aprendizaje y la capacidad de utilizar distintas estrategias de forma flexible dependiendo de la tarea que se esté realizando.

En definitiva, unas características del perfil de agente social que conllevan el desarrollo de la consciencia metalingüística, fundamental en la configuración de las creencias, identidades y actitudes lingüísticas, factores determinantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Moreno, 2000).

Cuando se despierta el interés por la lengua en sí, también se hace por la cultura que envuelve este idioma. De hecho, uno de los motivos principales para aprender una lengua extranjera sería la integración en la comunidad de la cultura en la que esta lengua se habla, es decir, «a genuine interest in learning the second language in order to come closer to the other language community» (Gardner, 2001, p. 5). El desarrollo de la dimensión como hablante intercultural atribuye al aprendiz la capacidad de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua extranjera y de establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países que hablan esta lengua (Centro Virtual Cervantes, 2018). Con el desarrollo de este perfil, el aprendiz empieza a tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas, hasta ser capaces de aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.

Sylvén (2010) sugería que la autonomía y la motivación eran aspectos claves en el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto informal, como podría ser el juego. Sugería que esta motivación y autonomía estaban íntimamente relacionadas con el conocimiento que desarrollaban de la lengua. Así, quienes contaban con un vocabulario más extenso, eran más propensos a buscar textos en la lengua extranjera por su interés propio, que a su vez contribuía en el aprendizaje. Además, la motivación por continuar conociendo sobre ciertos temas de interés del propio aprendiz lleva, inevitablemente, al desarrollo de su autonomía en el aprendizaje, puesto que es el aprendiz quien busca los recursos para seguir aprendiendo. En este proceso activa sus estructuras cognitivas sobre el contenido que está aprendiendo, pero también sobre la lengua extranjera en la que lo hace, por lo que este conocimiento también se reestructura y reconstruye (Arnold, 2009; Chik y Breidbach, 2011; Lamb, 2004; Pearson, 2004; Purushotma, 2005; citados en Sundqvist y Sylvén, 2016).

1.5 El juego en el aprendizaje

Hemos hablado en el anterior apartado de la relación entre juego y aprendizaje desde la teoría, por lo que sería conveniente analizar las manifestaciones prácticas de esta relación. La primera dificultad que encontramos son las diferentes denominaciones que estas prácticas reciben y a qué se refieren cuando las usamos. En este aspecto entra el papel de cómo se ha traducido el concepto original *Game-based Learning* a la lengua española para denominar diferentes prácticas. La segunda

dificultad que intentaremos abordar es definir qué concepto de aprendizaje subyace en cada práctica.

1.5.1 Juego libre o espontáneo

La primera relación que se define es la denominada juego libre o espontáneo. Esta es la que hemos analizado en profundidad en el apartado anterior y con la que hemos expuesto el juego como escenario libre y espontáneo donde construir conocimiento a través de la exploración, el conocimiento y la diversión. El juego libre se ha estudiado particularmente en la etapa de infantil. Paniagua y Palacios (2005) sugieren que el juego no debería ser tratado como un premio después del trabajo, sino que debería usarse como forma habitual de trabajo. Además, comparten cómo el juego evoluciona a diferentes edades hasta hacerse más complejo y sofisticado en sus reglas y cómo pasa de ser individual a colectivo. Comprender el juego en diferentes etapas es fundamental para los/las docentes porque ayuda a sacar de algo espontáneo y natural un aprovechamiento no solo cognitivo y social, sino también emocional, donde el/la niño/a representa mediante el juego sus preocupaciones o ilusiones y a la vez que las expresa, las libera. Sin embargo, esta perspectiva simbólica e instrumental del juego hay que tomarla con cautela puesto que el «aprovechamiento» del juego reside solo en la mente del docente. Decía Vigotsky (2009) que si tomamos el juego como un sistema de signos como podríamos considerar el álgebra, entonces estaríamos perdiendo de vista ciertos aspectos del juego que son esenciales en este. El objetivo del juego es jugar y es en ese espacio donde se construye el aprendizaje tal y como hemos explicado anteriormente.

1.5.2 Aprendizaje basado en juego

La siguiente práctica sería lo que se ha denominado en España como Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) en el que ya aparecen las primeras controversias con respecto a qué se refiere, dividiéndose las prácticas en dos diferencias fundamentales: por un lado, se denomina ABJ cuando utilizamos un juego creado para el entretenimiento (los llamados en inglés *off-the-shelf*) para enseñar ciertos conceptos, aunque no estuviera diseñado específicamente para ello; por otro lado, también incluimos en el concepto de ABJ el rediseño o creación de un juego para alcanzar unos objetivos determinados.

1.5.2.1 El ABJ *off-the-shelf*

El Institute of Play (2007) denomina al primer tipo de estas prácticas *Game*. Sucede, como explicábamos con el juego libre, que muy a menudo encontramos una perspectiva instrumentalista del juego desde la que se pretende sacar un aprovechamiento cognitivo, social y emocional del juego. Así, se establecen una serie de objetivos que alcanzar y cuya

consecución marcará también la elección del juego. Esto se enmarca en una concepción conductista del aprendizaje, en la que, como veíamos, tiene sentido taxonomizar una conducta compleja en otras más simples que alcanzar a través de la elección del juego. Por ejemplo, atendiendo a cómo se desarrolla la forma de jugar en las diferentes etapas evolutivas se proponen una serie de juegos u otros, normalmente con el fin de una serie de mejoras en las funciones ejecutivas del cerebro. Se entiende por tanto que un cambio en la conducta del jugador/a a partir del estímulo que el juego implica y el refuerzo positivo o negativo presente en el mismo significará la consecución del objetivo y, por tanto, de que ha aprendido. Es decir, se elige qué juego se va a jugar asumiendo que una vez se haya jugado se habrán adquirido los conocimientos que se habían definido previamente. Sin embargo, como ya hemos visto, el juego puede ser un contexto rico en experiencias, pero resulta difícil, tal y como plantea el constructivismo, determinar si se ha aprendido o no, o qué se ha aprendido.

Recogiendo esta última idea, existe otro punto de vista para este concepto de ABJ en la que se asume que el aprendizaje no es predecible ni controlable, pero en el que se utiliza el juego como contexto de aprendizaje para ilustrar ciertos conceptos teóricos o para dar valor de uso al conocimiento académico. De acuerdo con Reinhardt y Sykes (2014), que se centran particularmente en la práctica del juego y aprendizaje de lenguas extranjeras, esta perspectiva se aunaría bajo el término *game-enhanced*, que sería el uso de juegos diseñados con el objetivo de entretener. Algunos estudios de caso han tratado el hecho de cómo videojuegos creados con el propósito de entretener han ayudado al aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en el uso de MMORPG³. Chen (2015) describe en su artículo casos de diferentes juegos con participantes de diferentes edades donde se muestra que la voluntad de comunicarse facilita el proceso. Una investigación en Suecia (Sundqvist y Sylvén, 2012) profundiza en el impacto de *World of Warcraft* en el aprendizaje de la segunda lengua. Estos dos estudios se centran en el inglés como lengua a aprender, al que se le suma una investigación (Scholz, 2016) sobre el aprendizaje del alemán también a través del videojuego anteriormente mencionado. Nuestra investigación podría encuadrarse en este tipo. En el contexto español podemos destacar dos experiencias muy diferentes, una con el juego de Facebook *CityVille* (Del-Moral Pérez y Guzmán-Duque, 2014) y otra, particularmente interesante por la controversia que pueda despertar, basada en el videojuego de guerra *Call of Duty* (Marcano Lárez, 2014). Esta perspectiva no es muy común en la educación formal porque no ofrece una serie de objetivos definidos de aprendizaje cuya consecución se pueda comprobar y establecer una relación causalidad que de una falsa

³ Sigla en inglés de massively multiplayer online role-playing game. En español, videojuegos de rol multijugador masivos en línea.

sensación de control al docente al poder «medir» y «controlar» el aprendizaje. Esto tiene que ver con la lógica escolar, muy relacionada con la cultura institucional (Pérez Gómez, 2000), constituida por el conjunto de claves, significados y formas de funcionar que se han ido construyendo y anclando en la escuela como institución; esta lógica tiene como efecto la integración y acomodación a la forma tradicional de funcionar en la escuela de cualquier herramienta o estrategia nueva que se incorpore a la institución, en lugar de transformar prácticas, metodologías y formas de entender el acceso al conocimiento. Así, parece que usar un juego sin programar con detalles los objetivos que se quieren conseguir con el juego no se adapta a la lógica escolar, por lo que esta práctica no está muy extendida en la educación formal.

1.5.2.2 El ABJ diseñado

La segunda práctica que se encuadra bajo la denominación de ABJ es la creación o el rediseño de un juego para conseguir un objetivo determinado. Esta forma de enseñar es la que usaba⁴, por ejemplo, el Institute of Play en su escuela Quest to Learn, donde se enseñaban todos los contenidos a través del diseño específico de un juego. Los autores Begg, Dewhurst y Macleod (2005) acuñan también el término *game-informed learning*, ya que entienden que los procesos educativos deberían estar «informados» por la experiencia de juego, siguiendo un principio similar al que podríamos encontrar en enfoques contemporáneos de aprendizaje activo como el constructivismo o el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). Sugieren que atendiendo a esta forma de pensar el juego se establecen prácticas de aprendizaje de valor. Aunque su descripción parece que encajaría con el primer concepto de ABJ (el *off-the-shelf*), todos los ejemplos que ofrecen son de juegos especialmente diseñados para poner en práctica cierta teoría en un ámbito concreto, no del uso de un juego ya creado para el entretenimiento. Hay que prestar atención al término, puesto que Reinhardt y Sykes (2014) lo utilizan también, pero para referirse a los principios de juego aplicados en contextos digitales o no digitales fuera de lo que se podría considerar típicamente un juego, al que nos referiremos cuando veamos el concepto de gamificación. En su lugar, a este concepto de ABJ lo denominarían *game-based*, que sería el uso de juegos creados con un propósito educativo. Cada vez más editoriales han comenzado a diseñar sus propios juegos para el aula, adaptados a cualquier nivel o edad, como *Zwischendurch mal Spiele* de Huber.

El Institute of Play lo denominaría *Game-like experience*, con el que trataban de tomar algunos elementos de juego para proponer un problema que hay que resolver mediante estas mecánicas. Para ello, se diseña un juego para enseñar un concepto o aspecto determinado y

⁴ Se utiliza el pasado porque el pasado 04/06/2019 el Institute of Play anunciaba el cierre de la organización.

todas las pequeñas misiones o metas del juego llevarán a ese concepto para el que se ha diseñado, entendiendo así que la consecución de los objetivos menores llevará al concepto global que se pretende que el alumnado entienda y aprenda, fraccionando así los contenidos. Funcionaría, pues, como una programación en la que se especifica qué cantidad de conocimiento debería tenerse en cada momento. No tenerlo significa que no se ha alcanzado el nivel que se exigía (Gertrudix, 1999), lo que se representa en el juego específicamente diseñado para ello como la imposibilidad de llegar al siguiente. Entonces aparecen prácticas con las que ya estamos familiarizados en la escuela, como la repetición o el refuerzo, que se traduce como repetir el juego tantas veces como sea necesario hasta «adquirir» el conocimiento o habilidad necesaria para superarlo. Es decir, aprender por repetición solo se puede entender en un paradigma en el que el cambio de la conducta implica el aprendizaje.

Además, el juego diseñado permite al docente conocer exactamente en qué «nivel» está su alumnado, otorgando esa sensación de control tan propia de la escuela (Alcaraz, 2014). Normalmente este tipo de juegos representan una forma «grupal» de trabajo que, si analizamos, nos damos cuenta de que en realidad es la suma de tareas individuales, de manera que se pueda saber en qué paso está en cada momento cada alumno/a. Por otro lado, podría aparentar que el juego permite la libertad a cada persona de avanzar por donde quiera, pero en uno diseñado específicamente para «aprender» ciertos conceptos (que ya hemos visto lo alejado que está del aprendizaje relevante) «la voluntariedad no es una opción» (Pedraz, 2019), lo que se opone a la idea constructivista del aprendiz autónomo, responsable y reflexivo de su propio aprendizaje y se asemeja más a la idea de homogeneización que tiene la escuela de que todos aprenden al mismo tiempo (Fernández Navas, 2015), de manera que el concepto de espacio libre del juego se pone al servicio de la lógica escolar.

En este sentido, como ocurría con Begg, Dewhurst y Macleod (2005), el Institute of Play pretendía despertar la motivación intrínseca a través del diseño de un espacio en el que se pudiera dar uso al contenido de los libros. El problema es que la lógica con la que se diseñan estos espacios pasa por una concepción del aprendizaje medible, controlable y homogénea en la que es el/la docente el que indica qué, cómo y cuándo se tiene que aprender. Con lo que, aunque su intención era la de transformar de manera lúdica el aprendizaje, el concepto de aprendizaje que subyace es el mismo que en la enseñanza tradicional, en el que el peso acaba recayendo en cómo se enseña, en lugar de en cómo se aprende.

1.5.2.3 El caso de los Serious Games

Entendemos que la misma lógica se encuentra en el diseño de *Serious Games*, que serían videojuegos diseñados para aprender y practicar

particularmente un aspecto. Un ejemplo podría ser *Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelscheibe*, diseñado para aprendices de alemán que se encuentren en un nivel A de acuerdo con el MCERL. También podríamos considerar los juegos de memoria, como *Fun Easy Learn Learn Croatian 6000 Words*.

La idea que subyace en este tipo de prácticas es que no solo aprendemos jugando, sino que también jugamos *para* aprender. Por ejemplo, Calvo-Ferrer y Belda-Medina (2015) analizan en su artículo la satisfacción del alumnado al utilizar el videojuego *The Conference Interpreter* para la adquisición de terminología en comparación con aquellos grupos que no lo han utilizado. El *Serious Game* se crea para la consecución de un objetivo (aprender o entender un concepto, idea, vocabulario, etc.). Esta práctica tiene sentido en la concepción de educación y escuela en la que se entiende que el alumnado «debe» aprender aquello que aparece en el temario (y que decida el docente en tiempo y forma) y no porque sea relevante para el uso práctico. De hecho, se considera que el ABJ o *Serious Game* funcionan mejor cuando se tiene un objetivo claro, concreto y conciso que no «disperse» al usuario de lo que tienen que aprender (López Raventós, 2016). Esto pasa por entender que el aprendizaje se puede controlar, fraccionar y medir, como ya hemos visto, pero además pasa por la idea del aprendiz pasivo que no desempeña ningún rol en su aprendizaje más allá del de receptor de la información, siguiendo las pautas indicadas por el videojuego para aprender (entendiendo aprender aquí como la modificación prevista de su conducta). Sin esta idea de aprendizaje no tendría ningún sentido generar un diseño específico para aprender ciertos conceptos.

Lo que aporta el *Serious Game* es poner en práctica ciertos conceptos que seguramente no se integren en la estructura cognitiva del aprendiz si solo se observa de manera teórica. Además, funciona como una actividad interactiva de juego de roles como los que se plantean a menudo en la escuela (particularmente común en el aula de idiomas), en las que se crea una situación artificial para poder practicar un concepto que se ha visto de manera teórica con el objetivo de automatizar y memorizar ciertos procesos. Sin embargo, no podemos perder de vista que sea en digital o analógico, la actividad o el *Serious Game* está diseñada con los mismos conceptos de aprendizaje que usaba el Institute of Play en sus propias actividades. No es un videojuego diseñado para el entretenimiento que puede funcionar como contexto de aprendizaje, sino que es un juego que se ha pensado con el propósito de enseñar de manera eficaz algo, que pasa por la idea conductista del aprendizaje y del aprendiz.

No podemos tampoco perder de vista que, si se busca un aprendizaje eficaz de conceptos fraccionados, no se está diseñando un contexto de aprendizaje de calidad donde haya espacio para la comunicación y el intercambio de ideas, donde el alumnado sea libre y autónomo en su aprendizaje, sino que el videojuego está particularmente diseñado para

pasar por él y al realizar sus misiones se adquirirá el conocimiento global. Una idea común en este tipo de prácticas es la necesidad de evaluar su «validez» para darle más credibilidad como disciplina. Esto pasa por tratar de encontrar conclusiones consensuadas que puedan ser comunes (García-Mundo, Vargas-Enríquez, Genero y Piattini, 2015), por lo que para asegurar la mencionada validez se comprueba a través del sistema de juego en sí mismo qué se ha «aprendido», además de generar herramientas cada vez más sofisticadas que ayudan a «medir» este «aprendizaje» (como, por ejemplo, un control de velocidad en respuestas), con lo que su validez se comprueba a través de los resultados en el propio juego o en el rendimiento académico o, lo que es lo mismo, la modificación de una conducta previamente considerada como adecuada (cuyo refuerzo positivo será ganar) o inadecuada (cuyo refuerzo negativo será perder).

Huelga decir que se aleja bastante del concepto de aprendizaje relevante que explicábamos en el primer apartado; para ello necesitará integrar este conocimiento de manera que lo haga suyo y lo use en otros contextos fuera del videojuego. Si no, corremos el riesgo de que esta práctica solo sea una manera tecnológica en la que «yuxtaponer» el conocimiento académico al práctico, sin que se convierta en aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1991).

1.5.3 Gamificación

La gamificación hizo su primera aparición en el mundo de la empresa y empezó a desentrañarse de la mano de autores como Jo Kim (2012), Kapp (2012) o Marczewski (2013), aunque la adaptación que se haría en educación cambió completamente el objetivo, o al menos esa era la intención: pasar de fomentar el consumo a fomentar el aprendizaje. El Institute of Play (2007) también acuña el concepto de *gamified experience*, que define como la aplicación de un sistema de premios al juego y reflexiona que este tipo de aprendizaje es controvertido puesto que la motivación es extrínseca y lo recomienda particularmente para la creación de buenos hábitos o la práctica de ciertas habilidades. La *gamified experience* para la gestión del aula y la *game-like experience* para el trabajo de contenido son los modelos que se han acuñado bajo el término gamificación en España, que viene de «gamification», que deriva del término «game» en inglés. Aunque primero se tradujo como «ludificación», se acabó prefiriendo el término que hoy usamos. De acuerdo con la clasificación de Reinhardt y Sykes (2014) se denominaría *game-informed*, que sería, como hemos definido ya en un punto anterior, el uso de principios de juego en contextos digitales y no digitales que no se consideran juego.

En esta categoría podríamos incluir todas las apps existentes como *Duolingo*, cuya intención es mantener el uso de la aplicación por parte de los adultos a través de un sistema gamificado con el fin de aprender la lengua extranjera. Existe incluso un sistema tutorial llamado *W-Pal*

(Allen, Crossley, Snow y McNamara 2014) que pretende animar al alumnado en la ardua tarea de escribir. En cualquiera de los dos casos el diseño educativo es el mismo: se define qué conducta se quiere reforzar y aquella que se quiere excluir y se implementan mecánicas, elementos y dinámicas propias del juego y, particularmente, de los videojuegos (como ganar puntos, subir de nivel, adquirir una medalla, etc.) para reforzar positiva o negativamente la conducta.

Este tipo de dinámicas en el aula son cada vez más comunes y podemos encontrar muchos ejemplos tanto fuera como dentro de España, como podría ser la propuesta de actividad de Hattern (2014) para animar a su alumnado a explorar y producir en diferentes idiomas a través de una actividad de microblogging o las expuesta por referentes nacionales como Foncubierta y Rodríguez (2016) y Trujillo (2015). Particularmente destacable es el movimiento Gamifica tu Aula, que comienza en España en 2015 a raíz de la concesión del Premio Nacional de Educación a uno de sus fundadores, Javier Espinosa. Este punto de inflexión es importante puesto que se ha creado una comunidad cada vez más extendida en la que docentes se apoyan para llevar cada vez más experiencias gamificadas al aula. Sin embargo, tal y como apuntaba Cordero (2019), referente nacional en esta práctica, con la inundación de información viene, inevitablemente, la desinformación.

La gamificación se caracteriza, como explicábamos, por incluir elementos, mecánicas y dinámicas propias de juegos y videojuegos en un contexto diferente. En educación tendría el fin de guiar y reforzar al alumnado. Estos elementos pueden ser puntos, recolección, clasificaciones, niveles, narrativa, personajes, retos, reintentos y recompensas, que ayudan a recrear experiencias similares a las vividas en los juegos (Almonte y Bravo, 2016). Sabiendo sobre el potencial de aprendizaje de los videojuegos (en el que nos detendremos en el siguiente capítulo) y sabiendo que son una de las fuentes principales de entretenimiento de los/as jóvenes (Fanjul-Peyró, González-Oñate y Peña-Hernández, 2019), se quiso generar una experiencia que aunaran los contenidos del aula y la estética de los videojuegos en una sola práctica educativa. Además, las prácticas de gamificación en la empresa prometían un alto grado de participación e implicación por parte del usuario, que justamente era una de las carencias que tiene la escuela actual: la participación e implicación del alumnado, conductas que se veían reforzadas con el mismo diseño del juego.

Comenzamos ya a ver paralelismos con lo mismo que sucede con el ABJ diseñado para el «aprendizaje» y los *Serious Games*. Se escogió el propio temario y los contenidos programados que se pretendía aprender y se diseñaron actividades que superando una por una iría completando el temario que se había programado previamente. Además, todos los comportamientos se veían reforzados al recibir puntos, tarjetas, habilidades, permisos especiales, etc., que llevaban a lo prometido: el alumnado participaba y mostraba una actitud de motivación. Sin

embargo, la idea que subyace es la misma: el aprendizaje no es relevante, los contenidos son los programados en el temario y exclusivamente son útiles para poder avanzar en el diseño del juego en sí, como lo han sido siempre para aprobar el examen y avanzar en el sistema académico. Así, los elementos del juego que sirven de motivación extrínseca como puntos, medallas, etc., acaban adquiriendo el valor de cambio de las notas y funcionan como refuerzo positivo o negativo para modificar una conducta. De nuevo vemos cómo una herramienta que era potencialmente innovadora no transforma las prácticas docentes, si no que las disfraza con dinámicas lúdicas.

No es, sin embargo, el caso de todas las prácticas que también han venido llamándose gamificación, pero que se plantean desde una idea de aprendizaje constructivista en el que se intenta crear experiencias lo más ricas posibles en el que el alumnado pueda entender el valor de uso del contenido académico (Pérez, 2017). Estas prácticas suelen entender que el elemento más potente del juego recae sobre la narrativa (como ya apuntábamos en la primera parte del capítulo, donde postulábamos el juego como contexto de aprendizaje).

Aunque hemos presentado diferentes elementos del juego, la narrativa es fundamental en el aprendizaje porque, como hemos ido desarrollando, es la forma en la que ordenamos y organizamos nuestros significados, pero también es la forma en la que contamos nuestras experiencias vividas y a través de la que negociamos los significados que nos llevará a construir nuevo conocimiento y, a la vez, la narrativa del contexto afectará a todo este proceso, por lo que también influenciará el aprendizaje (Bruner, 2006). Se trata de un eje central de la gamificación porque es la historia en la que se involucra el alumnado; lo que ofrecería una buena narrativa es la creación de espacios que inviten a cuestionar construcciones anteriores y reconstruir la estructura cognitiva del aprendiz. Es el mismo sistema que subyace en el videojuego y lo que lo hace tan potente. En este tipo de diseños prácticos existen espacios de comunicación y reflexión que permiten al alumnado realmente tomar responsabilidad y autonomía de su propio aprendizaje, en lugar de ser mero sujeto pasivo que ha de pasar obligatoriamente por el camino marcado en el diseño del juego, como ocurriría en otras prácticas de ABJ o gamificación.

Sin embargo, es más frecuente denominar gamificación al uso de esos elementos coleccionables, a ese apartado de valor de cambio que refuerza de manera externa ciertos comportamientos que nos dan la falsa sensación de aprendizaje. Al final, el diseño de la gamificación es un ABJ que envuelve todos los aspectos del día a día en el aula. Lo que sucede a menudo con esta intención es perpetuar la misma práctica educativa a modo de juego en el que se refuerzan las acciones que queremos que nuestro alumnado aprenda a través de incentivos externos. Se pierde, entonces, la idea de construcción del aprendizaje, puesto que el conocimiento no tiene un valor de uso, solo se cambia por

el siguiente punto, premio o medalla, emborronando lo que originalmente era la idea principal de esta innovación educativa y, además, diluyendo en esta masa de prácticas innovaciones reales en las que se diseña la gamificación como espacio con valor educativo.

1.6 Algunas conclusiones

Vemos en estas prácticas que sucede un efecto de absorción de la escuela de estas metodologías para integrarlas en su lógica escolar. Un aspecto preocupante es que todos sabemos qué es jugar y hemos analizado en detalle en el primer apartado del capítulo cómo el juego puede resultar un contexto de aprendizaje, aunque su fin no es ese, si no que el juego es el fin en sí mismo. Entonces, entendemos que al incluir la idea lúdica del juego en la escuela convertiremos automáticamente el aprendizaje en algo divertido. La realidad es que las prácticas no se transforman y solo se cubren de una película de entretenimiento con la que se disfraza a través del juego una unidad didáctica programada de la escuela tradicional donde el concepto de enseñanza-aprendizaje y el rol del docente y el alumnado son exactamente el mismo, como ya hemos visto, pero desde la idea de que, al haber añadido los elementos del juego, se está innovando y el alumnado puede estar agradecido porque se está jugando. Esto, como veremos en la parte de investigación de esta tesis, es claramente reconocido e identificado por los entrevistados.

Algo similar ocurría con las TIC. Sabemos que un ordenador con conexión a internet es una herramienta potente que no dudamos en utilizar en nuestro día a día de manera dinámica y como apoyo para resolver problemas en diversas situaciones cotidianas (Barquín Ruiz, 2007; Jorrín-Abellán y Correa, 2014), más aún desde que tenemos un ordenador en forma de teléfono en nuestro bolsillo. Sin embargo, al introducirlos en la escuela, en la mayoría de los casos no han transformado en absoluto las estructuras, prácticas y formas de acceder al conocimiento, sino que se han seguido reproduciendo exactamente igual, pero con otras herramientas (Fernández Navas, 2015; Sola y Murillo, 2011).

El peligro de algunas de estas prácticas es volver a caer en lo que hemos comentado antes de concebir el juego con el objetivo de que tenga una «utilidad» específica, en lugar de como experiencia guiada dentro de un espacio libre y espontáneo. Si entendemos que el aprendizaje no se puede medir y que no podemos controlar lo que el alumnado aprende, si entendemos que el aprendizaje es un acto voluntario por parte del aprendiz y que necesitamos crear espacios donde existan intercambios de opiniones para permitir que se generen disonancias en las estructuras cognitivas del alumnado, si entendemos que el aprendizaje no es fraccionable o taxonomizable, como se entendería desde el paradigma constructivista, entonces carecerá de sentido diseñar un juego para enseñar un aspecto muy específico, puesto que esta idea pasa por entender que el aprendiz es un sujeto pasivo que conforme vaya

completando una serie de tareas «adquirirá» el conocimiento que el/la docente tuviera planeado. Podemos crear experiencias educativas lo más ricas posibles con el fin de estimular el aprendizaje, con el fin de hacer que el conocimiento práctico que tiene el alumnado entre en conflicto con el conocimiento académico para dar lugar a un aprendizaje relevante en el que, en realidad, el alumnado sí que integre lo que ha aprendido. Entonces, tener un contenido específico que enseñar no implica que este se vaya a aprender, ni que se vaya a integrar. Si el fin del juego es jugar, se desvirtúa cuando le damos un sentido utilitario. La experiencia de juego (y el videojuego) es ya en sí misma un contexto muy potente de aprendizaje y de reflexión, sin la necesidad de comprobar lo que se ha aprendido, porque esa medición es ilusoria. Veremos entonces en el siguiente apartado las posibilidades educativas de los videojuegos.

Capítulo 2 Aprendizaje con videojuegos

2.1 El videojuego como situación comunicativa

En el apartado anterior relatábamos cómo el paradigma del juego ha ido evolucionando junto con la sociedad y cómo se ha ido transformando hacia el mundo digital generando los videojuegos.

Respetando el proceso cronológico, debemos decir que este auge de la tecnología digital permitió en un primer momento la conversión del juego tradicional en el videojuego. Mientras que la popularización de Internet seguida de un desarrollo tecnológico ha permitido el videojuego a través de Internet. Siendo este un segundo paso importante en el desarrollo de los videojuegos y sus usos, funciones y popularización. Actualmente nos encontramos en una época de evolución de los dispositivos móviles que unido a los videojuegos e Internet hace que nos preguntemos si a la videoconsola le quedará mucho como dispositivo privilegiado para jugar a videojuegos. Puede que no se extinga, pero desde luego su rol como dispositivo principal de juego podría ir cambiando progresivamente.

El desarrollo conjunto que hemos vivido de tecnología y videojuegos hace que cada vez puedan presentar historias más complejas que componen una cultura con sus propias normas a través de las que los/as participantes en ella interactúan⁵. El videojuego funciona – igual que otras artes – como una comunicación completa en la que nos encontramos sus elementos habituales y que podemos analizar bajo el esquema básico de comunicación de Shannon y Weaver (1949): emisor, es decir, quién o quiénes (o qué, si se trata de una máquina) transmite la información; receptor, quién, quiénes o qué recibe el mensaje; código, que se trata del conjunto o sistema de signos que se utilizan para emitir el mensaje; canal, que consiste en el elemento físico por donde se transmite y se capta la información; mensaje, que es la propia información que se transmite; y al que se le añade el contexto, que normalmente se distingue entre el situacional, es decir, el entorno, la situación extralingüística, que rodea a toda la situación comunicativa, y el temático o referente, que constituye el tema sobre el que se elabora toda la situación comunicativa. Encontramos también los conceptos de «ruido», refiriéndonos a los obstáculos que dificultan la comunicación y que puedan suponer una pérdida del contenido del mensaje, y «redundancia», que son aquellos elementos que no aportan información nueva. A estos elementos se le une el «feedback» o retroalimentación, concepto que vamos a tratar en este capítulo. Por

⁵ Estas interacciones han ido cada vez haciéndose más complejas. Lo que antes podía suponer una realidad alternativa y de ficción, ahora es cada vez más real, permitiendo crear vidas en el mundo virtual como sucede, por ejemplo, en el videojuego *Second Life*, posibilidades que han llevado a explorar nuevas ficciones en la literatura, como ocurre en *Ready Player One* (Cline, 2011), en lugar de a la inversa.

supuesto, todos estos elementos se interrelacionan entre sí a través de las funciones del lenguaje, por lo que a veces no es tan fácil separarlos entre ellos.

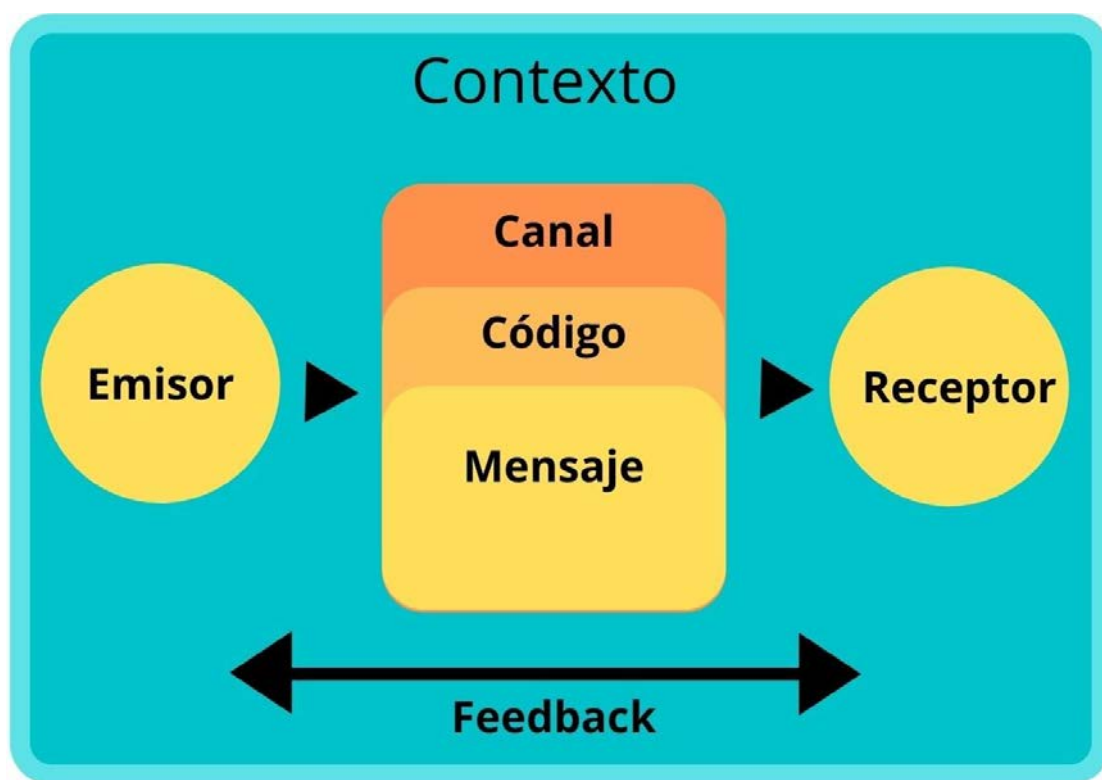


Ilustración 1: Esquema de comunicación. Fuente: Elaboración propia

Cuando transmitimos un mensaje lo haremos siempre con una intención o función determinada, en la que destaca particularmente alguno de los elementos:

- encontramos la función expresiva, que aparece cuando se expresa la subjetividad del emisor (opiniones, sentimientos, deseos, etc.) por lo que está relacionada con este;
- la función apelativa o conativa, que aparece cuando se trata de influir en el comportamiento del receptor para provocar en este una reacción, por lo que está relacionada con este;
- la función metalingüística, que es cuando hablamos de la propia lengua, relacionada con el código;
- la función fática, con el objetivo de prolongar, establecer o interrumpir la comunicación, relacionada con el canal;
- la función poética, cuando se pretende atraer la atención a la forma en la que se expresa, relacionada con el mensaje;
- y la función referencial, que consiste en intentar transmitir los contenidos del mensaje de manera objetiva, relacionada con el referente.

Apoyándonos en esta idea de acto comunicativo, analizaremos aquellos aspectos del videojuego que lo conforman como un contexto con gran potencial de aprendizaje.

2.1.1 El equipo de diseño como emisor y el jugador como receptor

Ya dedicamos en el capítulo anterior a describir al jugador/a como aprendiz dentro de este contexto, por lo que en este apartado nos centraremos en su relación con el emisor y es que, cuando el equipo de diseño de un videojuego quiere crear un videojuego (lo que sería en este contexto la emisión de su mensaje), siempre tiene en cuenta al receptor de este, es decir, quién va a jugarlo. Por eso, establece metas atractivas para plantear al jugador/a objetivos claros con la intención de mantener el interés por seguir jugando. Estas metas se plantean a través de retos a corto, medio y largo plazo y ofrecen un *feedback* constante que permite evaluar su acción en el juego y construir el aprendizaje necesario para realizar las acciones con éxito. Además, facilita la observación de este a través de componentes de juego, haciendo consciente al jugador/a del desarrollo de habilidades y competencias a lo largo del mismo (Alfageme y Sánchez, 2002). Se utiliza la potente herramienta de la narrativa para conectar los retos planteados en una serie de sucesos dentro de una historia atractiva, de la que vamos a hablar detenidamente. Por último, se incluyen sorpresas o giros de guión (al igual que en una serie o película, pero en la que el protagonista es el propio jugador/a) para que el proceso no se convierta en algo monótono. En el diseño de los videojuegos se tienen en cuenta tres teorías principales de la motivación: dos de ellas son instrumentales, esto es que se focalizan en una visión relacionada con la motivación extrínseca, y una tercera interna que se centra en una visión relacionada con la motivación intrínseca. Sobre el papel y la importancia de la motivación en los procesos de aprendizaje ya hablamos en el capítulo Aprendizaje y juego.

Las dos primeras son la teoría del comportamiento de Fogg (Fogg, 2008) y la teoría de flujo (Csikszentmihalyi, 2008; Prieto Martín, 2013; Schell, 2008) en las que no vamos a centrarnos dada su escasa relevancia para nuestro marco de análisis. En cuanto a la tercera, se trata de la teoría de la autodeterminación, cuyo propósito es explicar los efectos de la motivación intrínseca en el uso de videojuegos. Cuestión que resulta muy interesante para nuestro marco teórico. Esta teoría expone que las necesidades que más influyen en la regulación y mantenimiento de la motivación intrínseca son (Ryan y Deci, 2000): la competencia, entendida como la experimentación del dominio de nuestras habilidades y la sensación de control; la autonomía, es decir, la capacidad de elegir el qué y cómo lo queremos hacer y las relaciones, que posibilitan la interacción y colaboración con los demás. Recordemos que la autonomía y la responsabilidad forman dos pilares fundamentales para que se construya el aprendizaje relevante, explícito

y comprensivo (Pérez et al., 2009). Al poder dar valor de uso en el videojuego a su conocimiento, se despierta esta motivación intrínseca, que a su vez funciona de motor para continuar aprendiendo, como ya explicamos en el capítulo Aprendizaje y juego de esta tesis.

Sampedro Requena (2012) va un paso más allá y relaciona el diseño de los videojuegos con las diversas teorías psicológicas aún vigentes o influyentes en la educación actual siguiendo la clasificación de Pérez Gómez y Sacristán (1992). Centrándonos en la etapa de la adolescencia, donde los videojuegos tienen un gran peso en las formas de ocio (Fanjul-Peyró et al., 2019), el/la aprendiz-jugador/a, particularmente entre los 12 y 16 años, se encuentra en pleno periodo de gran trascendencia en su desarrollo (Ramírez García, 2012). Según Piaget, a nivel cognitivo están en el estadio de las operaciones formales: lo real se subordina a lo posible. Además, se experimenta un desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo. Teniendo en cuenta este cambio, no es de extrañar que los videojuegos más complejos y que generan más interés, estén pensados para un público más desarrollado como es el adolescente. Por otro lado, los cambios físicos darán lugar a un nuevo autoconcepto, que resultará en una adecuada o inadecuada autoestima (Ramírez García, 2012b), muy relacionada con el ámbito socio-afectivo, donde será necesario el desarrollo de técnicas comunicativas y sociales, especialmente por la transición de la vinculación afectiva a la familia a un sistema de apego en el grupo de iguales. Este lazo afectivo se hace especialmente patente en el equipo de esports y apunta a ser determinante, no solo en el aprendizaje, como veremos en el apartado de investigación de esta tesis, sino también en el éxito en su difusión y seguimiento, como ampliaremos en el capítulo que dedicamos a explicar los esports.

En la teoría del Aprendizaje Significativo, Ausubel (1976) postula que el aprendizaje debe ser significativo, es decir, que los nuevos conocimientos se incorporan en la estructura cognitiva del alumnado y se relacionan con los anteriormente aprendidos. Además, es preciso que exista interés por aprender lo que se le está mostrando. Se puede observar que los videojuegos están adaptados a esta teoría al considerar los gustos, intereses y preferencias del público al que van dirigidos (Sampedro Requena, 2012). Además, para pasar de una pantalla a otra, de un nivel a otro, es necesario, por lo general, partir de aprendizajes ya construidos en niveles inferiores, que se conectan con los nuevos conocimientos al aumentar la dificultad.

Francis (2007) comparaba también diferentes teorías del aprendizaje con los procesos de aprendizaje que sucedían en el juego. Así, desde un punto de vista conductista, declaraba que un *feedback* inmediato y el refuerzo positivo tenían incidencia en el aprendizaje, al igual que el sentimiento de castigo cuando el/la jugador/a falla. Aunque su idea de base es interesante, en realidad sabemos que un cambio en la respuesta, como ya hemos visto, no es indicio de aprendizaje o lo es de baja calidad

educativa, así que este *feedback* tendría más bien una función informativa sobre la interacción con el contexto, que podría contribuir al aprendizaje del jugador/a. Aprender haciendo (el ya conocido *learning-by-doing*) forma parte como uno de los elementos bases en la didáctica del juego, así como también destaca el aprendizaje basado en problemas. El aprendizaje sociocultural de la mano de Vygotsky encaja también a la perfección en el concepto de juego, al igual que el concepto de *psychosocial moratorium* entendido como el espacio de tiempo que permite adoptar otra identidad sin la responsabilidad personal, que defienden autores como Gee (2007).

Incluso desde otras perspectivas se destacan también los beneficios de los videojuegos. Así, se considera que los videojuegos potencian también los llamados por Martín, Domínguez y Fernández (2001) procesos psicológicos, y que definen como aquellos que logran que el sujeto tome conciencia de sí mismo y de su entorno. Estos procesos conforman el origen de cualquier manifestación conductual ajustando el comportamiento a las condiciones y necesidades del medio. Los autores hacen dos grandes categorías: los procesos psicológicos cognitivos, que ayudan a procesar la información del medio ambiente, y los procesos psicológicos activadores, que producen una respuesta de la información procesada en el carácter conductual del sujeto. Los primeros son la atención, la percepción, el aprendizaje, la memoria, el pensamiento y el lenguaje; los segundos, la motivación y la emoción.

Desde el punto de vista del aprendizaje relevante, postura que hemos tomado en el análisis de los videojuegos como contexto de aprendizaje en el primer capítulo, el diseñador sería, precisamente, un diseñador de experiencia. Se entiende el videojuego como una nueva cultura, un contexto, en el que se construye el aprendizaje a través de interacciones con el entorno en un proceso de negociación continuo con los miembros de la comunidad que lo componen (Pérez Gómez, 1991) con sus propios códigos de comportamiento y reglas alrededor de las cuales el/la aprendiz-jugador/a desarrolla su propia identidad (Muros, 2011). En este sentido, el/la aprendiz-jugador/a cambia con el contexto, a la vez que en su interacción modifica el entorno (Pérez Gómez, 1991). De hecho, Aranda y Sánchez (2009) entienden los videojuegos como sistemas basados en reglas en los que los/as jugadores/as toman decisiones y entienden el mundo conforme van descubriendo estas reglas, decidiendo si las cumplen o no, lo que conforma de por sí un proceso constante de negociación con los elementos del entorno, como la narrativa y el escenario, entre otros, que a su vez los recrea. Además, el/la jugador/a no está solo/a, sino que en este proceso también participan otros/as jugadores/as con los que interactúan y se interrelacionan, socialización que también se ve afectada y afecta a su vez al contexto. La herramienta principal con la que cuenta el diseñador para este fin es la narrativa y los elementos en los que se apoya para

transmitir historias, emociones y conceptos. Precisamente es en la narrativa donde nos detenemos a continuación.

2.1.2 La narrativa: donde se unen las funciones expresiva, poética y fática

La narrativa del videojuego y los elementos que la componen son los que configuran el contexto donde se va a desarrollar toda la interacción de los/as jugadores/as. Es lo que hace al videojuego capaz de transmitir historias, emociones y conceptos. Bruner (2006) decía que desarrollamos el lenguaje (y con él nuestra forma de organizar nuestras ideas y emociones, es decir, nuestra propia narrativa) de acuerdo con la función que queramos que desempeñe (en oposición a, por ejemplo, las estructuras sintácticas, como podría defender la gramática generativista). Es decir, adecuamos nuestra narrativa al contexto, por lo que este juega un papel importante en cómo estructuramos nuestra experiencia.

En el capítulo anterior, proponíamos el juego como narrativa en cuyo marco podemos estructurar y organizar la experiencia que se convertirá en una memoria cultural conjunta. En el caso de los videojuegos, proponemos hablar de tres niveles de narrativa que conforman el contexto de aprendizaje:

- en primer lugar, encontramos la narrativa del juego en sí, la que se ha diseñado en su creación;
- en segundo lugar, la narrativa que surge al interaccionar el/la jugador/a con el juego;
- y, en tercer lugar, la narrativa a partir de las interacciones entre los/as jugadores/as.
- Además, añadimos otro apartado sobre aquella que se crea en los esports por la peculiaridad del contexto.

2.1.2.1 La narrativa del propio juego

Cuando el equipo de diseño del juego está creando el videojuego, en realidad lo que crea es una experiencia con la que quiere transmitir un historia, emociones o conceptos (Oliván, 2019). En este propósito se unen las funciones expresiva y poética, porque no solo importa lo que cuenta, sino cómo lo cuenta. Para ello se apoya en elementos del juego, como son la historia, los diálogos, los personajes, la música o los escenarios. Todos ellos envueltos en el desarrollo de la tecnología, que ha permitido construir gráficos cada vez más realistas que ayudan a la inmersión del jugador/a en la narrativa.

La historia en sí acostumbra a tener una estructura tradicional en tres actos o a seguir el esquema del camino del héroe, con la que nos han familiarizado desde aquellas historias que contaban los chamanes a las de Woody Allen, pasando por Homero o Quevedo. En el videojuego se va creando a través de las misiones que se deben completar. En algunos

juegos son incluso variantes y dependen de las elecciones del jugador/a, que, por tanto, participa también en contar dicha historia, como veremos en el siguiente apartado. Otra forma de contar una historia es a través de los diálogos que el juego da a sus personajes y las interacciones que están permitidas en ellos. En este sentido, se suele examinar el juego ampliamente para prever las reacciones de los/as jugadores/as, ya que, a diferencia de en una película, los guiones no se «reciben», sino que se juegan (Cabañes, 2019). Además, el propio diseño de los personajes cuenta mucho del juego en sí y apoya la narrativa con su movimiento o forma de hablar, provocando en el jugador/a ciertas emociones que hacen que se involucren en la historia.

Esto también sucede con la música o los escenarios. Las bandas sonoras de videojuegos componen un género en sí mismo que, junto con los mapas y las acciones que estos permiten, llevan a una mayor inmersión. Las acciones de los escenarios y cómo se puede interaccionar en ellos a menudo marcan un género completamente distinto. Vemos diseños basados en realidades virtuales como *Pokémon Go* que pretenden traspasar la barrera, precisamente, entre la realidad y lo virtual, mientras que otros, como *Virtual Cities*, utilizan una base de datos real y extensa, en la que se incluyen mapas originales, dibujos en tinta y análisis de geógrafos, para llevar a la virtualidad del videojuego una atmósfera lo más realista posible. Cabe mencionar los juegos particularmente creados para que sea el jugador/a quienes los creen y experimenten con ellos, como podría ser el caso de *Minecraft*.

La narrativa del videojuego se podría concebir en su totalidad, por tanto, como una novela, una obra de teatro, cine o, incluso, una poesía. Sin embargo, el verdadero potencial del videojuego reside en cómo la tecnología ha convertido la linealidad de las historias en un contexto multimedia en el que no hay que seguir un orden estricto. En un mundo donde el contexto social es hipervincular (Fernández Navas, 2015), tiene sentido que la narrativa también lo sea y se pueda pasar de un lugar a otro sin tener que guardar una estructura que se considere correcta. Esta nueva narrativa es un reflejo de una nueva forma de entender el mundo y se apoya particularmente en cómo desarrolla su función fática, es decir, la interacción con el jugador/a, que vamos a ver en el siguiente punto, especialmente presente en los juegos que no marcan un camino lineal, sino que presentan un mundo abierto que explorar.

2.1.2.2 Interacción con el juego

Como hemos visto, la clave del potencial del videojuego es la interacción del jugador/a con el entorno. Esta interacción está limitada por lo que se conoce como las mecánicas del juego (también conocida como los verbos del juego (Werbach y Hunter, 2012)), es decir, aquello que el juego permite o no permite hacer y que también forma parte de la narrativa. Lo que se puede y lo que no se puede hacer, lo que llama Oliván

(2019) «mecánicas elocuentes», también nos está dando indicaciones de qué historia, emociones o conceptos se nos quieren transmitir a través del diseño del juego. Esto es interesante porque es una de las formas que tiene el juego de contarnos su historia y, como decía Bruner (2006, p. 91): «lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo como uno cuenta lo que hace, lo que ha hecho o lo que va a hacer. Narrar se convierte entonces en un acto no solo expositivo, sino también retórico».

Estas son las reglas físicas de las que hablamos, aquellas que limitan el contexto y, por tanto, el aprendizaje dentro del juego. Estas narrativas son tan ricas como variada sean las experiencias situacionales que esta ofrezca, pero también las posibilidades físicas que el juego establezca, entre las que podríamos ver las limitaciones de acción, movimiento, exploración de escenarios, etc. A lo largo de la historia de los videojuegos han aparecido diferentes maneras de clasificarlos⁶. Sin embargo, en este trabajo vamos a adoptar la clasificación que a nuestro parecer puede tener más relevancia, por depender del conjunto de reglas en las que se basa (Asociación Española de videojuegos, 2018; Vizcaíno-Verdú et al., 2018). De acuerdo con estas reglas físicas, encontramos diferentes tipos de videojuegos, como, por ejemplo, los FPS⁷, que ofrecen una perspectiva en primera persona, por lo que solo tenemos una visión limitada y no global de las pantallas, que implica que para interactuar con la narrativa hay que tomar cierta acción, no se puede simplemente observar el terreno; los MOBA⁸, que se asemejarían a una partida de ajedrez o al juego «atrapa la bandera», obligan a interactuar también a través de la interacción de ataque o defensa a otro equipo; los MMORPG⁹, cuya interacción es más compleja porque permite una exploración casi completa de escenarios y personajes para poder cumplir las misiones; los OCCG¹⁰, que limitan las

⁶ En juegos de habilidad y acción, de habilidad perceptivo-motriz, de estrategia y de habilidad cognitiva (Crawford 1982 en Vizcaíno-Verdú et al., 2018); en 8 categorías: de acción, lucha, simulaciones, aventura, rol, estrategia, deporte y lógica (Herz, 1997) a las que posteriormente Cortés-Gómez (2010) ha añadido juegos online, juegos de tablero, juegos musicales y arcade; de acuerdo a si son competitivos o cooperativos y en turno o simultáneos (Pape et al., 2004), por un lado, y por otro, de acuerdo a cómo muestra su contenido interactivo (Yacci, 2004) (ideas que también tomamos en el desarrollo de la narrativa, pero cuyas clasificaciones no tomamos por su carácter taxativo); de acuerdo a su contenido y, por último, por edades, como hacen la Entertainment Software Rating Board (2019), la Computer Entertainment Rating Organization (2019) y la Pan European Game Information (PEGI) (2019).

⁷ Sigla en inglés de «First-person shooter». En español, «Videojuego de disparos en primera persona»

⁸ Sigla en inglés de «Multiplayer Online Battle Arena». En español, «Arena de Combate Multijugador en línea».

⁹ Sigla en inglés de «Massively Multiplayer Online Role-Playing Game». En español, «Videojuegos de Rol Multijugador Masivos en Línea».

¹⁰ Sigla en inglés de «Online Collective Card Game». En español, «Juego de Cartas Online».

interacciones a los efectos que puedan producir cada carta y la combinación entre ellas; los RTS¹¹, cuya interacción está limitada en base a los recursos que el jugador/a vaya desarrollando; los BR¹², cuyas interacciones se basan en ser el último superviviente en la batalla. Además, la Asociación Española de Videojuegos recoge los *Fighting games*, que serían juegos de lucha; los *Sport Games* o simulación deportiva, y los *Racing* o juegos de carrera. Que permitan más o menos exploración o interacciones con el medio y más flexibilidad en las acciones hará la experiencia más rica y con más posibilidades de aprendizaje. Aunque no todo se trata de las interacciones físicas del juego en sí. Aunque no es objeto de este trabajo hacer una clasificación exhaustiva de los videojuegos, esta tabla podría servir de guía para futuras menciones de la tipología de los videojuegos de acuerdo a sus reglas, puesto que las seguiremos usando, particularmente en la presentación de la investigación:

Tabla 1: Tipos de juego

Tipos de juego		
Siglas	Significado en inglés	Significado en español
FPS	First-person shooter	Videojuego de disparos en primera persona
MOBA	Multiplayer Online Battle Arena	Arena de Combate Multijugador en línea
MMORPG	Massively Multiplayer Online Role-Playing Game	Videojuegos de Rol Multijugador Masivos en Línea
OCCG	Online Collective Card Game	Juego de Cartas Online
RTS	Real-time Strategy	Videojuego de Estrategia en Tiempo Real
BR	Battle Royale	Batalla Real

Además de estas reglas físicas, encontramos las que hemos denominado en el capítulo anterior como «reglas culturales». En los videojuegos vemos un reflejo de nuestra cultura y sociedad, por lo que el videojuego se apoyará en los elementos que consideremos canónicos o no para generar una narrativa o dar pie a una interacción o a una nueva trama

¹¹ Sigla en inglés de «Real-time Strategy». En español, «Videojuego de Estrategia en Tiempo Real».

¹² Sigla en inglés de «Battle Royale». En español, «Batalla real».

(Bruner, 2006). Lo canónico o no va a depender del videojuego en sí. Por ejemplo, en los videojuegos de fantasía medieval, a menudo se considera normal que existan elfos en la historia principal del juego, mientras que, en un videojuego basado en nuestra realidad, la aparición de un elfo medieval puede ser una llamada a la acción. Esto nos lleva al fenómeno de la «transculturalidad» (Fernández Navas y Postigo-Fuentes, 2020), relacionado con la cantidad de personajes, contextos y situaciones en los que el/la jugador/a se ve envuelto y que permiten que experimente, entienda y profundice en esas culturas, contextos y situaciones, para lo que normalmente no tendría la oportunidad fuera del videojuego. Además, este fenómeno no se limita a las sociedades y culturas de la realidad que conocemos, sino que nos puede invitar a sumergirnos en algunas inventadas, lo que lo potencia aún más, puesto que puede hacernos vivir sensaciones y experiencias acorde a unas «reglas» que no podríamos ni imaginar.

Al interactuar con esta serie de reglas ponemos, además, en juego nuestra identidad. El cómo interactuamos con ellas forma parte de quiénes somos, nuestro conocimiento, nuestras emociones y, en definitiva, toda nuestra memoria semántica experiencial. Nuestra propia narrativa que modifica la experiencia de juego y que, a su vez, se modifica con el juego en sí, que nos podrá hacer explorar facetas de nosotros/as mismos/as que quizás no habíamos desarrollado tanto o usar cierto conocimiento académico que habíamos (o no) integrado. Al fin y al cabo, el videojuego permite que nuestras estructuras cognitivas se tambaleen y construyamos nuevo conocimiento integrándolo a través de su uso. Lo que nos lleva a vincularlo con el aprendizaje relevante, que ya lo habíamos descrito como un acto de reinención continuo en el que hablábamos de una doble vertiente: por un lado, redefinir y matizar el nuevo contenido con nuestro conocimiento y experiencias previas (cómo afectamos nosotros/as al juego) y, por otro, cómo el juego nos ofrece nuevos significados que nos llevan a reflexionarlos y reestructurar los anteriores, de ahí ese proceso de reinención continuo a través de los procesos de negociación de significados. En esta línea, Gee (2008, p. 24) diferenciaba entre el «juego» y el «Juego»¹³, donde «juego» se refiere al software en sí en su caja y todos los elementos del diseño *in-game* y «Juego» es el contexto social en el que se sitúa el juego y todas las interacciones alrededor de este.

While a 'game' can *simulate* a community of practice, a 'Game' is *constituted* by a community of practice: Gamers often organize themselves into communities of practice that create social identities with distinctive ways of talking, interacting, interpreting

¹³ En el original «game» y «Game» (Gee, 2008, p. 24).

experiences, and applying values, knowledge, and skill to achieve goals and solve problems. This is a crucial point for those who wish to make so-called serious games: to gain these sorts of desired learning effects will often require as much care about the social system (the learning system) in which the game is placed as the in-game design itself. (Gee, 2008, p. 24)

Un reflejo en el videojuego de esta interacción es, precisamente, la representación del jugador/a en el mismo, también conocido como *avatar*. Existen juegos en los que no se pueden elegir personajes, sino que directamente se asigna uno, pero en otros muchos sí que existe esa elección. Así, campos como la sociología y la psicología se han interesado por este aspecto, por la posibilidad que ofrece el videojuego de convertir el *avatar* en una herramienta de introspección y experimentación de lo que se conoce como las identidades virtuales en las que se acostumbra a representar nuestra autoimagen o heteroimagen, pero que también permite generar otras múltiples posibilidades (Cabañes, 2019). Precisamente esto mismo es lo que interesó al artista Robbie Cooper (2007), que fotografió durante tres años por todo el mundo a jugadores/as y sus *avatars*, entrevistándolos y reflexionando sobre sus elecciones. Cabañes (2019a), al igual que Vigotsky (2009), es de la opinión de que en la interacción con el juego la sociedad real penetra en él y vemos casos como jugadoras que utilizan apodosos o estéticas masculinas para evitar tratos sexistas o personas con una identidad no normativa (intergénero, no binarias o transexuales) que a menudo se identifican más con sus avatares que con sus propios cuerpos (Cabañes, 2019b):

En numerosos casos, los avatares se convierten en una extensión de los jugadores, volcando en ellos sus inquietudes y anhelos personales, así como vivencias imposibles de llevar a cabo en la realidad [...]. Pese a ello, el videojuego aspira a generar una nueva plataforma social en la que la identidad virtual se aleje del contexto cultural y se base principalmente en la experiencia vivida en el juego.

2.1.2.3 La interacción con otros jugadores/as

Llegamos al siguiente nivel de narrativa que es la interacción entre jugadores/as. Para ello es importante analizar qué tipo de comunicación ofrece el videojuego con los/as demás jugadores/as. Existen los videojuegos para un solo jugador, los cuales no vamos a analizar aquí porque no serían pertinentes en este apartado. Luego hicieron su aparición los videojuegos multijugador no online, es decir, para jugar con otra persona, ambas debían estar en el mismo espacio físico. Sin embargo, es la aparición de internet lo que permitió en el desarrollo de

los videojuegos la interacción que nos interesa particularmente, ya que, gracias a la conexión global, personas de cualquier parte del mundo podían jugar entre ellas sin el límite del espacio físico. Este nuevo contexto planteaba infinitas posibilidades de encuentro entre personas unidas a través de un espacio/contexto en el que participaban jugando y que ya tenía una narrativa de por sí y con el que ya se relacionaban de manera individual¹⁴. Es decir, este contexto ya formaba en sí una cultura con su propio sistema de reglas, creencias y significados que, a su vez, está constantemente en estado de producción y transformación a través de los procesos de negociación de significados de los miembros que la componen (Edwards y Mercer, 1988; Pérez Gómez, 1991). Mediante estos procesos de negociación se genera una interpretación común de la cultura (Bruner, 2006). Al ser una cultura abierta a espacios de negociación, el videojuego acaba formando un sistema vivo siempre sujeto a la reinterpretación de sus participantes.

Aunque hemos dicho que no estaban limitados con respecto a un espacio físico como tal, sí que hay reglas físicas en la interacción de estos/as jugadores/as (como ocurría con la relación jugador/a-videojuego). Para ello debemos fijarnos en qué tipos de canal habilita el videojuego para la comunicación: chats de texto, chats de voz o videollamadas, como las principales. Cada una de ellas limita y, por tanto, configura la comunicación de una manera específica, ya que el lenguaje que se utiliza no es igual escrito que oral. Como veremos en la parte de investigación de esta tesis, muchos de los jugadores de esta investigación manifestaron que eran clave programas que habilitaban las videollamadas mientras se jugaba, de entre los que destaca TeamSpeak. De esta manera, una vez ya conocían mejor a otro/a jugador/a, podían intercambiar sus usuarios para poder facilitar la comunicación que antes se había visto limitada por el chat escrito. Así, entraban en contacto con otras personas con sus cultura, historia y experiencias propias que, al compartir y entrar en un proceso de negociación de significados en el juego, podrían también tambalear las estructuras cognitivas de su interlocutor/a. De esta manera, el juego ha supuesto un escenario propicio para el diálogo que modifica la narrativa de los/as jugadores/as y, a su vez, esa interacción entre ellos/as modifica la experiencia del juego en sí.

2.1.2.4 Los esports: una interacción particular

Aprovecho este espacio para dar una definición de qué son los esports (aunque hablaremos más sobre ello en el capítulo correspondiente). Los esports son competiciones profesionales o amateurs de videojuegos retransmitidas por streaming:

¹⁴ Será con el paso del tiempo cuando se diseñen juegos con la idea base de esa conexión entre personas a través de internet, como podrían ser los juegos en los que competían los jugadores entrevistados en esta tesis.

esports are considered to be, in general, a competitive approach to computer games. For example, Hamilton et al. (2012) defined esports to be “the high-level play and spectating of digital games”. Several other authors and theses agree in general terms with the simple definition of esports as competitive computer games. (McCutcheon et al., 2018, p. 532)

Esports is the casual or organized competitive activity of playing specific video games that provide professional and/or personal development to the player. This practice is facilitated by electronic systems, either computers, consoles, tablets, or mobile phones, on which teams and individual players practice and compete online and/or in local-area-network tournaments at the professional or amateur level. The games are established by ranking systems and competitions and are regulated by official leagues. This structure provides players a sense of being part of a community and facilitates mastering expertise in fine-motor coordination and perceptual-cognitive skills, particularly but not exclusively, at higher levels of performance. (Pedraza-Ramirez et al., 2020, p. 4)

Esto contiene los niveles de narrativa que hasta ahora habíamos comentado, pero me gustaría incidir en la parte competitiva, en la que se diferencia de otros videojuegos. Este aspecto de los esports permiten que aparezca el tipo de interacciones propias de las competiciones deportivas, que fomentan la colaboración, solidaridad, esfuerzo, trabajo en equipo, toma de decisiones conjunta o desarrollo y elaboración de estrategias, entre otras. Esto hace que los/as jugadores/as busquen una interacción más íntima entre ellos/as, a menudo fomentada por los/as entrenadores/as. Además, aparece la figura de los/as casters (o comentaristas), que no interactúan necesariamente con los/as jugadores/as, pero que están también reconstruyendo los niveles de narrativa hasta ahora planteados para poder retransmitirlos al público general. Todo esto englobado en la dinámica (y narrativa) que genera un evento deportivo completo que transforma la experiencia de juego al encuadrarla en el propósito de la competición.

Resumimos de manera gráfica las interacciones entre los niveles de narrativa:



Ilustración 2: Las interacciones de los niveles de narrativa. Fuente: elaboración propia.

2.2 Principios de aprendizaje en los videojuegos

En los videojuegos, especialmente en aquellos más modernos, encontramos una serie de principios que fomentan aprendizajes de gran calidad (Gee y Hayes, 2010; Whymaps, 2017). El motivo es la multiplicación exponencial, en relación con videojuegos más antiguos, de las posibilidades que fomentan la toma de decisiones del jugador/a dentro de la narrativa, a su vez muy relacionados con los principios de aprendizaje que exponíamos en el primer capítulo y que relacionaremos en los siguientes apartados.

En definitiva, el valor educativo de los videojuegos reside en que, al estar fuera de la realidad, la variedad de problemas que podamos presentar a nuestro alumnado, y para cuya resolución tengan que acudir a conocimientos, tiene muchas más posibilidades de generar un valor de uso. Mucho más de lo que sería posible en cualquier situación que pudiéramos plantearle en clase por las propias limitaciones de las reglas físicas que impone el entorno. (Fernández Navas y Postigo-Fuentes, 2020, p. 219)

Destacamos entre estos principios de la narrativa los siguientes:

- La inmersión del jugador/a en una narrativa propia donde él/ella mismo/a puede tomar decisiones que afectan a la historia en función de sus intereses y conocimientos (Zagalo, 2010).

- La asunción de roles diferentes en los diferentes contextos que ofrece la narrativa del juego.
- La posibilidad de realizar una práctica en el juego, en un entorno seguro en el que el/la jugador/a puede equivocarse tantas veces como quiera y aprender de sus errores.
- La adecuación de su práctica a las diferentes situaciones y contextos que ofrece la narrativa del juego a través de la interacción con los mismos.
- El enfoque de los videojuegos basado en la resolución de problemas con total libertad con todos los medios a su alcance.
- El desarrollo de la metacognición a través de la percepción por parte del jugador/a de su propia evolución, de su avatar y del avance en la narrativa del juego, por ejemplo, al tener que realizar ciertas acciones para poder pasar al siguiente nivel.
- El desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para completar con éxito la historia del juego -y que en muchas ocasiones obliga a recurrir a contenidos transversales y a conocimientos sobre diferentes disciplinas académicas como la historia, geografía, etc. (Begg, Dewhurst y Macleod, 2005).

2.2.1 Aprendizaje relevante en los videojuegos

Decíamos en el anterior capítulo que una cuestión fundamental para que se produzca el aprendizaje relevante es el valor de uso, es decir, cuando el alumnado puede usar el conocimiento para la resolución de problemas en la vida diaria y no exclusivamente en el ámbito académico. Los videojuegos podrían generar esta utilidad inmediata por la gran cantidad de conocimientos puestos en práctica que requieren para avanzar en ellos. Al estar fuera de la realidad, permiten plantear una gran variedad de problemas para poder dar valor de uso al conocimiento de manera contextualizada. Es decir, permiten llevar a la práctica el conocimiento académico y que este adquiera un valor de uso. Este contexto, al tener sus propias reglas y limitaciones, propone diferentes situaciones y realidades en el que se puede usar el conocimiento sin correr riesgos (en lo que vamos a profundizar un poco más en el apartado «El papel de las reglas en el aprendizaje»).

Digamos que en el videojuego todo tiene una motivación inmediata: si un problema no es resuelto con éxito, tu personaje muere o no es posible seguir avanzando en la narrativa, pero el/la jugador/a puede intentarlo tantas veces como quiera. Es precisamente la narrativa el elemento que permite la motivación intrínseca en el videojuego. Es la narrativa, como veníamos analizando en gran parte de este capítulo, puesto que el hilo narrativo permite, por un lado, ordenar toda la información compleja que supone el conocimiento y darle sentido; y, por otro, generar momentos significativos en lo que usar el conocimiento en un contexto que, fuera del juego, no habría sido posible experimentar.

2.2.2 El papel de las reglas en el aprendizaje

Nos gustaría retomar la idea de las reglas (físicas o no) de estos contextos que limitan y definen el proceso de construcción del aprendizaje que, como vimos en el primer capítulo, es contextual. Vigotsky (2009) explicaba que el juego no era una actividad placentera en sí misma por estas limitaciones que encontramos. Sin embargo, como hemos visto, estas limitaciones son las que estimulan el aprendizaje, las que hacen poner en juego el conocimiento previo y las que dan lugar a la entrada de nuevo conocimiento a través de los procesos de negociación que cobran sentido en el propio contexto. Esto tiene que ver con los principios de motivación intrínseca, valor de uso y práctica que veníamos explicando dentro del videojuego. Porque el placer de jugar no es que todo salga exactamente como el/la jugador/a quería que saliera, sino la oportunidad de aprendizaje que ofrece este espacio y que genera la motivación intrínseca.

Estas limitaciones suponen una oportunidad para los/las jugadores/as para que experimenten las consecuencias de sus acciones cuando interactúan con las reglas del sistema de juego. Encontramos así que otro de los grandes potenciales del aprendizaje con videojuegos reside en la posibilidad de aprendizaje a través del ensayo-error (que implica otro proceso de negociación que posibilita el aprendizaje). En un videojuego son muchas más las posibilidades de error que en un contexto «real» ya que los errores no tienen consecuencias «reales». González Tardón (2014) expone que «en los videojuegos, el 60% del tiempo estamos fallando». A partir del fallo el juego nos refleja que no lo hemos hecho correctamente y nos permite volverlo a intentar hasta que muestre lo contrario (de Freitas y Oliver, 2006). Es el intercambio con el medio, como hemos visto, lo que causa la reconstrucción de esquemas cognitivos. El error permite la aparición de disonancias cognitivas y una oportunidad para construir aprendizaje (Pérez, Soto, Sola y Serván 2009). Los videojuegos, por tanto, conformarían un espacio favorable para aprender a situar y construir significados a través de la experiencia (Gee, 2004).

2.3 Los videojuegos en la escuela

Atendiendo a todo lo anterior y retomando la idea con la que iniciábamos este punto, parece que los videojuegos traen consigo un gran potencial para el aprendizaje. A pesar de todo esto, el alumnado, por lo general, y tal y como confirmaban los jugadores a través de las entrevistas, como veremos en el apartado de investigación de esta tesis, percibe que los videojuegos se tratan en la educación formal desde una perspectiva negativa en la que hay que discernir entre el uso y el abuso de estos. Esto sucede en las raras ocasiones que los videojuegos encuentran lugar en la escuela (Ramírez García, 2012b). Además, a menudo nos encontramos con docentes, familia y alumnado que dudan

de los videojuegos como herramienta para el aprendizaje, aunque cabe señalar que los videojuegos no tienen por qué estar diseñados con un fin educativo para poder desempeñar ese papel, a diferencia de otras formas de aprendizaje con componente lúdico, como los Serious Games, que explicábamos más en profundidad en el capítulo Aprendizaje y juego (Ramírez García, 2012a). El profesorado tendría el papel de transformar la experiencia de juego en experiencia reflexiva, por lo que se exige un esfuerzo por su parte para la presencia y el aprovechamiento pedagógico del videojuego en el aula. Si se utilizaran los videojuegos en la educación formal obligatoria con el fin exclusivo de entrenar habilidades, estaríamos perdiendo la oportunidad de fomentar una visión crítica y reflexiva sobre las herramientas utilizadas y, así, contribuir en la alfabetización audiovisual del alumnado.

Entre las tareas básicas del docente, se encuentra el análisis, planificación y diseños de los contextos en que tienen lugar el aprendizaje y la aplicación del conocimiento académico, lo que resulta en un cambio notable en el rol docente (Bernat, A., 2008). Siendo el contexto -formal, no formal e informal- determinante en la experiencia de juego, habrá que resaltar las diferencias principales dentro y fuera del centro escolar para la inclusión de los videojuegos como herramienta para el desarrollo de competencia. Bernat (2008) apunta una serie de diferencias entre ambos contextos en diferentes aspectos que apoyan de manera positiva el uso de los videojuegos dentro del aula que gira en torno al concepto de reflexión, que subdivide en una doble vertiente: la identidad y la alfabetización. Se apoya en que en el aula se pueden analizar conductas, formas de interacción establecidas en el juego, situaciones sociales, etc., aspectos en los que el juego en sí mismo no invita a reflexionar. Sugiere que dentro del aula el videojuego puede funcionar como pretexto para propiciar diálogos, intercambios de opinión y conocimientos, lo que fomenta la sociabilización y colaboración. Así, hace un paralelismo con el aprendizaje mutuo que sucede en el aula, aunque no todos tengan el mismo dominio y conocimiento del juego y fuera del aula, donde los/as jugadores/as comparten conocimientos, habilidades y destrezas a través de los foros. Con respecto a la alfabetización, promueve hacer consciente al jugador de la complejidad de los datos, multitarea, simultaneidad, comunicación con otros, análisis de imágenes, toma de decisiones, etc., que tienen entre manos. Zagalo (2010) entiende que los sistemas educativos deben reconocer a los videojuegos dentro de la alfabetización mediática. Pérez y Varis (2012, p. 7 en Quesada Bernaus y Tejedor Calvo, 2016) la definirían como

El proceso de asumir y usar los códigos implicados en el sistema mediático contemporáneo, así como las habilidades prácticas necesarias para un uso adecuado de los sistemas tecnológicos en

que los códigos se basan [y] la capacidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes con que nos enfrentamos cada día y que juegan un papel importante en la cultura contemporánea.

En su idea de alfabetización, Bernat hace alusión al uso y abuso de los juegos bajo el concepto de «inmersión», indicando que fuera del centro el juego puede absorber mucho tiempo, puesto que se requiere un alto grado de inmersión. Sin embargo, en el centro no se le puede destinar tanto tiempo porque hay que contextualizarlo en actividades significativas. Estas tareas deben estar relacionadas con las prácticas propuestas en el aula, mientras que las tareas no tienen ninguna relación más allá del propio juego fuera del entorno escolar. Este apunte nos lleva a un aspecto paradójico, puesto que a veces las tareas del aula también se plantean en relación al contenido del aula y no tienen mayor relevancia en la memoria semántica experiencial del alumnado, es decir, su «sistema de representación con relaciones significativas entre los elementos y concepciones que lo componen, que se muestra al mismo tiempo relevante para analizar el escenario vital y decidir los modos de intervención en él» (Pérez Gómez, 1991, p. 66). Quizás pasaríamos de un aprendizaje significativo, con interés en el contexto académico, a un aprendizaje relevante si contextualizáramos las tareas de aprendizaje en la cultura del videojuego, de manera que las herramientas y contenidos adquieran un significado compartido y negociado al utilizarse en la práctica.

2.4 Algunas conclusiones

El videojuego funcionaría como contexto en el que pudiera tener lugar aprendizaje relevante a través de procesos de negociación en un contexto particular que cuenta ya con un sistema de creencias, comportamientos, reglas y significados. Al estar fuera de la realidad, permiten plantear una gran variedad de problemas para poder dar valor de uso al videojuego de manera contextualizada.

Lo que se aprende en los juegos está contextualizado y se construye mediante las interacciones con otros jugadores y con el juego en sí mismo a través de los diferentes niveles de narrativa que planteamos. Esta permite tanto ordenar toda la información compleja que supone el conocimiento y darle sentido, como generar momentos significativos en lo que usar el conocimiento en un contexto que, fuera del juego, no siempre habría sido posible experimentar.

Este aprendizaje está limitado por las reglas del juego en sí, que no son necesariamente aquellas preestablecidas, sino que también pueden generarse en los procesos de negociación. En estas interacciones se

genera la cultura del juego donde los conceptos negociados cobran significado. Este proceso no es unilateral, puesto que estas negociaciones, a su vez, modifican la experiencia de juego en sí, por lo que también el contexto se encuentra en constante cambio y reconstrucción.

Teniendo en cuenta la importancia del contexto en el aprendizaje, explicamos en el capítulo que sigue las particularidades que presentan los esports para comprender qué son y la evolución que han tenido en estos últimos años. De esta manera podremos situar mejor el aprendizaje en este contexto.

Capítulo 3 Esports

3.1 ¿Qué son los esports?

Puesto que el objeto de esta tesis es entender los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en los esports, se torna necesario explicar mejor este campo que, aunque ha ido consolidándose a lo largo de la historia reciente, no ha tomado protagonismo hasta la actualidad por los eventos y motivos que detallamos en este punto. Creemos que al lector puede resultarle relevante el impacto que está teniendo en la sociedad esta modalidad de videojuegos para entender la elección de este contexto de aprendizaje.

Cuando revisamos la literatura de los esports, encontramos diferentes intentos de aclarar qué son y en qué consisten. Wagner (2006), en un tono más académico, formulaba una definición que ha sido constantemente referenciada, en la que exponía que el deporte electrónico es «an area of sport activities that includes sport activates in which people develop and train mental or physical abilities in the use of information and comination technologies». Heaven (2014a) se limita a definirlos como un deporte reconocido recientemente, aunque aún muy debatible, que surge de la comunidad *gamer* (o de jugadores). Estos juegos son competitivos y los jugadores se enfrentan a otros en diferentes videojuegos. Las competiciones se pueden ver en vivo como participante o audiencia o a través de un servicio de *streaming* por internet. Siguiendo esta línea, Newzoo (2019) los define como «professional-level competitive gaming in an organized format (tournament or league) with a specific goal/prize, such as winning a championship title or prize money», aunque esta definición excluiría las competiciones a nivel amateur, que otros autores, y el propio Newzoo en informes anteriores (2017), sí incluyen en los esports. Existen otras definiciones más generales para englobar el total del concepto que podemos encontrar en diccionarios populares como Oxford, que lo define como «a computer game played in professional competitions, especially when it is watched by fans and broadcast on the Internet or on Television».

En el capítulo de Aprendizaje con videojuegos ya los definimos como

esports are considered to be, in general, a competitive approach to computer games. For example, Hamilton et al. (2012) defined esports to be “the high-level play and spectating of digital games”. Several other authors and theses agree in general terms with the simple definition of esports as competitive computer games. (McCutcheon et al., 2018, p. 532)

Esports is the casual or organized competitive activity of playing specific video games that provide professional and/or personal

development to the player. This practice is facilitated by electronic systems, either computers, consoles, tablets, or mobile phones, on which teams and individual players practice and compete online and/or in local-area-network tournaments at the professional or amateur level. The games are established by ranking systems and competitions and are regulated by official leagues. This structure provides players a sense of being part of a community and facilitates mastering expertise in fine-motor coordination and perceptual-cognitive skills, particularly but not exclusively, at higher levels of performance. (Pedraza-Ramirez et al., 2020, p. 4)

3.2 Breve historia de los esports

Olsen (2015) hace una revisión de cuáles han sido los hitos en la historia de los esports. Heaven (2015a) data el primer evento competitivo de videojuegos que contaba con premio en 1972 y fue del juego Space war. De acuerdo con Hope (2014) el primer evento de relevancia del que se tiene constancia fue del juego arcade Space Invaders en 1981, aunque Borowy y Jin (2013) se cuestionan si este se pudiera considerar como tal, puesto que eventos pasados en juegos arcade se pueden encontrar antes de la década de los 80. Olsen (2015), de acuerdo con Borowy y Jin (2013), situaría el segundo hito histórico en un torneo que tuvo lugar en Seattle el 28 de octubre de 1981, ya que obtuvo 200.000\$ para su financiación y promoción, cifra nunca antes alcanzada en un evento de esports.

De acuerdo con Borrow and Jin (2013) y Hope (2014), el siguiente gran salto sería la aparición de las competiciones en televisión, que tuvo su lugar entre 1982 y 1984 a través de un programa llamado *Starcade*, que incluía tanto torneos como entrevistas. Hope (2014) explica que es posible que los esports no gozaran de tanta popularidad hasta la década de los 90 por la falta de tecnología. Sin embargo, a partir de esta década aparecería la modalidad de multijugador, que facilitaría la aparición de esports por el incremento en las posibilidades de torneos entre jugadores. En esta época también tuvieron lugar una serie de eventos, particularmente destacados el Red Annihilation Tournament y el torneo FRAG de la Cyberathlete Professional League (Devil, 2011), que gozaron de éxito y provocaron la creación de nuevos eventos por parte de grandes compañías, como la Nitendo World Championship, y atrajeron a personas de todo el mundo.

En la primera década del 2000 encontramos varios eventos importantes que ayudaron al crecimiento de los esports. Justo antes de entrar en esta década relevante, encontramos la creación de varios videojuegos que tendrán un peso determinante para los esports en el comienzo del nuevo milenio: Doom (1993), Warcraft (1994), Quake (1996), StarCraft (1998) y Counter-Strike (1999) (Wagner, 2006). Por otro lado, WCG (World Cyber Games) creó eventos en más de 34 países con premios de hasta

600.000\$ y sembró así el precedente de la creación de empresas de esports (Hope, 2014). También se crearon las primeras comunidades de esports (Devil, D., 2011). La aparición en 2007 de Justin.tv, que posteriormente conoceríamos como Twitch.tv permitió a las comunidades y resto de interesados disfrutar en directo de esta modalidad de videojuegos. A partir de este momento vemos un crecimiento drástico en los esports. En 2009 Riot Games publica su juego League of Legends, líder en los videojuegos de esta modalidad (Hope, 2014).

Es posible que hayan sido los diferentes géneros de videojuegos publicados en esta década los que han impulsado, entre otros factores, el crecimiento de la industria. Parece ser que los géneros más populares hoy en día son los FPS¹⁵ y MOBA, aunque también gozan de popularidad los MMO y OCCG. SuperDataBase incluye también RTS y los videojuegos de lucha, aunque apunta que la popularidad de estos juegos puede deberse a que llevan más tiempo, por lo que tienen una comunidad de aficionados más consistentes. La mención a los géneros de esta modalidad de videojuegos no es solo clave para la historia de los esports. Como vemos en el capítulo de Aprendizaje de LE con videojuegos, la forma de aprender lenguas extranjeras también se ve afectada por este factor.

Hoy en día se juegan sobre todo en un ordenador personal, pero existen torneos para casi cualquier tipo de consola. Como ya hemos visto, los esports existen desde hace décadas. Sin embargo, hoy hablamos de audiencias con cifras de cinco dígitos, sin contar a los espectadores de internet (Heaven, 2014b). Esto se debe a que en sus inicios, las grandes empresas no los apoyaban económicamente, por lo que los esports crecieron gracias a la fuerte comunidad de seguidores y entusiastas que participan activamente (Fanjul-Peyró et al., 2019). En sus informes de 2018 y 2019, Newzoo expusieron el listado de juegos más vistos en 2017 y 2018 respectivamente. En ambos casos, League of Legends lideraba la lista con 274,7 millones en 2017 y 347,4 en 2018. Hearthstone se ha mantenido en el TOP 5 los dos años con 76,9 millones en 2017 y con una bajada a 54,1 millones en 2018. Clash Royale entraba en el TOP 25 de los esports más vistos con 1,5 millones de espectadores en 2017 y subiendo hasta 5,1 millones en 2018, lo que apoya la subida de la popularidad de los juegos móviles. Señalamos estos tres juegos porque son los que formaban parte de la Liga *amateur* en la que llevamos a cabo el trabajo de campo y nos dará una perspectiva de la popularidad de la que gozan. La llegada de internet y el cúmulo de eventos a lo largo de la historia han llevado a los esports a un crecimiento masivo (Hewitt, 2014; Hope, 2014).

¹⁵ Las definiciones de las siglas se explican en el capítulo de aprendizaje con videojuegos

3.3 El crecimiento de los esports en los últimos años

Newzoo genera cada año un informe que pretende dar una visión del desarrollo del mercado de los esports y de su audiencia, que divide en espectadores ocasionales y entusiastas de los esports, que creemos que merece la pena comentar debido al peso de la comunidad de los esports. En 2017 se observó un crecimiento en regiones como el sudeste asiático, Oriente Medio y África, que han contribuido al crecimiento del visionado en televisión. Aun así, las nuevas franquicias como FIFA u Overwatch son los principales responsables de este crecimiento. En este informe (Newzoo, 2017) se hace una comparativa de la edad y género de los entusiastas de los esports y de los espectadores ocasionales, además de mostrar si tenían un trabajo a tiempo completo y si tenían un ingreso alto. Así, describe a los entusiastas de los esports como una audiencia mayoritariamente joven (21 a 35 años) y de sexo masculino (71% son hombres). La mayoría de ellos disfrutan de un trabajo a tiempo completo y una fuente de ingresos altos. Esto los hace un objetivo atractivo, especialmente para las grandes marcas. El perfil de los jóvenes en la actualidad no se informa ni en la televisión ni en la prensa ni en los canales habituales (Casero-Ripollés, 2012), donde pueden tradicionalmente las empresas han incluido sus anuncios de productos, por lo que ahora prestan particular atención por los nuevos canales que los jóvenes consumen y en los que los esports se difunden.

ESPORTS AUDIENCE GROWTH

GLOBAL | 2016-2020

- OCCASIONAL VIEWERS
- ESPORTS ENTHUSIASTS

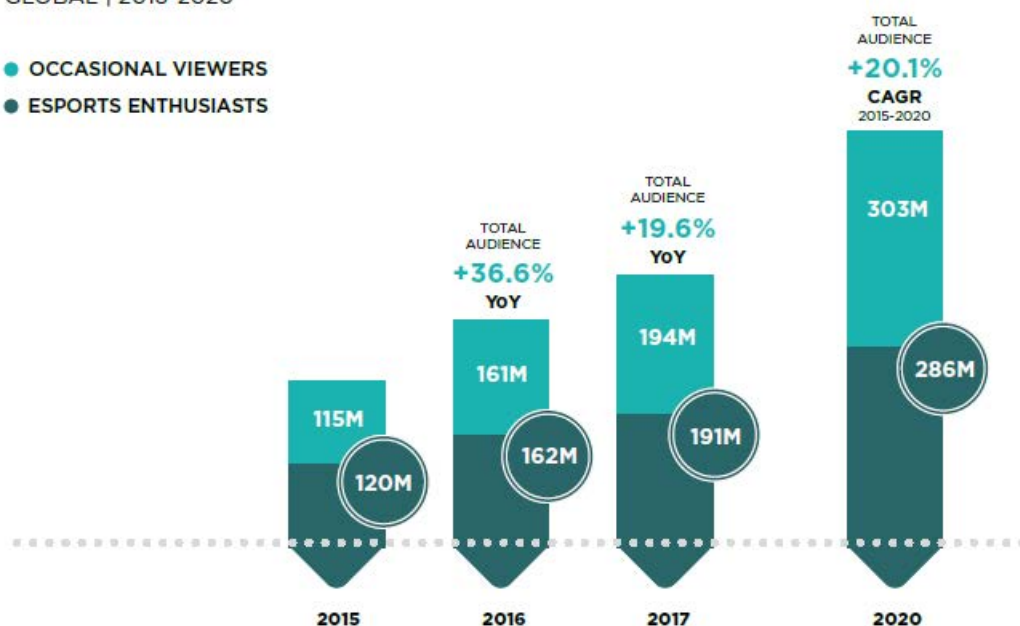
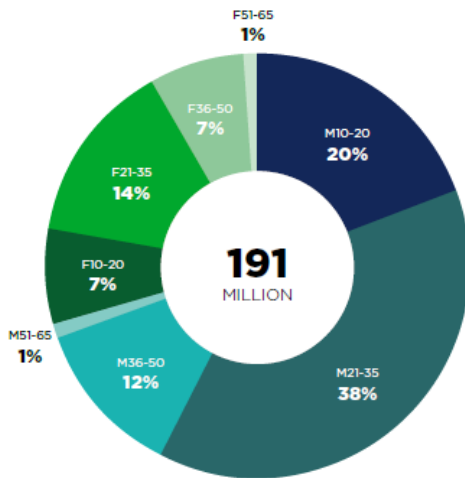


Ilustración 3: Crecimiento de la audiencia de esports 2015-2020 de acuerdo con Newzoo (2017)

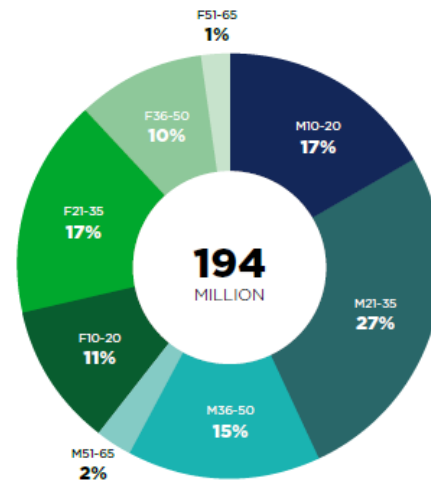
AGE/GENDER: ESPORTS ENTHUSIASTS

GLOBAL | 2016



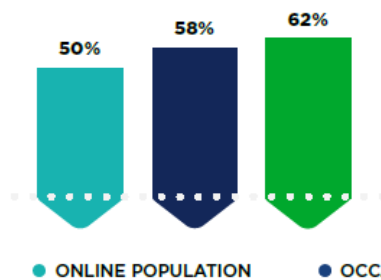
AGE/GENDER: OCCASIONAL VIEWERS

GLOBAL | 2016



FULL-TIME JOB

GLOBAL | 2016



HIGH HOUSEHOLD INCOME

GLOBAL | 2016

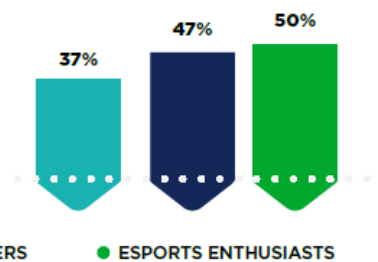


Ilustración 4: Características de la audiencia de acuerdo con Newzoo (2017)

En 2018 la audiencia continuó en aumento, así como el número de personas que conocieron la existencia de los esports. China fue el país que más contribuyó en la concienciación global de los esports. La mayor exposición de los esports como una industria más de entretenimiento está siendo el mayor motivo para el crecimiento de esta concienciación. En este año siguieron emergiendo audiencias en regiones de América Latina, Oriente Medio y África, Sudeste Asiático y el resto de Asia en general, seguramente debido a las mejoras de infraestructuras de la comunicación y urbanización. La aparición de nuevas franquicias como Playerunknown's Battlegrounds juega también un papel importante en el crecimiento de la industria. Se prevé que la influencia de las nuevas generaciones, que viven los esports como un fenómeno natural, traerá mayor crecimiento de audiencia a la industria.

ESPORTS AUDIENCE GROWTH

GLOBAL | 2016, 2017, 2018, 2021

- OCCASIONAL VIEWERS
- ESPORTS ENTHUSIASTS



Ilustración 5: Crecimiento de la audiencia de los esports 2016-2021 de acuerdo con Newzoo (2018)

En 2019 sigue habiendo un aumento de la audiencia y China continúa como país líder en la contribución de este crecimiento. Los canales de entretenimiento comunes son los mayores contribuidores en la concienciación de los esports a través de la aparición en medios como Netflix, otras plataformas de vídeo o por otros medios. Los números de audiencias y concienciación siguen subiendo en mercados emergentes como América Latina, Oriente Medio y Áfricas, el Sudeste Asiático y el resto de Asia. El incremento de los juegos de móvil ha jugado también un factor importante.

ESPORTS AUDIENCE GROWTH
GLOBAL | 2017, 2018, 2019, 2022

- OCCASIONAL VIEWERS
- ESPORTS ENTHUSIASTS

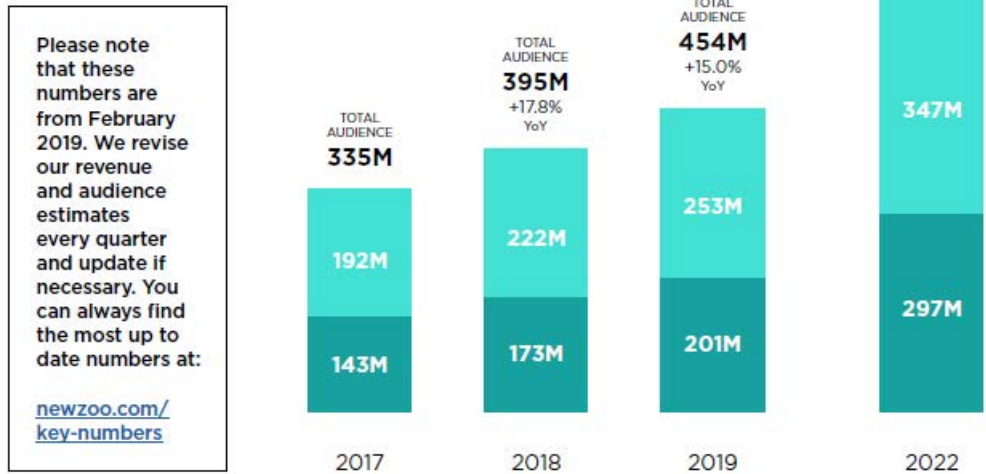


Ilustración 6: Crecimiento de la audiencia de los esports 2017-2022 de acuerdo con Newzoo (2019)

La mención a las cifras es esencial para entender el concepto actual de los esports, puesto que nos dará una idea de su abrumador crecimiento. En su informe de 2017, Newzoo apuntaba que las marcas, especialmente aquellas que no son propias del sector, son las que van a liderar el crecimiento de los ingresos por patrocinio en los años venideros. Las distribuidoras de videojuegos son las que verán el crecimiento más lento, lo que no supondrá un problema para la economía de los esports, ya que está creciendo de manera autosuficiente. En la siguiente gráfica, Newzoo hace una comparativa del crecimiento económico de los esports hasta 2017 y una previsión del aumento de estas cifras en 2020, casi cumplidas en el informe publicado en febrero de 2020 (Newzoo, 2020):

ESPORTS REVENUE GROWTH

GLOBAL | 2015, 2016, 2017, 2020

- **TOTAL REVENUES**
(MEDIA RIGHTS, ADVERTISING, SPONSORSHIP, MERCHANDISE & TICKETS, GAME PUBLISHER FEES)
- **BRAND INVESTMENT REVENUES**
(MEDIA RIGHTS, ADVERTISING, SPONSORSHIP)

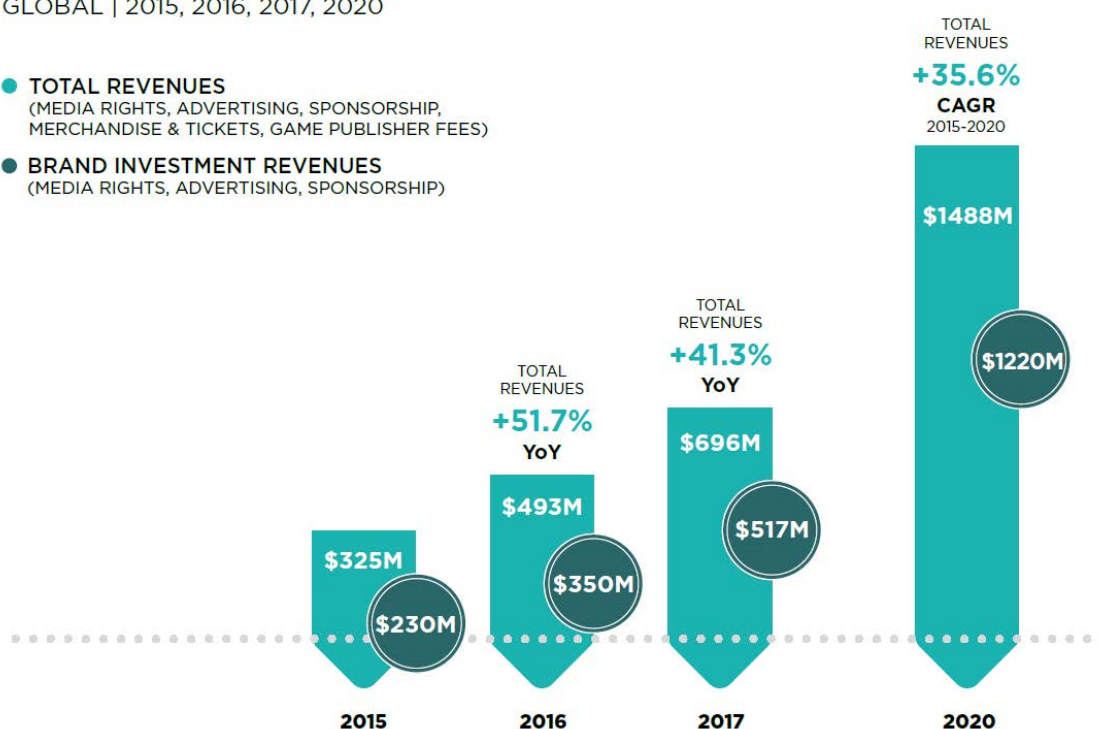


Ilustración 7: Previsión de Newzoo del crecimiento de los ingresos en esports 2015-2020 de acuerdo con Newzoo (2017)

En su informe de 2018 (Newzoo, 2018), apuntan que el patrocinio conforma el grueso de las fuentes de ingreso en todo el mundo, aunque el que crecerá más rápido son los derechos de retransmisión que, para 2021, serán más del doble que los vistos en 2018 y los posicionará como la segunda fuente de ingresos de los esports. El dinero proporcionado por distribuidoras de videojuegos seguirá siendo el que menos peso tenga en los ingresos de esports.

ESPORTS REVENUE GROWTH

GLOBAL | 2016, 2017, 2018, 2021

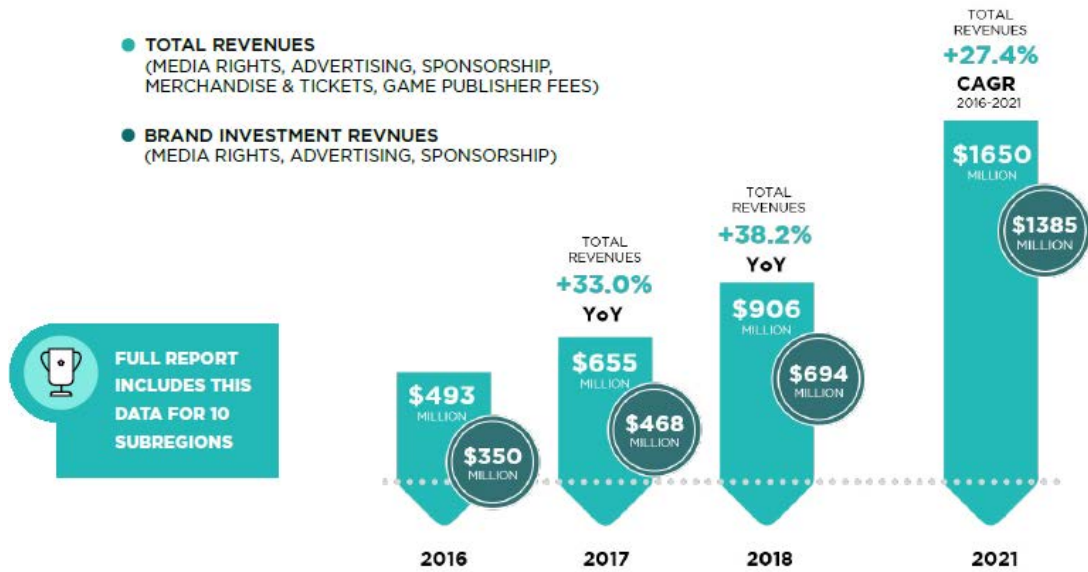


Ilustración 8: Previsión de Newzoo del crecimiento de los ingresos en esports 2016-2021 de acuerdo con Newzoo (2018)

El año 2019 se convirtió en una fecha señalada en el mercado de los esports, puesto que fue la primera vez que los ingresos superaron los mil millones de dólares. La tendencia de las fuentes de ingreso se siguió manteniendo y finalmente los ingresos por venta de *merchandising* y entradas han superado a los de las distribuidoras de videojuegos, que oficialmente se convirtieron en la menor fuente de ingresos de la industria.

ESPORTS REVENUE GROWTH
GLOBAL | 2017, 2018, 2019, 2022

- MERCHANDISE & TICKETS
- GAME PUBLISHER FEES
- BRAND INVESTMENT REVENUES
(MEDIA RIGHTS, ADVERTISING, SPONSORSHIP)

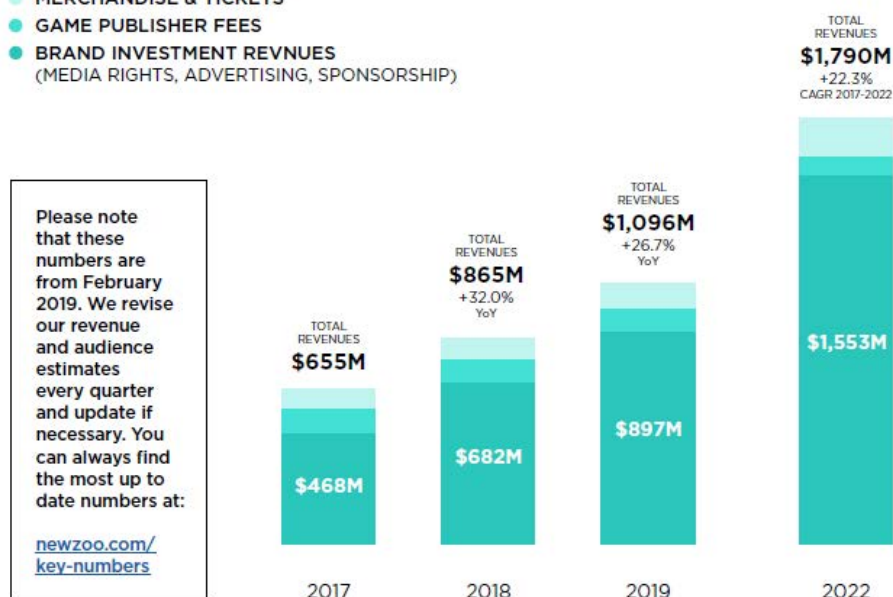


Ilustración 9: Previsión de Newzoo del crecimiento de los ingresos en esports 2017-2022 de acuerdo con Newzoo (2019)

3.4 ¿Qué suponen los esports en la actualidad?

Los esports son un campo emergente a nivel social y cultural, que está teniendo un impacto económico significativo y está convirtiéndose en un modelo de negocio. Aunque llegar hasta aquí ha sido tras un cúmulo de hitos históricos, los esports han visto un crecimiento abrumador en los últimos años, haciendo que esté en constante evolución. Tanto es así que en el informe de Newzoo de 2020 se presenta una estructura completamente nueva para mostrar un retrato al completo de los nuevos mercados que está abriendo el desarrollo de esta industria y que plantean un nuevo paradigma más complejo y sofisticado (Newzoo, 2020).

Ya hemos visto que los esports aúnan dos campos principalmente: videojuegos y deportes. Así, con los videojuegos comparten las características que hemos descrito para ambos en este marco teórico. Sin embargo, la característica principal que tienen y que los diferencian de los videojuegos son su carácter competitivo. En este aspecto se asemejan a los deportes y al sistema competitivo por equipos y clubes característicos. Además, recientemente se está experimentando con el sistema «homestand», que supondría que los equipos jueguen en sus propios «estadios». La idea es que el equipo ofrece el sitio y la liga dispone la emisión y la organización (Wolf, 2019). Lo que nos recuerda aún más a los deportes. En este caso, Newzoo apunta que hay aspectos

económicos de los que los esports pueden sacar más partido que los deportes tradicionales:

The market is also maturing in entirely new ways, with innovative revenue streams starting to develop, such as streaming and digital goods. These are new ways to monetize that are not available to traditional sports; they also demonstrate a growing understanding of the competitive advantages esports has over sports. These revenue streams have become pioneering ways for teams, organizers, and publishers to grow the business. (Newzoo, 2020, p. 8).

Aun así, tantas son sus similitudes que en 2019 el COI (Comité Olímpico Internacional) se planteó la posibilidad de incluir los esports como deporte olímpico, por su sistema competitivo y porque la intensidad de preparación y entrenamiento se podría comparar con la de los atletas de deportes tradicionales (Ayora, 2019). Se descartó la inclusión porque se consideró que infringían los valores olímpicos, pero sí se reconoció como actividad deportiva. No es objetivo de este estudio analizar si fue una decisión acertada, pero podríamos entrever un reconocimiento del valor de los esports al abrirse una puerta a ser considerados deportes para Juegos Olímpicos. Todavía queda un largo recorrido para estar socialmente aceptados, ya que, aunque la investigación hasta la fecha dice que no hay ninguna relación entre el comportamiento violento y los videojuegos (Kühn et al., 2019; Mathur y VanderWeele, 2019; Przybylski y Weinstein, 2019), es esta perspectiva la que más encontramos en los medios de comunicación. Si bien aún no han llegado a los Juegos Olímpicos, sí que tienen cada vez más reconocimiento como competición. De hecho, el COI y la empresa Intel se asociaron para organizar una competición de *Rocket League* y *Street Fighter V* que tendría lugar en los Juegos Olímpicos de Tokyo 2020 (Chan, 2019)¹⁶. De manera local, se han incluido los esports en los torneos universitarios e interuniversitarios, que tradicionalmente solo albergaban deportes tradicionales.

Todo esto ha supuesto un impacto social importante, tal y como se expone en el informe «Descubriendo los esports» (2019). De hecho, un 70% de la población española es videojugadora. Tanto ha sido el crecimiento en España que en 2018 AEVI (Asociación Española de Videojuegos) desarrolló el libro blanco de los esports en España, en el que indica las claves del crecimiento económico para el país a través de la atracción de grandes marcas, la promoción del turismo y la generación de puestos de trabajo cualificados en España. Pero, sobre todo, destaca el fomento de valores y habilidades personales:

¹⁶ Debido a la situación por el COVID-19, estos Juegos Olímpicos quedan atrasados a 2021 junto con este torneo por lo que este torneo también se pospone.

Los videojuegos competitivos son un fenómeno social con pocas barreras de entradas y accesible para gente de diversas edades, géneros y capacidades, que ayudan a fomentar el liderazgo y comunicación en equipos, el pensamiento estratégico, el pensamiento paralelo y la creatividad, habilidades muy importantes en la era digital, además de estimuladores del emprendimiento. También promueven valores como la autosuperación, la disciplina y el respeto a las reglas. (Asociación Española de videojuegos, 2018, p. 19)

Además, del 70% de la población jugadora en España, el 90% tiene una edad comprendida entre 14 a 29 años, edades en las que, en general, todavía se forma parte del sistema educativo o se está comenzando a entrar en el mercado laboral. Por estos motivos y el impacto social que tiene, es conveniente analizar las posibilidades educativas de los esports. En el artículo El aprendizaje de lengua extranjera en los esports: una revisión teórica en la revista Magister con el que cerramos este marco teórico, exponemos los resultados de nuestro análisis teórico sobre las posibilidades educativas de los esports, haciendo particular hincapié en el aprendizaje de LE.

Capítulo 4 Aprendizaje de lenguas extranjeras

Tras dedicar un capítulo al aprendizaje en general, conviene dedicar uno más breve, pero más concreto, al aprendizaje de lenguas extranjeras para entender con más profundidad este aspecto de la presente tesis y poder relacionarlo, posteriormente, con el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto de los videojuegos.

Existen numerosas investigaciones sobre las teorías que explican cómo se aprende una lengua extranjera (LE), cuyos resultados sirven para justificar enfoques metodológicos, materiales didácticos y guías curriculares. En este capítulo vamos a hablar del aprendizaje de lenguas extranjeras desde el punto de vista del aprendizaje relevante, pues es así como entendemos que se construye el conocimiento. Además, hablaremos desde el punto de vista de personas no nativas o bilingües, puesto que los mecanismos de aprendizaje de una LE en un entorno bilingüe son distintos y no son objeto de esta investigación.

Como ya hemos visto en el capítulo Aprendizaje y juego, será en la construcción de significados que consideramos útiles para nuestros propósitos cuando estemos aprendiendo de forma relevante. Consideraremos útil aquello que ofrece un sentido para la clarificación y enfrentamiento a los problemas básicos de nuestra vida y, por tanto, amplía nuestros horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos, reconstruyendo así nuestra estructura cognitiva previa. Para ello, hemos visto como pilares fundamentales del aprendizaje relevante la motivación intrínseca, el valor de uso y la práctica, que vamos a relacionar a su vez con los tres perfiles de aprendiz (como agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo) que propone el MCERL, también muy relacionados con el contexto y sus consecuencias a nivel lingüístico, como ocurre, por ejemplo, con las variedades diastráticas, diafásicas y diatópicas de la lengua, que vamos a ver en este capítulo en el apartado El concepto de error y su relación con las variedades lingüísticas.

Para hablar del aprendizaje de la LE vamos a rescatar y referenciar a lo largo de este capítulo los elementos que componen el esquema básico de comunicación de Shannon y Weaver (1949) del que hablábamos en el capítulo de Aprendizaje con videojuegos. Al fin y al cabo, entendemos que el fin último para aprender una LE es poder comunicarse. Esta comunicación no tiene por qué ser un intercambio oral con un/a interlocutor/a. El canal puede ser escrito, por lo que la comunicación puede ser asincrónica, es decir, esta puede ocurrir en otro momento en el tiempo (por ejemplo, esto sucede cuando un/a autor/a ha escrito un libro y su lector/a no recibe el mensaje en cuestión hasta años más tarde. Es importante entender este detalle porque cuando hablemos de interacciones y procesos de negociación, estos no tienen por qué suceder en el mismo momento temporal.

4.1 El proceso de negociación de significados en la LE

Como ocurre en cualquier ámbito, aquello que aprendemos de una LE también va a depender del contexto en sí, como ya apuntamos en el capítulo sobre Aprendizaje y juego. Cuando llegamos a una situación en la que la LE supone un problema para resolverla con éxito, será entonces cuando nos demos cuenta de qué sabemos de la LE en cuestión y qué recursos necesitamos para poder superarla con éxito. Esto es lo que el MCERL (2002, p. 130) denomina «conocimiento del mundo» y que define como «los conocimientos previos que ya forman parte de la competencia general del alumno como resultado de la experiencia previa de la vida o de las enseñanzas recibidas en la lengua materna», que hemos denominado en el primer capítulo «memoria semántica experiencial».

Por otro lado, pensamos erróneamente, porque hace ya algunos años era así, que el primer contacto de una persona con la LE sería en la escuela (Sundqvist y Sylvén, 2016). Sin embargo, gracias a internet todos/as estamos expuestos/as a la información que pueda interesarnos en su idioma origen (Fernández, 2006), por lo que es común que estos contextos de aprendizaje sean informales. Además, estas circunstancias tienen particular incidencia con el inglés, que ha acabado siendo la *lingua franca* en numerosos contextos (particularmente en los videojuegos, como explicaremos en el siguiente capítulo).

Una de las claves más populares en las teorías del aprendizaje de una LE está en lo que llama Krashen input comprensible, en su hipótesis del input en el modelo del monitor (1981). Así, Krashen explicaba que el aprendiz tenía que exponerse a la lengua, pero que este input tendría que ser comprensible. El matiz que desarrollamos aquí sobre este «input» al que Krashen se refiere es que la comprensibilidad de algo está relacionada con el conocimiento previo que se tenga, por lo que lo que esta comprensión irá transformándose a su vez conforme se reconstruyan las estructuras cognitivas del aprendiz. Esto tiene que ver con la teoría constructivista del aprendizaje, en el que, cuanto más contenido de calidad recibamos de una lengua en diferentes situaciones (Barrios Espinosa y García Mata, 2005; Ellis, 1994; Nguyen y Franken, 2010), más posibilidades habrá de que esta nueva información entre en contacto con las estructuras cognitivas que hayamos creado previamente y se construyan conocimientos nuevos. Por lo que, si la LE está presente de manera abundante y comprensible, tendremos más oportunidades de construir nuevo conocimiento sobre la lengua que estamos aprendiendo y de desarrollar habilidades comunicativas.

Sin embargo, sabemos que para que exista un aprendizaje relevante, como ya explicamos en el capítulo sobre Aprendizaje y juego, tiene que haber práctica, por lo que será necesario también que el jugador produzca en este proceso. Cuando se produce en la LE, hay un proceso interno en el que se hace acopio de todo lo que conocemos para, en un

proceso externo, poder comunicar el mensaje que queremos transmitir. Al fin y al cabo, el fin último de aprendizaje de una LE es la comunicación. Digamos que en el proceso de producción el aprendiz tiene la oportunidad de «probar» sus hipótesis sobre la LE. Es decir, tiene la oportunidad de llevar a la práctica aquello que ha oído o leído en algún momento y comprobar su significado en la comunicación con su interlocutor. Esto ayuda a desarrollar una conciencia metalingüística, elemento clave en el aprendizaje de una lengua, como vamos a ver más adelante.

Esto es lo que hemos llamado hasta ahora procesos de negociación en los que, a través de la interacción, se llega a un acuerdo de los significados en cierto contexto con el resto de sus participantes (Pérez Gómez, 1991). Recordemos que el contexto en sí forma una cultura con su propio sistema de reglas, creencias y conceptos que está en constante transformación a través de la interacción de los participantes entre sí y los participantes con el medio. Esta negociación tiene un doble matiz cuando tratamos la LE, porque la herramienta principal que teníamos en estos procesos de negociación en el aprendizaje era la lengua, herramienta que se ve restringida en el proceso de aprendizaje de sí misma, llevando a un proceso de negociación que no se basa solo en el contenido, sino también en la forma. De hecho, Long (1996) acentúa la importancia de esta interacción y procesos de negociación de significados en la lengua, porque será en ellos en los que el aprendiz e interlocutor modifiquen y reestructuren su conocimiento en el momento en que detecten dificultades de comunicación que puedan presentarse en el momento de comprensión y producción de los mensajes.

Con esta idea en mente, merece la pena detenernos en algunas teorías ya clásicas que han relacionado la negociación de significado con el contexto, puesto que son interesantes para entender este proceso. Así, en la teoría de los actos de habla (Austin, 1962), se hace hincapié en la importancia de que ambos interlocutores compartan su conjunto de convenciones para poder comunicar diferentes tipos de significado (prometer, pedir, advertir, etc.). Estas convenciones no estaban sujetas meramente al contenido de la oración, sino, en palabras de Bruner (2006, p. 72): «también [relativas] a unas precondiciones contextuales necesarias, a la sinceridad del intercambio, y a las condiciones esenciales que definen la naturaleza del acto de habla (por ejemplo, para poder “prometer” hay que ser capaz de cumplir)».

Esta teoría se vio enriquecida por lo que Grice (1991) postuló como Principio de Cooperación y que se basa, precisamente, en que el fin de toda comunicación tiene que basarse en un entendimiento entre los interlocutores y que este entendimiento está localizado en una cultura, a la que en este trabajo hemos llamado contexto.

Por tanto, cuando estamos en un proceso de negociación, no se trata de entender cada significado oración por oración, sino que este se engloba

en un contexto mayor. Este se ve determinado por el conjunto de normas del contexto que es el que Bruner (2006) entiende como narrativa (que divide en hechos comunes y canónicos) tal y como explicamos en el capítulo de Aprendizaje y juego de este trabajo. Lo que es particularmente interesante en el aprendizaje de una LE, porque se ve limitado por el desconocimiento de la LE y, en muchas ocasiones, por la cultura que rodea la LE.

Vamos a verlo primero desde un punto de vista macro. El emisor en la comunicación parte de su lengua materna (L1) y quiere expresar un mensaje en cierta situación al receptor, que en este caso no comparte su lengua. Cuando hablamos una lengua, esta forma parte de una cultura con su conjunto de normas en la que habrá una serie de acontecimientos definidos como canónicos y otros que no, por lo que al emitir un mensaje siempre lo hacemos desde la narrativa de nuestra L1, ya que cuando la aprendemos, no solo aprendemos qué podemos hacer con ella, sino toda la circunstancia que le rodea: a quién, cómo, dónde... Además, nuestra lengua forma parte en sí misma del conjunto de normas que condicionan el contexto. De hecho, nos apoyamos en el lenguaje para construir la cultura y nuestra forma de ver el mundo (Vigotsky, 2009) y la cultura afecta definitivamente al lenguaje.

Por otro lado, el receptor tiene también su propia cultura y L1, que puede ser o no la lengua que se esté utilizando para la comunicación (por ejemplo, una persona con L1 española puede estar hablando en la LE inglés con una persona con L1 alemana).

Desde C.S. Peirce, reconocemos que el significado depende no solo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente. (Bruner, 2006, pp. 76 y 77).

Desde un punto de vista micro, como veremos en el siguiente apartado cuando expliquemos las variedades lingüísticas, la situación comunicativa se complica aún más, porque el contexto donde se está dando la comunicación tiene también su propio conjunto de reglas, su cultura propia, a la que habrá que adecuar el proceso comunicativo.

En estas circunstancias, se habla del concepto de «interlingua», que a menudo se define como las etapas intermedias entre la L1 y la LE y que se ha definido desde diferentes puntos de vista de las teorías de aprendizaje de LE (Barrios Espinosa y García Mata, 2005; Ellis, 2009; Jarvis y Pavlenko, 2010; Odlin, 1987; Sharwood-Smith, 1983; Skinner, 1957). Sin embargo, esto es más complejo porque en el aprendizaje de una LE estaremos siempre en constante proceso de reconstrucción de estructuras cognitivas. Entonces, conceptos como la «interferencia» de

la L1 en la LE o la «transferencia» de similitudes y diferencias de una lengua a otra no nos parecen los más indicados porque dan a entender que este aprendizaje es lineal y que tiene un principio y un fin. De hecho, ni siquiera podríamos hablar de una unidireccionalidad de este efecto de la L1 en el aprendizaje de la LE, puesto que la LE también influye en la L1 (Jarvis y Pavlenko, 2010), como veremos particularmente en el apartado de investigación de esta tesis. Esto es importante entenderlo porque parece que el aprendizaje de una LE pasa por una corrección completa monolingüe de la L1 a la que se le suma una corrección completa monolingüe de la LE, lo que no es así, sino que se genera un sistema lingüístico único (Barrios Espinosa y García Mata, 2005) que está en constante proceso de negociación, como estamos viendo.

En el aprendizaje de LE, es importante entender que el mayor conflicto que se genera es que la herramienta de negociación que constituye el lenguaje es precisamente una de las partes principales de los significados que se están negociando. Así, no solo se está negociando el significado, sino también el significante, es decir, la forma de expresarlo. Una situación en la que vemos reflejada esta negociación particularmente es cuando en la LE encontramos un campo conceptual concreto que está organizado de forma distinta en la lengua materna, algo que no es infrecuente, circunstancia en la que la correspondencia de los significados de la palabra es a veces parcial o inexacta (Barrios Espinosa y García Mata, 2005; MCERL, 2002). Por ejemplo, cuando se quiere expresar la diferencia entre «querer» y «amar» en inglés, lengua en la que ambos conceptos quedan recogidos en «to love» sin establecer diferencia alguna.

Cuando en un contexto se genera un conflicto cognitivo de este estilo, este se detecta porque se interrumpe el proceso comunicativo entre interlocutores, que tienen que esforzarse (por el Principio de Cooperación de Grice) en volver a establecer esa comunicación. En este sentido, Long (1996) acentúa la importancia del *feedback* implícito y/o explícito negativo¹⁷ que el/la aprendiz recibe en un proceso de negociación del significado cuando aparecen problemas de comunicación. El *feedback* explícito se caracterizaría por ofrecer la forma o estructura lingüística correcta para un error o malentendido cometido que se ha señalado, como podría ser haber incluido una palabra o morfema innecesario en el discurso o, justo lo contrario, la solicitud de la inclusión de un fragmento de la oración que falta. Por otro lado, el *feedback* implícito consistiría en señalar el error sin corregirlo (Bitchener y Knoch, 2009), por ejemplo, cuando se expresa no haber entendido el mensaje sin explicitar por qué (quizás incluso por la falta

¹⁷ Se utiliza esta terminología para respetar la utilizada por Long para referirse a unas circunstancias que no ayudan a la comunicación. Es importante entender que no se trata de un refuerzo negativo desde el punto de vista conductista, puesto que no se entiende que ese «refuerzo negativo» tenga una relación causa-efecto con el aprendizaje.

de conocimiento al respecto del interlocutor) aunque no lo corrige. Todo apunta a que ambos tipos de *feedback* contribuyen al aprendizaje porque hacen patente un conflicto cognitivo entre lo que ya sabía el aprendiz y lo que necesita saber para poder transmitir su mensaje. El implícito invita a la reflexión sobre la lengua extranjera, pero quizás pueda llevar a confusiones si no se tratan de estructuras familiares o estas muestran una complejidad particular, casos en los que podría ser de ayuda el explícito (Elola y Oskoz, 2016).

A raíz de la recepción (o emisión) del *feedback*, nace el proceso de «negociación» anteriormente mencionado, con el que nos referimos al proceso de modificación y reestructuración de la información que tiene lugar durante la interacción cuando el aprendiz y su interlocutor se enfrentan a dificultades de comunicación por producción o comprensión de los mensajes en cierto contexto y que en un proceso de reflexión (Schön, 1987), como hemos visto, pueden llevar al desarrollo de una conciencia metalingüística. Gracias a esta revisión de la producción que se genera en el proceso de negociación, las estructuras cognitivas alrededor de la lengua extranjera se reconstruyen. Estas modificaciones se reflejan, por ejemplo, en la mejora de expresión de vocabulario y estructuras gramaticales (Barrios Espinosa y García Mata, 2005; Rankin, Gold y Gooch, 2006), entendiendo esta mejora como una adecuación al contexto en el que se producen, en el grado de corrección necesario que requiera el contexto en el que está para favorecer la comunicación.

Es en esta idea de comunicación a la que Bruner (2006) se refiere cuando dice que estamos predispuestos al lenguaje, pero que esta predisposición no es sintáctica, como podría defender Chomsky, sino funcional. Es decir, iríamos aprendiendo las estructuras sintácticas de acuerdo con aquello que queramos comunicar en un contexto determinado, por lo que este aprendizaje sería instrumental o práctico, tal y como se postula desde el aprendizaje relevante. Así, aprenderemos aquello que adquiere valor de uso (Santos Guerra, 2001) en nuestros procesos comunicativos. En esto nos detendremos un poco más cuando hablemos del contexto en el aprendizaje de la lengua extranjera en el siguiente apartado, puesto que solo de manera situacional puede el conocimiento adquirir valor de uso.

4.2 El contexto en el aprendizaje de lengua extranjera

Como ya apuntábamos en el capítulo de Aprendizaje y juego y hemos retomado a lo largo de este, los conceptos se aprenden dentro de cierto contexto porque es ahí donde adquieren significados y donde pueden utilizarse como herramientas de análisis y toma de decisiones. Cuando el aprendiz llega al contexto de aprendizaje ya tiene ideas previas, lo que hemos llamado memoria semántica experiencial, y será en los procesos de negociación anteriormente descritos donde se construya el aprendizaje. Pero, además, como ya hemos visto también en el primer

capítulo y hemos profundizado en el capítulo sobre Aprendizaje con videojuegos, es el contexto el que también limita lo que se aprende por sus reglas explícitas e implícitas. Así, dependiendo del contexto, se podrán aprender ciertos conceptos de acuerdo con el tipo de interacciones que se favorezcan.

4.2.1 El concepto de error y su relación con las variedades lingüísticas

En el aprendizaje de LE, esto nos lleva inevitablemente al concepto de variedades de la lengua, que el Centro Virtual Cervantes (2020) define de la siguiente manera:

La variedad lingüística hace referencia a la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza.

Lo que viene a explicar esta teoría es que, aunque existe una lengua estándar que podría considerarse común y neutra, esta se adaptará a cada contexto comunicativo (relación entre los interlocutores, finalidad del mensaje, canal de comunicación, etc.) y los participantes que lo formen e intervengan en él (procedencia, edad, formación, etc.), dando lugar a diferentes variedades de la misma lengua. Aunque no es objeto de este estudio profundizar en los tipos de variedades lingüísticas, creemos que puede ser de utilidad para el lector conocerlos para entender lo rico y complejo que puede ser el aprendizaje de una LE.

- Las variedades diafásicas o funcionales (también conocidas como registros) son las modalidades determinadas por la situación comunicativa. Así, se distingue entre diversos registros: coloquial, formal, familiar, especializado, espontáneo, etc., según la materia que se aborda (si es corriente o de especialidad), el canal empleado (oral o escrito), la relación entre los interlocutores (conocidas como «de solidaridad» o «jerárquica») y la función que se persigue. Entre estas variedades se distinguen, por ejemplo, los tecnolectos, que serían registros especializados; las jergas, que son las utilizadas en profesiones determinadas, como veremos en la parte de investigación de esta tesis que sucede con los esports; y los argots, que constituyen variedades características de un grupo social determinado.
- Las variedades diastráticas o socioculturales (también conocidas como niveles lingüísticos o sociolectos) dependen del nivel de instrucción del hablante en cierta lengua. Así, según sea el dominio del hablante del código lingüístico y

discurso de la lengua, existirían tres niveles distintos: nivel alto o culto, nivel medio y nivel bajo o vulgar. Existe una relación que cabe destacar entre estas variedades y las diafásicas y es el nivel de adaptación del hablante al contexto: aquel que posee un nivel culto puede utilizar el registro más apropiado en cada situación comunicativa, mientras que aquel que tenga un nivel vulgar solo es capaz de emplear este, sea cual sea la circunstancia.

- Las variedades diatópicas o geográficas (también conocidas como dialectos) son aquellas que se emplean en un territorio concreto. Son, por ejemplo, aquellas que poníamos de manifiesto en el primer capítulo sobre las diferencias entre la variedad americana o británica del inglés que se manifestaba, por ejemplo, en una ortografía distinta (analyze vs analyse).
- Por último, encontramos las variedades diacrónicas o históricas, que son las características de una etapa histórica determinada, como podrían ser el español medieval (ss. XIII-XV) o el del siglo de oro (ss. XVI-XVII). Estas variedades no serían relevantes en la presente tesis por no tratarse de un análisis diacrónico del aprendizaje de LE.

Si hemos descrito ya que el aprendizaje es situacional, cabe entender que lo que se aprenda de la lengua extranjera también va a tener que ver con estas variedades que atienden al contexto y a los participantes. Entonces, cuando pongamos en práctica cierto conocimiento de la lengua, este tendrá que ver con la situación en la que lo hagamos. Además, nuestra motivación por seguir aprendiendo también se verá afectada con lo que el contexto requiera. Si nuestro conocimiento es suficiente para resolver cierta situación lingüística, no habrá necesidad de reconstruir nuestra estructura cognitiva.

La idea de error, entendiéndolo como algo que no es correcto, está inevitablemente unida, por tanto, a la del contexto, puesto que lo que puede ser erróneo en ciertas circunstancias, en otras es perfectamente aceptable porque facilita la comunicación, tal y como se ha hecho patente al explicar las variedades lingüísticas.

El tratamiento del error en el aprendizaje de una lengua extranjera es siempre un tema controvertido, particularmente dentro del aula por parte del profesorado (Ellis, 2009; Lasagabaster y Doiz, 2018; Lasagabaster y Sierra, 2005). Cuando hablamos de error en la lengua, entenderemos que este siempre se mueve en la triada clásica de la complejidad, la precisión y la fluidez, (Housen y Kuinen, 2009), pero que está fuertemente limitado por la situación lingüística. Es importante tener esto en mente cuando el siguiente capítulo veamos el aprendizaje de lenguas extranjeras en los videojuegos y, sobre todo, en la parte de investigación de esta tesis.

Parece entonces adecuado entender que hay diferentes tipos de errores. Para empezar, hay errores que permiten comprender el mensaje y otros que no. Estos últimos necesitan atención directa y urgente porque entonces no se está cumpliendo el fin del proceso comunicativo que es la transmisión (y comprensión) del mensaje. Entre aquellos que sí que permiten entender el mensaje, ya solo queda observar la mayor o menor gravedad del error con respecto al contexto en el que se está produciendo la situación comunicativa.

Así, en contextos más informales quizás no sea tan necesario tener una gramática perfecta, mientras que, en contextos más formales, como los académicos e institucionales, esto sí será requerido. Además, los errores no tienen por qué abarcar todos los aspectos de la LE, sino que puede ser que se produzcan, por ejemplo, a nivel escrito, pero que cuando se habla no se produzca. Esto se debe a que, como venimos ya explicando, el aprendizaje se produce inevitablemente con la práctica. Si, por ejemplo, solo se ha puesto en práctica la LE de manera oral, todos los procesos de negociación habrán sido a través del mismo canal y no necesariamente se transferirá ese aprendizaje al canal escrito, lo que no significa que no se haya aprendido. De hecho, el MCERL (2002) contempla que el desarrollo de las LE no tiene por qué ser paritario entre todas las llamadas destrezas comunicativas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita) y que este dependerá de en qué contexto se producen los procesos de negociación y los procesos de aprendizaje.

Como parte del proceso de aprendizaje hemos visto que es necesaria la reconstrucción de las estructuras cognitivas. Imaginemos que cometemos un error desde el punto de vista formal de la LE, pero que a nivel comunicativo nos permite dar un mensaje. Por ejemplo, jugando al videojuego League of Legends, uno de los jugadores pregunta: «I go top?», que es una fórmula gramaticalmente errónea y forma parte de un registro vulgar de la lengua, pero que cumple su función de transmitir el mensaje. Como el receptor ha entendido el mensaje y el proceso comunicativo ha sido exitoso, esa oración no sería errónea en este contexto. Sin embargo, este mismo jugador, como siempre ha transmitido ese mensaje y siempre ha sido comprendido, nada en el proceso comunicativo ha supuesto un conflicto cognitivo, por lo que ese «error» formal se podrá extrapolar a otras situaciones a lo largo del tiempo, fenómeno que se conoce como «fossilización» del error. Un error fossilizado forma ya parte de la estructura cognitiva del aprendiz, pero como todo aprendizaje, se puede «desfossilizar» y transformar si se produce un conflicto cognitivo que haga reflexionar sobre lo que se había aprendido hasta ahora (Schön, 1987). Si continuamos con nuestro ejemplo, imaginemos que el mismo jugador que normalmente utilizaba la fórmula: «I go + sitio destino?», la utiliza en un contexto donde no es adecuada por considerarse un registro vulgar. Será entonces cuando sea

posible que surja una situación en la que esta fórmula se replantee y surja la necesidad de aprender la fórmula correcta.

4.3 El aprendizaje relevante de la LE

Después de haber analizado cómo son los procesos de negociación y cuál es la influencia del contexto en el aprendizaje de LE, creemos que es necesario analizar cómo influye todo esto en el proceso de aprendizaje. Como hemos visto ya, el aprendizaje de una LE viene rodeado de aprendizaje de una cultura. Así, cuando nos encontramos ante una circunstancia en la que debemos (o queremos) aprender la LE es porque, de alguna manera, debemos (o queremos) entrar en contacto con otra cultura o con los participantes de la misma, que inevitablemente están integrados en ella. En este sentido es en el que el MCERL habla del aprendiz de LE como hablante intercultural (Centro Virtual Cervantes, 2018), como hemos explicado en el capítulo de Aprendizaje y juego, pero es que, además, la LE toma un valor de uso en el sentido de que es un medio para los procesos de negociación implícitos en la comunicación. Al poder poner en práctica su conocimiento de la LE (otro pilar fundamental en el aprendizaje relevante) y seguir aprendiendo y descubriendo sobre esta y la cultura que la rodea, se genera motivación intrínseca que invita a continuar siendo partícipe de estos procesos de aprendizaje (Gardner, 2001). Esto desarrolla a su vez el perfil de agente social del aprendiz, que es cada vez más consciente de qué sabe y cómo aprende, lo que contribuye a su conciencia metalingüística que lo hace más autónomo en su aprendizaje (Kim y Kim, 2018). Al ser más autónomo, se siente más competente, que contribuye también a la motivación de seguir aprendiendo (muy relacionado con la experiencia negativa en el aprendizaje de LE que veremos en el apartado de Aprendizaje de LE en el aula). En este proceso activan las estructuras cognitivas sobre el contenido que se está aprendiendo, pero también sobre la lengua extranjera en la que lo hace, por lo que este conocimiento también se reestructura y reconstruye (Arnold, 2009; Chik y Breidbach, 2011; Lamb, 2004; Pearson, 2004; Purushotma, 2005; citados en Sundqvist y Sylvén, 2016).

4.4 Aprendizaje de lengua extranjera en el aula

Este apartado no busca ser una exploración exhaustiva o diagnóstica de la enseñanza-aprendizaje de LE en la escuela. Más bien tiene como objetivo dar unas pinceladas de lo que posteriormente vamos a ver en el apartado de investigación para relacionarlo con el aprendizaje de LE en los videojuegos. En el aula, a menudo encontramos que el alumnado solicita un *feedback* informativo, positivo y libre de juicios (Lasagabaster y Sierra, 2005). De otra forma, puede ser inconveniente para las creencias del aprendiz sobre sus propias capacidades (Mills et al., 2007). A partir de las experiencias del alumnado, precisamente en

el contexto del aula se puede poner en contacto el conocimiento académico de la lengua para transformar lo que hemos llamado memoria semántica experiencial. Así el aprendizaje se desarrollaría en el proceso continuo de intercambio y negociación de significados que venimos describiendo, en el que este conocimiento tuviera que ver con la práctica real y con su valor de uso.

Probablemente debido a la escasez de los tiempos y la presión por abordar diversos contenidos del currículum alrededor de los que se han establecido el foco de la clase (González, 2018), en nuestro sistema educativo la lengua extranjera se aborda de manera alejada del contexto real. Así, muy a menudo se pierde el sentido último del aprendizaje de una lengua, que es la capacidad de comunicarse y no la centralidad en las estructuras gramaticales (Orcera, Moreno y Risueño, 2017), lo que acaba llevando al desinterés en el alumnado, puesto que el único motivo para estudiar la lengua acaba siendo cumplir una serie de ejercicios obligatorios que no tienen sentido en la práctica real. Lo que queremos decir es que, en el contexto académico, normalmente, la LE como conocimiento, tiene un valor de cambio por una nota, por lo que obstaculiza la generación de motivación intrínseca, determinante para el aprendizaje relevante, lo que, además, llena de experiencias negativas este aprendizaje, porque el alumnado se siente menos cómodo con cometer fallos y más juzgado (Norton, 2013). Esto, según Bartlett (en Bruner, 2006, p. 68), inundará los recuerdos futuros de los/as aprendices, lo que explicaría la carga negativa que supone el aprendizaje de LE en el aula, tal y como se confirman en las entrevistas de los jugadores como veremos en el apartado de investigación. En definitiva, estas son características del perfil de agente social que conllevan el desarrollo de la consciencia metalingüística, fundamental en la configuración de las creencias, identidades y actitudes lingüísticas, factores determinantes en el proceso de aprendizaje de una LE (Moreno, 2000).

Aprender la LE por sus estructuras gramaticales es antinatural, sin embargo, parece que seguimos empeñados/as en que la mejor manera de aprenderla es fraccionando el lenguaje. Así, vemos en los libros de texto que hay un apartado de fonemas para practicarlos, cuando la mejor manera de aprenderlos es integrarlos en las palabras que necesitamos utilizar en nuestro contexto. De la misma manera, aprenderemos gramática conforme vayamos necesiándola a la hora de elaborar o comprender un discurso, lo que nos inclina ciertamente hacia la preferencia por fluidez (y adecuación al contexto) sobre la corrección gramatical. Será con el tiempo y con el *feedback* negativo (implícito o explícito) que vayamos regulando esa corrección gramatical y habrá ciertos contextos (por ejemplo, los académicos o institucionales) que requieran poner especial atención en ellos. Al fin y al cabo, cuando aprendimos nuestra L1 lo hicimos de esa manera natural, usando y componiendo el lenguaje como si de un juego se tratara, en el que el

error, como hemos visto, tenía diferentes niveles y, por tanto, consecuencias.

Quizás por esto se está tendiendo cada vez más a la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), que cada vez presenta más casos de éxito (Casal y Moore, 2009; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Navarro Pablo y García Jiménez, 2018; Nieto, 2016), aunque sigan existiendo limitaciones y dificultades en su implementación (Coyle, 2013; Lasagabaster y Doiz, 2018; Pavón y Ellison, 2013; Pavón y Rubio, 2010). Esta metodología defiende que el aprendizaje de una LE es más exitoso cuando esta se aprende a través de materias comunes, como las ciencias naturales y sociales, en las que la LE es una herramienta, con respecto a enseñarla a través de una asignatura independiente, en la que el idioma es el fin (Orcera et al., 2017). Aunque es una idea potente, sigue existiendo el debate sobre la corrección de la lengua que se aprende, puesto que entre los principios AICLE encontramos la prevalencia de la comunicación sobre la corrección (Lasagabaster y Doiz, 2018), que pasa por una falta de entendimiento de que el error va a depender de la situación comunicativa.

Con todo esto no quiero dar a entender que no se deba enseñar o aprender gramática en una lengua. De hecho, el inglés en la escuela da la oportunidad de ofrecer al alumnado conocimiento académico de la lengua. Así, tal y como expresamos al principio de este capítulo, en un mundo cada vez más globalizado, será inevitable que el alumnado se encuentre en situaciones en las que tenga que (o quiera) usar el inglés como LE, particularmente en el mundo de los videojuegos, como analizaremos en el capítulo de Aprendizaje de LE con videojuegos. Así, en la escuela existe la oportunidad de generar conflictos cognitivos para su aprendizaje utilizando el conocimiento académico, que está elaborado, puesto a prueba, basado en investigaciones, etc.

La escuela puede ayudar a crear situaciones realistas en las que la LE se utilice y hacer que se reflexione sobre el uso de la LE y su corrección, dándole el valor de uso que se necesita en el aprendizaje.

Capítulo 5 Aprendizaje de lenguas extranjeras con videojuegos

Como ya hemos mencionado, debemos entender que aprender una lengua extranjera no es sólo el desarrollo de una habilidad, sino un proceso completo, creativo e individual basado en una experiencia de vida única que lo hace una construcción personal e irrepetible (Barrios Espinosa y García Mata, 2005). Si lo entendemos de esta manera, podemos ver los paralelismos con el aprendizaje que se construye en el desarrollo de las narrativas de los videojuegos, que, como hemos visto, también constituye un proceso de construcción personal de aprendizaje. No nos debe extrañar entonces que los principios de aprendizaje que encontramos en los videojuegos se relacionen íntimamente con las tres dimensiones del aprendizaje en las que se tiene en cuenta al aprendiz como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo; dimensiones a través de las que el MCERL se desarrolla. De hecho, Sundvist y Silvén (2015) tomaron algunos principios de aprendizaje en los videojuegos expuestos por Gee (2007) por ser perfectamente aplicable al aprendizaje de lengua extranjera.

El videojuego funcionaría en este caso como pretexto para propiciar diálogos, intercambios de opinión y conocimientos exponiendo al aprendiz-jugador/a constantemente a la lengua extranjera en un contexto sociocultural realista que favorece el aprendizaje de lenguas extranjeras y que antes solo era posible en una experiencia de inmersión lingüística en otro país (Schwienhorst, 2002). Además, ofrecen un espacio donde las posibilidades de error son más amplias que en un contexto «real» porque las consecuencias no son «reales», ya que el videojuego refleja que no lo hemos hecho correctamente y nos permite volver a intentarlo hasta que los resultados sean de éxito (de Freitas y Oliver, 2006). Durante la interacción en la comunicación del videojuego esta posibilidad de ensayo y error es constante, favoreciendo el intercambio lingüístico del que hablábamos en el capítulo sobre Aprendizaje de lengua extranjera, por el que iremos modificando y mejorando nuestra capacidad de comunicación dependiendo de las respuestas que nos ofrezca nuestro interlocutor. El esfuerzo para superar un problema y la obtención de un éxito significativo es lo que favorece el aprendizaje en el videojuego. Por estos motivos, los videojuegos constituyen un espacio favorable para aprender a situar y construir significados a través de la experiencia (Gee, 2004).

Esta forma de aprender el idioma tiene mucho que ver con las proposiciones clásicas del aprendizaje constructivista, donde la construcción del conocimiento – en este caso la lengua extranjera- se realiza a través del intercambio con el medio y donde una de las claves fundamentales es la conexión con la vida diaria, la utilidad que percibe el sujeto que aprende. Además, este intercambio es una fuente de disonancias cognitivas que causan, en última instancia, la

reconstrucción de estructuras cognitivas. Ya hemos visto en el primer capítulo que, para que exista aprendizaje relevante, tiene que existir práctica, valor de uso y motivación intrínseca. Hemos visto cómo se pone en marcha estos conceptos en el aprendizaje de una LE y en el aprendizaje en los videojuegos. Cuando unimos estos dos últimos ámbitos, debemos tener en cuenta que el videojuego ofrece un contexto donde poner en práctica el conocimiento previo que tenemos de la LE al llevarlos a la interacción con los niveles de narrativa que explicamos en el capítulo de Aprendizaje con videojuegos. Lo que ofrece el juego son diferentes situaciones y problemáticas en las que se les da valor de uso, no solo al conocimiento para resolverlo, sino a la lengua como herramienta clave en la comunicación y en estos procesos de negociación. Este es el factor clave para el aprendizaje de LE en este contexto. Será en estas circunstancias cuando el/la aprendiz-jugador/a tome consciencia de qué sabe y qué no sabe sobre la LE, proceso que se conoce como metacognición (Pérez Gómez et al., 2009), que permite el desarrollo de estrategias para aprender lo que no sabe (de lo que ahora es consciente) y ponerlas en práctica para aprenderla, en definitiva, «aprender cómo aprender» (James, 2007). Esta conciencia metalingüística contribuye a desarrollar la autonomía y responsabilidad que, a su vez, contribuyen en la motivación intrínseca (Karen Lancaster, 2018; Pérez Gómez et al., 2009), factores claves en el aprendizaje de LE en un contexto informal de aprendizaje (Sylvén, 2010) como es este en el que nos encontramos y cuya relación con las dimensiones del perfil de aprendiz de idiomas ya exploramos en el capítulo sobre Aprendizaje y juego. Cómo sucede este proceso en el videojuego es lo que exploramos a continuación en este capítulo.

5.1 La narrativa en el aprendizaje relevante de la LE en videojuegos

Ya hemos visto que la narrativa del videojuego y los elementos que la componen son los que configuran el contexto donde se va a desarrollar toda la interacción de los/as jugadores/as. A esto le sumamos que el aprendizaje de una lengua se desarrolla de acuerdo con la función que queremos que desempeñe. En este sentido, el contexto y nuestras interacciones con/en él juegan, como ya venimos viendo, un importante papel (Bruner, 2006). Centrándonos en los videojuegos, ya hemos explicado los niveles de narrativa en los que se puede construir conocimiento a través de la interacción. En este sentido, Filsecker and Bündgens-Kosten (2012, p. 60) también hablan de diferentes maneras de interacción con la LE dentro del juego con respecto a los diferentes niveles de narrativa que habíamos establecido:

Learning models within the situated framework focus on groups and community membership. Games can integrate this in three ways: In the first, the community in question is entirely ‘in the

game', with characters in the game that do not represent actual individuals (i.e., NPCs). Secondly, in (massively) multiplayer games, the community can consist of game characters played by other game players. Finally, a player can interact with other players as players, as opposed to as characters, such as by talking to co-present players or by interacting with fans of a game outside the game, such as in fan bulletin boards. In any case, players adopt specific identities, such as a member of an anti-terrorist unit, a 'competent speaker' or even a 'native speaker'¹¹ and develop specific practices, and in doing so contribute to a specific community in a game or surrounding a game.

Además, habíamos visto en el capítulo sobre Aprendizaje y juego que una de las herramientas en estos procesos de negociación es el lenguaje. Sin embargo, en este mundo globalizado, a menudo estas interacciones se sirven del inglés, principalmente, como lengua común de comunicación en este contexto, por lo que nuestra concreción va a ser particularmente en esta lengua, aunque hagamos menciones de casos en otras. En este sentido, vamos a ver que en los diferentes niveles de narrativa existen nuevos matices en relación con la LE, puesto que los procesos de negociación ya no se basan solo en el contenido, sino también en la forma, por verse la herramienta de la lengua restringida, experimentándose así el doble proceso de negociación del que hablábamos en el capítulo de Aprendizaje de lengua extranjera.

5.1.1 La narrativa del propio juego

La narrativa de los videojuegos es la herramienta de la que se sirven los diseñadores para transmitir emociones, historias o conceptos (Oliván, 2019). Sin embargo, el videojuego se diseña en un idioma en concreto y de este se localiza¹⁸ a otros idiomas. Este proceso es particularmente importante cuando nos referimos al aprendizaje de una LE, puesto que hemos hablado del aprendizaje como una reconstrucción de las estructuras cognitivas. Esta reconstrucción se da cuando existe un conflicto cognitivo y reflexionamos sobre ello (Pérez Gómez et al., 2009) para poder dar solución al problema que nos encontramos. Si hablamos de una LE, este conflicto será más posible de darse cuanto más exposición de calidad tengamos a la LE, como explicábamos en el capítulo anterior. La localización de los videojuegos ha ido evolucionando con el paso del tiempo, trayendo consigo muchas repercusiones en el aprendizaje.

¹⁸ La localización es un proceso de adaptación lingüística y cultural de un producto creado en un entorno para que resulte apropiado para otra cultura, lengua o región donde se localizará (Dunne, 2006, p. 4; Sikes, 2011, p. 235).

En un inicio, esta era particularmente difícil de llevar a cabo por las limitaciones técnicas, por lo que los videojuegos más antiguos contaban una localización más limitada o directamente se comercializaban en la lengua original (que ya hemos visto que era mayoritariamente inglés). Entonces, lo habitual era que el videojuego llegara en la lengua extranjera al usuario/a o con una localización muy limitada (Bernal-Merino, 2011). A esto se le sumaba que las interfaces programadas a menudo no se podían modificar, por lo que conceptos como «start» o «score» no se traducían por estar integrado en la estética del juego (Gil Berrozpe y Puerto Cano, 2020). Así cuando el jugador/a llegaba a la situación de juego, tenía que interactuar con la interfaz en un idioma que no conocía o del que sabía poco y averiguar el significado de los comandos a través del ensayo/error. Sin embargo, es una forma de aprender la lengua extranjera a través de la práctica, donde el vocabulario no se intenta aprender a través de una lista que memorizar, sino usándolo. Hoy en día, con la mejora de las tecnologías, también la localización de la interfaz del juego se ha visto mejorada. Sin embargo, con una tendencia creciente de la industria de los juegos *indie*¹⁹, vuelve a darse la ocasión de que llegue el videojuego en el idioma de diseño y no localizado al jugador/a, puesto que estos juegos salen al mercado con un coste bajo de producción y solo si tienen éxito (como sucedió con Minecraft) se traducirá a otros idiomas. Esto, junto con la popularización del inglés como la *lingua franca* en los videojuegos (de lo que hablaremos particularmente en el apartado de esports), hace que no haya tanta necesidad de traducir un juego como antes, porque dificultaba que la población que no hablaba inglés lo consumiera. Sin embargo, en la actualidad, un juego sin traducir y que esté completamente en inglés tiene un público potencial muy amplio. Si se localiza o no un videojuego depende de las estrategias de mercado y el tamaño de este (O'Hagan y Mangiron, 2013). Los creadores de un videojuego saben que, para conseguir su objetivo de transmitir historias, emociones y/o conceptos, la localización es particularmente importante, en especial en los videojuegos donde hay más textos. Sin embargo, eso requiere una inversión económica importante que, o bien se hace sabiendo que va a retornarse, como es el caso de los títulos Triple A, o bien no se hace o se hace de manera parcial, de acuerdo con el mercado en el que crean que van a tener más ventas. Así, hablaríamos de cuatro «grados» o niveles de localización (Chandler, 2005, p. 12-14 en O'Hagan y Mangiron, 2013, p. 142):

No localization: some budget titles are not localized and are sold in the original language in other countries. This provides the

¹⁹ Sobre qué son los juegos *indie* o independientes: https://es.wikipedia.org/wiki/Videojuego_independiente

opportunity to sell some extra copies without having to invest in the localization process.

Box and docs localization: this refers to the translation of the packaging and the manual of the game. The game code and language remain in the original language. This is usually done for games that include little text (e.g., platform, sports, and arcade games), games not expected to sell more than a few thousand copies, and games developed in English to be sold in countries where players have a good level of English, such as Scandinavian countries. This was also the common option for games developed in the early days such as Pong (1972).

Partial localization: the in-game text is translated, but the voiceover files are not. This helps reduce the time and cost necessary for producing the localized versions, as there is no need to hire voice actors or redesign graphics on account of lip-synching for dubbing. The voiced files containing dialogue are usually subtitled in the TL.

Full localization: this involves translating all assets of a game: in-game text, voiceover assets, manual, and packaging. It is the most expensive type of localization and is usually reserved for AAA titles. This is the maximum level of localization, which provides the players with a game fully tailored to their language needs and facilitates gameplay and immersion in the game.

La tendencia actual es la localización completa (Schliem, 2012, p. 8), pero exclusivamente en las lenguas E-FIGS²⁰, que constituyen el mayor mercado de videojuegos en Europa. Así, podremos encontrar normalmente juegos completamente localizados en francés y alemán o en inglés, en el caso de los juegos originalmente en japonés²¹, puesto que son los mercados más grandes y también en italiano y español, que están viviendo un rápido crecimiento en los últimos años (Chandler y Deming, 2012).

Evidentemente, si nos encontramos con una localización completa, existen pocas oportunidades o ninguna de entrar en contacto con la LE a través del videojuego²². Sin embargo, a veces la localización parcial puede servir como apoyo en este proceso de aprendizaje, ya que poder comprender la LE en cierto contexto se relaciona con el conocimiento

²⁰ Siglas para English-French, Italian, German and Spanish.

²¹ En estos casos se utiliza el inglés como lengua puente para la localización en otros idiomas. Se localiza de japonés a inglés y de inglés al resto de lenguas.

²² Hago hincapié en el hecho de que sea dentro del videojuego, puesto que no es la única oportunidad que se tiene. En este sentido, los metatextos o el contacto con otros/as jugadores/as contribuyen en este proceso.

previo que se tenga, por lo que esta comprensión irá transformándose a su vez conforme se reconstruyan las estructuras cognitivas del aprendiz. La localización parcial, entonces, podría funcionar de apoyo en el aprendizaje de LE al ayudar a comprender con ayuda de la L1. Si un juego se localiza es porque intenta que no se pierda la jugabilidad, elemento clave para mantener la motivación del jugador/a y que siga jugando (González-Sánchez, 2010).

Dependiendo del género del juego (como veremos en el siguiente apartado), esto será más o menos importante. Por ejemplo, en un juego de plataformas, en los que hay pocos diálogos, entender o no el idioma es indiferente, porque la historia o los diálogos no tienen tanto peso como en los RPGs, que se basan fundamentalmente en estos elementos de la narrativa y para los que la localización, entonces, tiene un papel fundamental en su jugabilidad. En este tipo de juegos suelen abundar los diálogos y la cinemática. Aunque algunos creadores también invierten en doblaje, a menudo se lleva a cabo solo una subtitulación, dejando el audio original (Gil Berrozpe y Puerto Cano, 2020). Esto hace que el/la jugador/a esté en contacto con la LE, con el apoyo de su L1. De esta manera, los subtítulos podrán contribuir a la comprensión de la LE para facilitar la inmersión en la experiencia.

En la medida en la que se haya localizado un juego, el jugador/a estará en mayor o menor contacto con la LE. Cabe sospechar que cuanto menos proceso de localización exista, más posibilidades habrá de conflicto cognitivo y, por tanto, más posibilidades de aprendizaje (Krashen, 1985), aunque hemos mencionado los posibles beneficios de la localización en este aprendizaje. De hecho, esto tiene que ver con la calidad de la LE a la que nos exponemos (Barrios Espinosa y García Mata, 2005; Ellis, 1994; Nguyen y Franken, 2010), que pasa por la idea de que el contenido atienda a las necesidades del jugador/a (que tienen que ver con la comprensibilidad que definíamos), pero que, además, se trata de una forma de la lengua verificada que ha pasado por la comprobación de lingüistas (proceso que se conoce como *testing*). Además, permite la interacción, por lo que el jugador/a puede aprender mediante el ensayo-error. Es precisamente en esta interacción donde profundizamos en el siguiente apartado.

5.1.2 Interacción con el juego

El análisis que hemos hecho en el anterior apartado y el que haremos en este tienen relevancia si tomamos al jugador/a como persona no nativa o bilingüe de la lengua en la que está diseñado el videojuego. Este es el punto de vista que queremos tomar en este análisis, puesto que los mecanismos de aprendizaje de una LE en un entorno bilingüe son distintos y si la L1 fuera coincidente con la lengua en la que está diseñado el juego, entonces no estaríamos hablando de aprendizaje de la LE, como ya indicábamos en el capítulo de Aprendizaje de LE. Particularmente, el punto de vista que queremos tomar es el de

jugadores/as españoles/as no bilingües con el idioma de diseño del videojuego, puesto que ya hemos visto que el español forma parte de las lenguas E-FIGS y, además, son las características de los jugadores y organizadores participantes en nuestra competición.

5.1.2.1 El contacto con la LE

Ya hablamos en el capítulo de Aprendizaje con videojuegos que las reglas físicas que limitan el videojuego son aquellas que enmarcan también el aprendizaje. Al fin y al cabo, a través de lo que permite o no las mecánicas, el juego nos podrá transmitir ciertas historias, emociones o conceptos. Como en otras artes, no se trata solo de qué se cuenta, sino cómo se cuenta. Estas reglas también limitarán el aprendizaje de LE. Por un lado, las acciones que el juego permita repercutirán en qué podemos aprender. Por ejemplo, si el juego te permite avanzar, retroceder, apuntar o negociar, vamos a aprender de acuerdo con esas acciones. Esto lo vamos a ver particularmente claro cuando hablemos de la interacción con otros jugadores dentro del juego. Por otro lado, como venimos diciendo, el aprendizaje es situacional, por lo que tiene sentido que el género del juego tenga un papel importante. Aunque hoy en día cada juego podría componer el suyo propio, lo cierto es que podemos clasificar los videojuegos en géneros más amplios en los que comparten características con otros videojuegos. No es objeto de esta investigación hacer un análisis exhaustivo de qué contenido léxico-semántico, pero sí será interesante conocer algunas características básicas para comprender a qué nos referimos. Nuestra forma de clasificarlo tiene que ver con las características léxico-semánticas de cada género, tomando clasificaciones anteriores que se han hecho desde el campo de la localización (Gil Berrozpe y Puerto Cano, 2020; O'Hagan y Mangiron, 2013):

- a. Juegos de acción: normalmente tienen poco texto *in-game*. Sí hay textos más extensos en diálogos y colecciones (como los objetos o el lore²³). Ejemplos de este género podrían encontrarse *Uncharted 4*, *Thief's end* o *Tomb Raider*. De él salen subgéneros como *Hack n' Slash* (Ej. *Bayonetta*) o *Beat'em up* (Ej. *Yakuza*).
- b. Aventura: al contrario que en los juegos de acción, hay más textos, historias y puzles. Además, invita más a la exploración, puesto que una característica suele ser el «mundo abierto». Un ejemplo muy conocido es *Zelda*, pero no es el único. *God of war* también pertenece a este género porque, a pesar de su

²³ «El Lore o trasfondo de un juego es el conjunto de historias, datos, personajes, representaciones, etc que conforman el universo representado en el mismo y le dan coherencia». (*Definición de Lore*, 2020) *Definición de Lore* [en línea]. (7, Abril 2020). Recuperado de <http://www.gamerdic.es/termino/lore>

linealidad y su enfoque en la acción, tiene partes abiertas. *Metroid primes corruption* es un buen ejemplo de FPA (first person adventure), en el que se puede explorar mucho del entorno y su extenso texto parece imitar un cuaderno de bitácora. En *Dark souls*, que compone el subgénero Soulslike, si la intención es saber y comprender de qué va el juego, hay que leer todos los textos que incluye. También hay títulos *indie* como *Hollow knight* en este género.

- c. Lucha: cabe esperar que haya poco texto *in-game* más allá de frases propias de pelea, pero sí que podemos encontrar muchos tutoriales y menús, además de un lore normalmente extenso. Un buen ejemplo sería *Street fighter*. Otro juego destacable es *Super Smash Bros*, que además de los textos anteriormente nombrados, contiene numerosos objetos y diferentes escenarios que son interactivos. Sería, además, interesante señalar casos como *Dragonball Fighter Z*, ejemplo de intertexto, es decir, que mantiene relación con otros tipos de textos como puede ser, en este caso, la serie o los comics de *Dragon Ball*. Este caso es curioso porque el anime llegó a España con su traducción mucho antes que los videojuegos y en estos últimos se ha optado de manera distinta a cómo localizarlo, dando lugar a diferencia de significantes en la cultura de *Dragon Ball*, particularmente reseñable para los seguidores.
- d. FPS (First Personal Shooter), en los que la mayoría de los textos se incluyen en los diálogos o en las misiones. Algunos ejemplos son *Halo5*, *Titanfall 2* y *Doom Eternal*.
- e. Plataformas: suelen tener pocos textos *in-game*, pero sí incluyen muchos tutoriales, por lo que suelen ser bastante instructivos. Un ejemplo puede ser: *Super Mario Odyssey*. También *Donkey Kong country tropical freeze*, cuyos nombres de pantallas juegan con la aliteración, buen ejemplo de recursos literarios con el lenguaje dentro de los videojuegos.
- f. Puzle: este tipo de juegos no suele incluir texto y si aparecen, suelen estar integrados dentro del puzle. El propio puzle es la comunicación como ocurre, por ejemplo, en *Tetris*. Sin embargo, hay otros como *Baba is you* que es un juego de puzle lingüístico, por lo que el elemento del lenguaje está también presente.
- g. Conducción: abarcan desde simuladores a más arcade e incluyen mucha terminología técnica y referencias al mundo de los campeonatos, por ejemplo, *Forza horizon 4*. Aunque también hay otros como *Mariokart*, con vocabulario más adaptado a toda la familia.
- h. Rol occidental (RPG): este género es probablemente el que más texto contenga, además de todo tipo, desde diálogos hasta

historias o lore. Ejemplo de grandes títulos podría ser *The Witcher* y de títulos *indies* *Cyberpunk 2077*, cuyo protagonista es de género neutro, que tiene que ver con el concepto de identidad del que hablábamos en el capítulo Aprendizaje con videojuegos y que retomaremos desde el punto de vista de la lengua en este apartado.

- i. Rol oriental (JRPG): los textos son menos densos que en el occidental. Probablemente el ejemplo más famoso sea la saga *Final Fantasy*, que cuenta ya con su propia terminología y cultura de juego.
- j. Simulación: la terminología y estructuras de estos videojuegos dependerán de qué es aquello que simula. Por ejemplo, en *Los Sims*, podemos encontrar textos de todo tipo: desde ciencia ficción hasta universitario. *Stardew valley* es una simulación de una granja. Además, al ser *indie*, los creadores aún esperan a ver si tiene buena aceptación para contemplar su traducción. *Animal crossing* tiene mucho texto que, además, varía según el día, la estación o incluso la hora. Un ejemplo más técnico es el de *Flight simulator*, cuya terminología es completamente aeronáutica.
- k. Deportes: precisamente incluyen vocabulario y situaciones relacionadas con el deporte, como torneos. Algunos casos como *EA sports – FIFA 20*, además, incluyen una parte de mundo callejero que es más abierto; o *Rocket league*, que es un híbrido de coches con fútbol.
- l. Estrategia: como ocurre en otros géneros, el texto en los menús o lore. *Commandos 2* no tiene mucho texto, pero sí incluye mucha jerga militar y alusiones a la 2ª Guerra Mundial. Como otros tantos juegos, nos ayudan a situarnos en momentos históricos (2GM) e identidades (estratega) que de otra manera habría sido imposible experimentar.
- m. Aventura gráfica: la historia se desarrolla a través de los diálogos y la interacción con el medio y hay tantos tipos como aventuras se quiera contar. Algunos ejemplos son *Thimbleweed park*, *Life is strange* y *Detroit become human*.
- n. Novela visual: como su propio nombre indica, se tratan de novelas, por lo que los textos son fundamentales. No suelen ser títulos comerciales, por lo que no se hace una gran inversión en localización, por lo que la novela tiende a llegar en la LE al público. Algunos ejemplos más comerciales son *Ace Attorney Phoenix Wright* y *Hotel Dusk Room 215*.
- o. Juegos musicales: además de los menús, hay poco texto, pero son una buena oportunidad para acercar aspectos culturales como la música. Un ejemplo es *Singstar*. Otros títulos como *Rhythm paradise megamix* sí juegan con el lenguaje.

- p. Juegos de fiesta: incluyen todo tipo de vocabulario, preguntas y acciones de cultura general. Algunos ejemplos son Super Mario Party y Saber es poder.

Cuando interacciona el jugador con el juego, lo hace en el contexto creado por el propio juego, por lo que el vocabulario o las estructuras sintácticas con las que se va encontrando que podrían producir una disonancia cognitiva son propias del género. Así, por ejemplo, vemos que en los juegos de aventura hay más posibilidades de encontrar oraciones completas que en juegos de plataforma. Esto va a hacer que la información de LE que reciba el jugador/a esté limitada por el juego en sí mismo. Pero, es más, el tipo de juego también va a limitar lo que el jugador produzca en LE. Habrá juegos donde esta sea más importante porque el jugador/a tiene que interaccionar a través de diálogos (como podría ser el caso de los RPGs) y otros en los que no será tan importante porque no es necesario que el jugador produzca información en la LE dentro del juego, como los juegos de coche, por ejemplo. Al fin y al cabo, el videojuego funciona como acto comunicativo y nuestra forma de aprender la LE tiene más que ver con esto (es decir, con qué queremos expresar, a quién, con qué finalidad, etc.) que con la reproducción de estructuras sintácticas (Bruner, 2006). A esto nos referíamos cuando al principio de este punto hablábamos de la doble vertiente en el aprendizaje de la LE, idea que reforzaremos en el siguiente apartado. Con esta idea sobre la interacción en el aprendizaje de LE, Sundqvist (2013, p. 94) propone una clasificación de los videojuegos en tres categorías muy amplias: «un solo jugador», «multijugador» y «multijugador masivo». En nuestro contexto, ya hemos visto que nos centramos en las dos últimas categorías, pero particularmente en «multijugador» con conexión a internet, por pertenecer a ella la mayoría de los videojuegos en esports. La idea que subyace en esta clasificación es que cuanto mayor es la interacción social en juegos digitales, más oportunidades de encontrarse con otros jugadores/as de diferentes nacionalidades y, en consecuencia, de encontrar una lengua en común con ellos/as, que suele ser el inglés. Así, cuanto mayor sea la interacción, más oportunidades tendrán los jugadores/as de participar en interacciones auténticas tanto orales como escritas en inglés y, en consecuencia, más oportunidades de aprender la LE de manera naturalista.

Presumably, therefore, the scale of social interaction offered by specific games can be viewed as a continuum, from small scale (singleplayer games) to large scales (MMOs). Thus, from the perspective of EFL learning, the SSI model suggests that MMOs are more beneficial than multiplayer games which, in turn, are more beneficial than singleplayer games. Phrased differently, the

potential for learning English is greater the larger the scale of the in-game social interaction. It needs to be stressed though, that the SSI Model does not imply that no EFL learning will occur in singleplayer games (Sundqvist, 2013, p. 94).

Uno entre tantos ejemplos que podemos encontrar de aprendizaje de LE con videojuegos (Sundqvist y Sylvén, 2016), Piirainen-Marsh y Tainio (2009) investigaron el uso del idioma en jugadores de Final Fantasy X que, al ser un JRPG, ya hemos visto que una parte central recae en el texto y sus características (como el léxico o la prosodia). Con vídeos de los jugadores (chicos de entre 10 y 14 años) interaccionando con el juego como fuente principal de información, los autores destacaban que los jugadores-aprendices habían desarrollado tanto su competencia lingüística como interaccional. Es más, durante el juego utilizaban personajes con diferentes estilos y acentos de la lengua inglesa. La repetición frecuente del inglés que se usaba en el juego parecía estar vinculada a su aprendizaje de LE (Piirainen-Marsh, 2011 en Sundqvist y Sylvén, 2016).

5.1.2.2 Cultura e identidad

Aunque hayamos hecho gran hincapié en las formas lingüísticas, no podemos olvidar que la LE forma parte de una cultura. En esta área cobra particular importancia la localización del videojuego que, como vimos, no se trata tan solo de traducir, sino que se intenta trasladar a la cultura de la lengua de destino otros elementos, como las bromas, los gestos, etc. Un videojuego está lleno de esos aspectos, de referencias culturales, lo que nos lleva de nuevo al fenómeno de la «transculturalidad», que vimos en el capítulo de Aprendizaje con videojuegos y que permite la experimentación, comprensión y profundización en esas culturas, contextos y situaciones, para lo que normalmente no se tendría la oportunidad fuera del videojuego.

Así, cuando jugamos a juego en la lengua origen (normalmente en inglés), habrá aspectos culturales que se asemejen a los nuestros y que pasarán desapercibidos, pero habrá otros que pueden resultar extraños o incluso conflictivos y que pueden servir para reflejar la cultura de los creadores. Por ejemplo, en MarioKart 8 Deluxe, uno de los personajes hacía en el original un signo de victoria que podría ser malinterpretado con un insulto en occidente, por lo que en el proceso de localización se modificó el gesto.

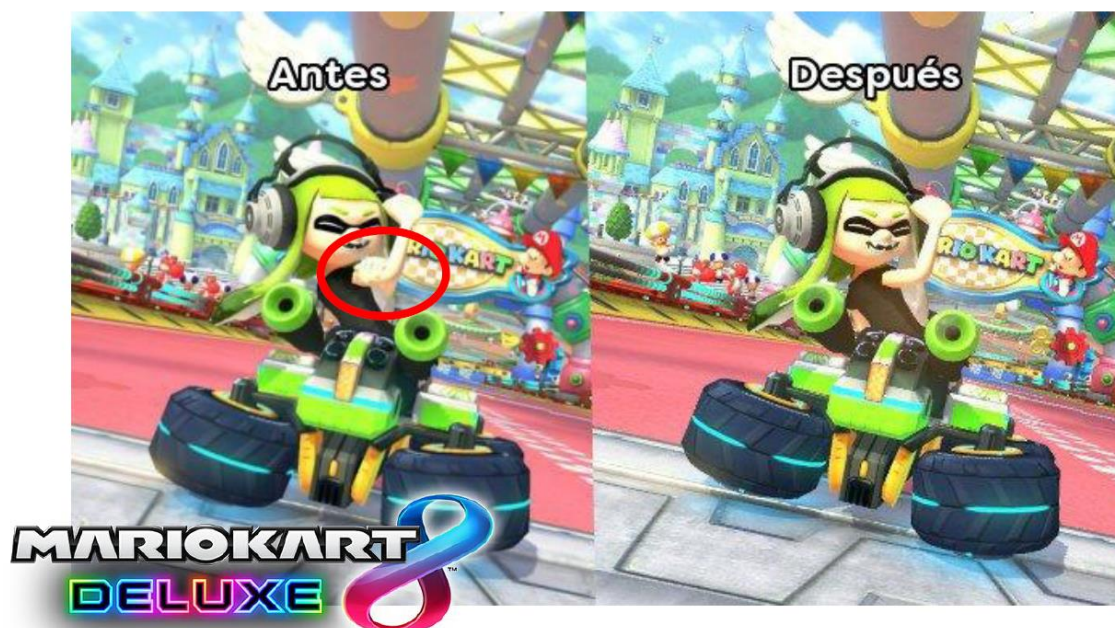


Ilustración 10: Fuente: Gil Berrozpe y Puerto Cano (2020b)

Por supuesto, en este caso en concreto no llegó al jugador/a en ningún momento este aspecto cultural, perdiendo la oportunidad de exponer a otra cultura al jugador/a, pero en otros muchos videojuegos cuyo proceso de localización haya sido parcial esto puede provocar la construcción del aprendizaje en relación con la cultura de la LE. Un ejemplo puede ser el de Yakuza, que mencionamos en el género de acción, ya que nos traslada completamente al contexto, costumbres y cultura de la mafia japonesa. Esto sucede también en los juegos que reflejan sociedades y culturas fuera de la realidad que conocemos y que hayan podido ser inventadas por los creadores/as, que nos pueden hacer vivir sensaciones, experiencias y costumbres que no podríamos ni imaginar, como sucede, por ejemplo, en *The Witcher* o *Final Fantasy*. Otro ejemplo donde podemos ver el fenómeno de la transculturalidad es en el videojuego *Assassin's Creed Origins*, donde el jugador/a debe entender el momento histórico entre Roma y Egipto para actuar o tomar decisiones en el juego en sí.

Muy relacionado con el concepto de cultura está el de identidad. Ya vimos que el videojuego permite adoptar una identidad a través de la narrativa que creamos en nuestras interacciones. Esta identidad a menudo se reflejaba en elementos como podría ser el avatar. Así, podremos convertirnos en detectives o científicos y explorar a través de estos roles el aprendizaje de su oficio (Gee, 2008). Pero el jugador también puede tomar el rol de «hablante competente» de una variedad del lenguaje concreta (Filsecker y Bündgens-Kosten, 2012) o, como hemos ido viendo, el de agente social, hablante intercultural o aprendiz autónomo, perfiles que ya hemos visto conectados a la motivación intrínseca en capítulos anteriores. Estos autores (p. 60) exponen que el

jugador/a participa como una extensión de sí mismos en el entorno virtual, utilizando a su personaje para hacer sus tareas y convirtiendo su discurso (o narrativa, como la hemos estado llamando) en el discurso de sus personajes. Será el juego el que provea de contextos ricos en los que el propio jugador/a-aprendiz tendrá que elegir qué nivel de formalidad y corrección adoptar en la producción del lenguaje.

5.1.3 La interacción con otros jugadores

En este apartado vamos a tratar probablemente el contacto más importante con la LE dentro del juego. Al fin y al cabo, como ya hemos visto, ciertos videojuegos han podido obtener un proceso de localización, limitando la exposición a la LE. Sin embargo, sea cual sea el idioma *in-game* en el que se esté jugando, cuando salimos a la comunidad online hay que encontrar una lengua común, que tiende a ser el inglés.

Así, a través de la LE, los/as jugadores/as entran en el contexto de juego en contacto con otros/as jugadores/as que, si no comparten la misma lengua, es altamente probable que no compartan la misma cultura. Merece la pena entonces retomar la idea de identidad y cultura de la que hablábamos en el apartado anterior. En los MMORPGs como World of Warcraft se ofrece la oportunidad de interactuar con otros/as y alcanzar metas compartidas en un contexto mediado por el juego en sí (Sykes et al., 2010; Thorne, 2008). Normalmente se desconoce la identidad de los/as jugadores/as fuera del juego y, como ya hemos visto, pueden asumir una nueva identidad a través de su *avatar* cuando interacciona con los de otros jugadores/as. En este tipo de juegos encontramos en los servidores prácticas plurilingües y transculturales que ocurren de manera espontánea o «salvaje», como la define Thorne (Thorne, 2010), porque los jugadores/as interactúan para conseguir sus metas dentro del juego, es decir, su objetivo no es llevar a cabo esas prácticas.

En cuanto a la interacción cultural, debemos tener en cuenta que los/as demás jugadores/as llegan a la interacción desde su propia cultura con sus propias normas y sistemas de creencia, por lo que las negociaciones ya no solo son de contenido del juego o lingüístico, sino que también se pone en juego la identidad cultural. Cuando hablamos cierta lengua materna (nuestra L1), esta forma parte de una cultura (la nuestra) en la que una serie de acontecimientos se han definido como canónicos y otros que no, por lo que al emitir un mensaje siempre lo hacemos desde la narrativa de nuestra L1. Además, nuestra lengua forma parte en sí misma del conjunto de normas que limitan o amplían el contexto y nos apoyaremos en ella para construir la cultura y nuestra forma de ver el mundo (Vigotsky, 2009) y la cultura afecta a su vez al lenguaje. Así que cuando se interacciona, cada jugador/a lo hará desde su propia narrativa, creando una conjunta con el resto de jugadores/as que está mediada por el juego.

Desde la práctica plurilingüe, encontraremos que el doble proceso de negociación a través de las interacciones puede llevarse a cabo con otras personas de diferente L1 con las que se usa la LE como herramienta de comunicación o con nativos de la LE. En el segundo caso, tener contacto directo con hablantes nativos de la lengua puede ser la oportunidad perfecta de acceder a la lengua auténtica con la ayuda de la mediación del juego como apoyo para la comprensión y la producción de la LE. En el primer caso, hay que entender que el interlocutor está en las mismas circunstancias que el jugador/a desde el que tomamos perspectiva y no está interactuando desde su L1, por lo que el proceso de negociación también se ve afectado. En cualquier caso, la importancia de la interacción y la negociación, como vimos en el capítulo de Aprendizaje de lenguas extranjeras, es primordial para reconstruir las estructuras cognitivas.

Por otro lado, es importante también identificar el canal por el que se produce la comunicación, porque las características del lenguaje escrito y hablado son distintas, lo que afectará a la interacción entre los jugadores/as, y que además se ve representado en las habilidades en las que se separa tradicionalmente el aprendizaje de una lengua de acuerdo con el MCERL (2002): comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. Los textos escritos suelen ser gramaticalmente más correctos y menos espontáneos que los textos orales, cuya celeridad hace que se busque más apoyo de la L1 en el discurso (Reinders y Wattana, 2012). La peculiaridad principal del texto escrito es que es mediante chat, en los que abundan la jerga, contracciones y abreviaturas y se omiten los artículos (Reinders y Wattana, 2012, p. 176) y las fórmulas de cortesía (Chen, 2014). El uso de puntuación se sustituye por el envío de las oraciones al chat (Figueras Bates, 2014; Ridao Rodrigo y Rodríguez Muñoz, 2013). Entendemos, además, que cuanto más práctica haya de una interacción u otra, más posibilidades habrá de aprender y mejorar esa forma de interactuar en concreto, como confirmamos en la parte de investigación de esta tesis.

Zheng, Bischoff y Gilliland (2015) estudiaron la posibilidad de aprendizaje en el MMORPG *World of Warcraft*, que Sylvén y Sundqvist (2016, p. 136) describen así:

In their study, two players participated in a quest; one of them was an L1 speaker of English and the other a Japanese university student. The authors looked into the role-playing between avatars as well as between the two players as individuals. By using iterative, multimodal analyses of a two-hour quest-play in English, they identified several instances of vocabulary learning on the part of the Japanese player. Both players chose avatars so that they could co-play in the quest, and in these avatar interactions, the Japanese player from time to time took personal advantage of

his L1 English friend to ask for interpretations of words he did not understand. Furthermore, the Japanese player gained vocabulary insights through the quest descriptions within the game, where information about the quest is given. Such descriptions offer ‘a rich linguistic in-game resource’ (Zheng et al., 2015, p. 782).

Así, como ya adelantábamos en el anterior apartado, el jugador/a no solo adopta la identidad de su personaje dentro del juego, sino que, a través de estas interacciones, también adopta la identidad de los perfiles de aprendiz expuesto por el MCERL (Centro Virtual Cervantes, 2018): como agente social, porque tiene que adecuarse al contexto y a sus interlocutores; hablante multicultural, porque se adapta a diferentes culturas y conoce nuevas realidades; y aprendiz autónomo, porque se responsabiliza de su propio aprendizaje mediante los procesos de negociación.

5.1.4 ¿Y qué pasa con los esports?

Ya hemos visto que los esports forman una cultura en sí que tiene la particularidad de no solo ser videojuego, sino que además es competición. Al jugarse primordialmente online y emitirse en directo a través de internet, la LE inglés cobra particular importancia. También lo hace cuando hablamos de los metatextos (entrevistas, noticias, etc.), a los que los jugadores recurren para estudiar estrategias nuevas o estar al tanto de las últimas novedades y las fuentes angloparlantes son las primeras en actualizarse. A través de ellos, los jugadores/as también interaccionan con otras personas dentro de la cultura del propio juego, por lo que los procesos de negociación no se limitan solo a la interfaz del juego. La internacionalidad de los eventos y competiciones invitan al uso de esta LE, así como las descripciones de parte de los comentaristas o *casters*, como se les denomina en la jerga. Además, cuanto mayor sea el nivel al que se compita, mayores posibilidades de jugar en un equipo internacional. Todas estas situaciones hacen del inglés la *lingua franca* de esta industria, entendiendo esta como «hablas que pueden pertenecer o no a una comunidad, como dialecto o como lengua nacional, pero que se usan por poblaciones de distintas nacionalidades y lenguas, especialmente en sus relaciones comerciales y en otras relaciones con extranjeros» (Coseriu, 1986, p. 48) y llevan a los jugadores a entrar en contacto en una situación informal con una lengua extranjera.

Todas estas circunstancias son las que tomaremos más adelante en la parte de investigación de esta tesis, cuyo propósito es la comprensión del proceso de aprendizaje de una LE en este contexto concreto.

5.2 El videojuego como inmersión lingüística

Con respecto al contexto en sí, una de las peculiaridades que podemos resaltar de los videojuegos es, precisamente, llevar situaciones que antes solo podían darse visitando el país en sí al alcance del usuario, ofreciendo un contexto sociocultural realista que favorece el aprendizaje de segundas lenguas (Schwienhorst, 2002), lo que revoluciona los macro y microcontextos de aprendizaje. Cuando estamos en un proceso de inmersión lingüística, el aprendizaje de la lengua sucede de manera natural en la interacción con el contexto por los procesos anteriormente descritos. Por tanto, sería conveniente reflexionar sobre la necesidad de la interacción natural, que resulta difícilmente trasladable a la práctica dentro del aula, aunque se ha querido abordar a través del sistema AICLE. La idea que subyace en este sistema es, precisamente, suplir las carencias de tiempo del aula para la puesta en práctica de la competencia comunicativa y la adquisición de conceptos y de cultura (Caballero Calavia y Reyes Fernández, 2011), demandadas en una sociedad cada vez más globalizada. De hecho, «the primary underlying argument for the use of CLIL is that the greater the exposure to a language, the easier it is learned» (Sylvén y Sundqvist, 2015, p. 49). La lingüística aplicada subraya de manera recurrente la necesidad de integrar lengua y contenido en los contextos de aprendizaje (Lyster, 2007; Nikula et al., 2016; Valcke y Wilkinson, 2017). Es por ello por lo que encontramos cada vez más casos de éxito en este sistema AICLE (Casal y Moore, 2009; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Navarro Pablo y García Jiménez, 2018; Nieto, 2016), aunque sigan existiendo limitaciones y dificultades en su implementación (Coyle, 2013; Lasagabaster y Doiz, 2018; Pavón y Ellison, 2013; Pavón y Rubio, 2010).

Este sistema se basa en un aumento de la exposición a la LE para crear más oportunidades de que exista un aprendizaje inconsciente y significativo de la lengua extranjera, donde no se separan el contenido del continente, en contraposición a las técnicas explícitas de la enseñanza formal de la lengua extranjera, que se enfoca en una enseñanza monolingüe y profunda, donde el aprendizaje de la lengua es el fin y no el medio: «focus is taken away from the content knowledge and veered towards meaning-making in the context of systematic functional linguistics, which is perceived as generating fruitful learning» (Karen Lancaster, 2018, p. 92).

La dualidad en el uso de la lengua como medio y no como fin nos lleva inevitablemente al debate sobre la corrección de la lengua que se aprende, puesto que entre los principios AICLE encontramos la prevalencia de la comunicación sobre la corrección (Lasagabaster y Doiz, 2018). Esto es una característica común en cualquier contexto de aprendizaje naturalista de lengua extranjera, como puedan ser los videojuegos, que contrasta a su vez con la enseñanza formal de lengua

extranjera, centrada en el aumento y mejora del dominio de la lengua extranjera (Karen Lancaster, 2018). De hecho, los paralelismos con el aprendizaje del inglés fuera de la escuela son obvios, ya que ambos contextos parecen conllevar un aprendizaje activo y crítico relacionado con la identidad y la experiencia (Sylvén y Sundqvist, 2012).

La exposición a la LE fuera de la escuela, es decir, en contextos informales, es ideal para poner en práctica de manera natural la información que hemos ido adquiriendo sobre ella, por ser contextos en los que lo único imprescindible es que el mensaje sea comprensible (Bialystok, 1981). Barton y Potts (2013) llamarían a este aprendizaje de lengua extranjera en un contexto informal digital *language-as-social-practice*, denominación que nos vuelve a remitir al concepto de aprendizaje de la LE a través de la interacción con los participantes de un contexto. Los jugadores/as tienden a aprender de manera autónoma y normalmente este aprendizaje no es intencionado, ya que se aprende la LE para jugar y no se juega para aprender la LE (Arnseth, 2006), como podría ocurrir en contextos educativos formales.

El uso de la tecnología parece favorecer el aprendizaje de una lengua en entornos bilingües, ya que facilita el desarrollo tanto de una comunicación oral como de la escrita por ofrecer un contacto continuo con esta (García Laborda, 2011; Orcera et al., 2017), como estamos viendo que sucede con los videojuegos. Sylvén y Sundqvist (2012), de hecho, comparan el método AICLE con jugar al MMORPG Word of Warcraft (WoW), por sus principios de inmersión autenticidad y motivación (Karen Lancaster, 2018). Estas autoras constatan que en la exposición de la lengua –en concreto con la lengua inglesa– fuera de la escuela existe «input, output, and/or interaction in English; that is, the essential components needed for second language (L2) learning are in place» (Sundqvist y Sylvén, 2016, p. 440). Por ello, explican que las conversaciones que pueden ocurrir en una inmersión lingüística en el extranjero o usando un MMORPG –es el tipo de videojuego en el que enfocan su actividad investigadora– son actividades ideales para el aumento de esta exposición.

Benson y Chik (2011) aseguran que, aunque algunos docentes aún no tengan muy claro qué hace su alumnado cuando juega, este alumnado, a través del juego, está comprometido con un aprendizaje autónomo y productivo de la lengua extranjera, por su contacto constante e interacción con el contexto. Añaden que deberían considerarse con más seriedad las prácticas relacionadas con videojuegos fuera de un contexto educativo formal. De hecho, en un estudio posterior de Chik (2012) sobre el uso de juegos digitales como recurso de aprendizaje de una LE, se mostraba que los/as docentes no veía ninguna conexión entre el videojuego y el aprendizaje, pero los jugadores/as pensaron en tres maneras donde poner en práctica este conocimiento: a través de los textos dentro del videojuego, la interacción online de los videojuegos y los foros, espacios que también contemplamos en esta investigación.

Como sucede en otras investigaciones (Reinhardt y Sykes, 2014), se sugiere que podría entenderse más sobre nuestra comprensión de la LE y la transformación de la enseñanza de esta si investigáramos más sobre el aprendizaje a través de los videojuegos en los contextos informales, como los que llevan haciendo las autoras Sylvén y Sunqvist (2006; 2009; 2010; 2012; 2014, 2015; 2016).

Capítulo 6 Artículo 2 – El aprendizaje de lenguas extranjeras en los esports: una revisión teórica

En este artículo se recogen las conclusiones principales del marco teórico enfocándonos particularmente en los esports, lo que servirá como conexión al apartado de investigación.

Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2020). El aprendizaje de lenguas extranjeras en los esports: una revisión teórica. *Magister*, 33(1), 9-15. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.9-15>

Resumen

El videojuego es la digitalización natural que ha vivido la esfera social del juego, convirtiéndose en el pasatiempo favorito de muchos adolescentes. Por su globalización a través de internet, ha promovido el contacto de personas de diferentes países que han tenido que utilizar una lengua extranjera para comunicarse, circunstancias aún más pronunciadas en el caso de los esports. En este artículo exponemos una revisión teórica de tres grandes campos que se aúnan en este contexto de aprendizaje: educación, lingüística y videojuegos. Con el objetivo de conocer qué se había escrito de aprendizaje de lengua extranjera en esports se hizo una primera búsqueda de la que no se obtuvieron resultados, por lo que se decidió optar por una revisión narrativa en la que integráramos investigaciones anteriores sobre aprendizaje general con (video)juegos y esports y aprendizaje de lenguas extranjeras con (video)juegos. Esto nos permitió explorar a través de estos tres núcleos las posibilidades educativas de los esports en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los resultados principales parecen indicar que el contexto práctico y dinámico y su narrativa interactiva hacen de los videojuegos y los esports un espacio potencial de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje, Aprendizaje de lengua extranjera, Videojuegos, esports

PARTE II. INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 7 Diseño y procedimiento

7.1 Modalidad de investigación

La metodología usada en este estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa en la modalidad de estudio de caso (Stake, 2010). La elección de esta modalidad no es casual, sino que es fruto de una decisión metodológica en relación con el conocimiento que se quería generar. Siguiendo a Maxwell (2012, 2019) podemos decir que los métodos cualitativos y cuantitativos no son simplemente formas diferentes de hacer lo mismo. Tienen diferentes puntos fuertes y diferentes lógicas subyacentes, ya que se basan en principios axiológicos, epistemológicos y ontológicos diferentes. Esto se plasma en que puedan utilizarse mejor para abordar diferentes tipos de preguntas y objetivos (Maxwell, 2012, 2019).

Según Maxwell (2010, 2012), una diferencia clave entre los dos enfoques es la distinción entre «Variance theory» y «Process Theory» como dos aproximaciones a la explicación (Mohr, 1982). La investigación cuantitativa tiende a ver el mundo en términos de las variables, ve la explicación como una demostración de que existe una relación estadística entre diferentes variables. Los enfoques cualitativos, en contraste, tienden a ver el mundo en términos de personas, situaciones, eventos y los procesos que los conectan, la explicación se basa en un análisis de cómo algunas situaciones y eventos influyen en otros (Maxwell, 2012).

Mientras los métodos cuantitativos basan sus diseños de investigación en una asociación causal de variables, en los métodos cualitativos se asume que dicha relación depende de reacciones e interpretaciones humanas (Alcaraz, 2014; Bruner, 1990; Erickson, 1986; Pérez Gómez, 2000) y, por tanto, la finalidad de los diseños de investigación debe ir centrada en comprender en profundidad esta interpretación de todos los implicados, no en la relación entre variables

Bajo esta diferente forma de generar conocimiento, se puede decir que la metodología cuantitativa tiene una lógica deductiva, mientras que en la investigación cualitativa prevalece una lógica inductiva (Maxwell, 2012, 2019). De esta forma de entender la generación del conocimiento se derivan los puntos fuertes de la investigación cualitativa, que busca comprender situaciones o personas específicas y pone el énfasis en descripciones y análisis en lugar de números.

En coherencia con la finalidad de la investigación entendemos que es la metodología cualitativa, en concreto el estudio de caso, la que puede ofrecer más ventajas en coherencia. La metodología empleada supone mi presencia como investigadora en el contexto en cuestión durante un periodo de tiempo suficiente para obtener la información necesaria para comprender en profundidad las claves de la práctica y pensamiento de los agentes.

7.2 Objeto y propósitos de la investigación

El objeto de esta investigación ha sido comprender en profundidad cómo se produce el aprendizaje de una lengua extranjera a través de los esports en el caso de jugadores no profesionales. Mientras se hacía una primera revisión teórica sobre el tema, como se plantea en el Artículo 2 que compone esta tesis, se mantuvieron numerosas conversaciones informales semanales que comenzaron tres meses antes del trabajo de campo y se extendieron hasta la finalización de este; estas conversaciones fueron tanto con la organización como con los jugadores. Además, se realizaron tres observaciones no participantes de partidas para indagar en cómo era la comunicación entre los jugadores.

Estas conversaciones informales y las partidas no se grabaron, pero las conclusiones se anotaron en el Diario de Investigación y han sido determinantes para la configuración del universo de intereses y la elaboración de las preguntas de investigación concretas para el diseño inicial de investigación. Así, decidimos que era de particular interés indagar sobre cuatro propósitos principales:

1. Conocer si los jugadores y la organización eran conscientes de estar aprendiendo y cómo era ese proceso.
2. Qué motivaba a los jugadores y a la organización a aprender una lengua extranjera en el contexto de los esports.
3. Conocer cómo era la situación comunicativa en el contexto de los esports.
4. Indagar en la relación existente entre el aprendizaje en este contexto y un contexto educativo formal.

7.3 Acceso al campo y obtención de la información

El trabajo de campo se llevó a cabo en la segunda temporada de la liga de esports *Survival* en los torneos de los juegos League of Legends, Hearthstone y Clash Royale. Se escogió este contexto por ser una liga *amateur*, es decir, los jugadores no son profesionales. La liga *Survival* estaba organizada por Survival Gaming, que se definía a sí mismo como²⁴:

un espacio abierto a acoger competiciones presenciales de videojuegos, que, además, está abierto al público, [que trabaja] para que los futuros profesionales de los deportes electrónicos reciban el impulso que necesitan para cumplir sus metas, ofreciendo un punto de encuentro para jugadores y aficionados que quieren disfrutar de un espectáculo de esports en directo.

²⁴ Recuperado de <https://survivalgaming.es/>

El objetivo principal de Survival Gaming es, de acuerdo con la información que exponen en su web²⁵ y que la organización verifica, «crear un ecosistema de jugadores y comunidades a nivel amateur que construyan los cimientos de la cantera de los equipos de esports, o como nosotros lo llamamos: los esports base».

Así, propone un lugar donde empezar a relacionarse con el mundo de los esports los que serán los jugadores estrella del futuro, es decir, ser un paso previo a formar parte de un equipo profesional de jugadores de esports.

Por otro lado, no se centra solo en los jugadores, sino que busca englobar a todos los agentes del mundo de los esports. Algunas de sus propuestas de participación se dirigen a la directiva de los equipos, como entrenadores o *coach* o analistas y psicólogos deportivos, que tienen un lugar donde ofrecerse a los equipos interesados en las distintas competiciones. Por otro lado, los comentaristas o *casters* que comentan y analizan partidas pueden ofrecerse para comentar competiciones organizadas, de manera que puedan poner a prueba sus habilidades y darse a conocer. Aclaran en su web²⁶:

Las nuevas iniciativas para formar clubes deportivos también entran en Survival Gaming, junto con las tareas que ello conlleva como puede ser diseño de logos o búsqueda de jugadores para sus squads.

En cuanto a la liga en sí, «se trata de una competición de League of Legends pensada para jugadores y aficionados a los esports», por lo que tanto los equipos participantes, como todas aquellas personas que quieran acudir de público, pueden disfrutar de este espectáculo en directo. Con este fin está habilitada la Zona Survival en el Polo de Contenidos Digitales de Málaga, donde se desarrollan las competiciones y es de acceso libre para el público. Si no se quiere o puede acudir a las jornadas como público, los partidos se pueden ver desde casa, a través de sus canales de Twitch. Survival Gaming tiene habilitados dos canales: uno para la partida principal -aquellas que están comentadas- y otro para la partida secundaria que se esté jugando en ese momento y que no está comentada.

La segunda temporada de la liga *Survival* tuvo 5 meses de duración. Como peculiaridad con respecto a otras ligas, se jugaba de forma presencial cada viernes y sábado. Es decir, los equipos se enfrentaban en un mismo espacio físico, en vez de hacerlo online, característica que nos

²⁵ Recuperado de <https://survivalgaming.es/>

²⁶ Recuperado de <https://survivalgaming.es/>

interesaba particularmente para este estudio de caso. El motivo de la organización de esta liga presencial, de acuerdo con la organización, es (Survival Gaming, 2018):

porque parte del aprendizaje de los jugadores a nivel profesional en el mundo de los esports pasa por el mundo de competiciones presenciales. La tensión, el público, el ruido y otros componentes hacen que los jugadores rindan de manera distinta a cuando juegan desde un entorno familiarizado, como puede ser la *gaming house* o su propia habitación. Desde Survival Málaga queremos crear una cantera de jugadores capaces de afrontarse a estas situaciones límite y dar lo mejor de sí y, además, favorecemos un entorno amigable donde la comunidad de jugadores se relacione y se estrechen los vínculos entre ellos.

Las partidas son comentadas por *casters* y analistas que se encargan de transmitir la emoción de los enfrentamientos y explicar los matices de las jugadas.

A pesar de ser una competición que excluye a los equipos profesionales, la Liga *Survival* proporciona un tratamiento equiparable al de las grandes competiciones. La organización y los patrocinadores proporcionan a los jugadores PC y periféricos de última generación. Además, para cada temporada de la liga se ofrecen premios monetarios para los equipos ganadores. Adicionalmente, se celebran sorteos de productos ofrecidos por los patrocinadores.

7.3.1 Los participantes

Todos los jugadores de esta liga son varones, por lo que el género no ha sido un factor determinante en la selección del muestreo teórico. Se han seleccionado de diferentes edades, entre los 18 y los 30 años. No existe homogeneidad respecto a su ocupación: hay tanto estudiantes – bachillerato, formación profesional o estudios universitarios – como trabajadores en todos los sectores. Todos juegan entre dos y doce horas diarias a videojuegos.

Se trata de personas que mostraron interés por participar porque habían percibido que existía una relación entre su uso de los videojuegos, tanto a nivel competitivo como a nivel de aficionado, con el aprendizaje de una lengua extranjera. Cabe señalar que ningún jugador es nativo o bilingüe de esta segunda lengua. Se tratan de casos particularmente típicos (Flick, 2007) en lo que al objeto de la investigación se refiere. A pesar de que muchos de ellos han manifestado abiertamente que no precisan el anonimato, se ha preferido mantener los preceptos éticos que forman parte de la investigación cualitativa y se nombrarán este

artículo a los jugadores como J1, J2, etc., y a la organización O1 y O2 cuando se citen extractos de su entrevista.

7.3.2 El proceso de negociación

Inicialmente, mediante el diálogo y la conversación se negociaron los acuerdos y bases de esta investigación entre el investigador y, fundamentalmente, el equipo de organización de la liga *Survival*. Tratando de seguir los criterios éticos y de transparencia que caracterizan a la investigación cualitativa de calidad (Cannella, 2015; Flick, 2015; Guillemin y Gillam, 2004; Tracy, 2010), se hicieron explícitos los presupuestos metodológicos, los principios y condiciones éticas por las que se regirían la recogida de datos, su análisis, informes y el fin de la investigación. También se acordó cuándo iba a tener lugar la recogida de información y cómo se iba a manejar la información recabada (garantizar la confidencialidad, entre otros). En la negociación se buscaba la máxima información, claridad, transparencia y honestidad para todos los participantes durante todo el proceso de la investigación.

El acercamiento inicial a los jugadores se produjo a través del equipo de organización de la liga que, durante sesiones anteriores a las que se produjeron las entrevistas, expuso los propósitos de la investigación e invitaron a los jugadores a participar en ella. Aquellos que mostraron interés, apuntaron su nombre y contacto de teléfono y dirección de correo electrónico en una lista, de manera que pudiéramos contactar con ellos. La negociación de esta aproximación a los jugadores y el compromiso ético con la organización se realizó a través de una documentación formal que se incluye en el anexo I del formato digital del presente documento.

Aunque de manera inicial se enviaron e-mails a los jugadores, fue necesario contactar con ellos a través del sistema de mensajería instantánea Whatsapp por su uso más extendido. En este mensaje se agradecía el interés en la participación, se recordaba el compromiso ético formal que había sido enviado por correo electrónico y se instaba a concertar una cita para una entrevista. Una vez obtenida respuesta por parte de los jugadores se volvió a enviar el documento informativo de compromiso ético, que incluyo en el anexo II del formato digital y se concertaba una cita con ellos. La asistencia a la cita y la participación en la entrevista se entendía (y así se explicitó) que daban su consentimiento a lo que se informaba en el documento.

7.3.4 Enfoque y diseño metodológico

Siguiendo esta lógica inductiva de la metodología cualitativa, planteamos las preguntas de investigación que pudieran ser de interés para indagar en este proceso de aprendizaje y que pueden verse en la Tabla 1.

Es necesario aclarar aquí que, para ser coherentes con el enfoque de investigación, estas preguntas no podían plantearse como hipótesis a confirmar en el trabajo de campo, sino como una concreción del propósito inicial que ayuda a los investigadores a focalizar el diseño de investigación y a cómo conducirlo (Miles y Huberman, 1994) cuya finalidad última es comprender en profundidad el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a través de los esports. En palabras de Maxwell (2012, p. 75):

In a research proposal or published paper, the function of your research questions is to explain specifically what your study is intended to learn or understand. In your research design, the research questions serve two other vital functions as well: to help you to focus the study (the questions' relationships to your goals and conceptual framework) and to give you guidance for how to conduct it (their relationship to methods and validity).

Tabla 2: Propósitos de estudio y preguntas de investigación

Propósito de estudio	Pregunta de investigación
Consciencia de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Perciben los jugadores que practican la LE o no son conscientes? • ¿Cómo perciben que es ese aprendizaje? • ¿Tienen consciencia de la relación entre esports y desarrollo de una LE?
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay motivación para el aprendizaje de LE en los esports? • ¿Qué tipo de motivación, intrínseca o extrínseca? • ¿Para qué les sirve la LE a los jugadores de esports? • ¿Hay valor de uso de esta LE o valor de cambio? ¿Quieren desarrollar su nivel en esta LE? ¿Por qué? • ¿Qué siente hacia el aprendizaje de inglés antes y después de jugar? • ¿Ha motivado esta práctica en los esports a continuar aprendiendo?
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánta comunicación en LE hay entre los jugadores? • ¿Cómo es esa comunicación?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es fluida? • ¿Qué tipo de vocabulario usan?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es una comunicación correcta o utilitaria? • ¿Cómo es la negociación de significados? • ¿Y la corrección de fallos?
Comparación con aprendizaje escolar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la percepción del aprendizaje de inglés en contextos formales? • ¿Perciben que aprenden más jugando a videojuegos o en contextos formales? • ¿Sienten que este aprendizaje se retroalimenta con el de la escuela?

Mientras los métodos cuantitativos centran su validez y fiabilidad de forma casi exclusiva en tamaños muestrales (Denzin, 2009, 2013; Flyvbjerg, 2006), los métodos cualitativos se centran en la forma en la que se analizan realidades y procesos y, para ello, hacen énfasis entre otras cuestiones, en la triangulación de información (Maxwell, 2012). La investigación cuantitativa (por esa relación causal que se busca entre variables) se centra en buscar generalización, la investigación cualitativa busca transferibilidad (Korstjens y Moser, 2017; Lincoln y Guba, 1985; Maxwell, 2010, 2012; Tracy, 2010), es decir que fruto de la comprensión de procesos y realidad complejas, puedan encontrarse cuestiones susceptibles de ser implantadas en contextos diferentes por otro investigador (Flick, 2018).

Por lo tanto, en ningún caso puede juzgarse la calidad de esta investigación en función del tamaño muestral o la generalización que pueda realizarse de sus conclusiones. En palabras de Maxwell (2010, p. 5): «Qualitative research is intrinsically local, and any claims for the generality of its conclusions rely on a different kind of argument from that of quantitative research, what Yin (1994) called analytic rather than statistical generalization».

Siendo coherentes con la metodología propuesta, el proceso de selección de participantes para esta investigación se ha realizado mediante muestreo teórico (Flick, 2007), es decir, se ha seleccionado a los sujetos por la información que pueden aportar a la comprensión del proceso delimitado como foco de estudio y por el rol que en este contexto tienen para ofrecer una perspectiva que permita dicha comprensión. En palabras de Maxwell (2012, p. 96): «In this strategy, particular settings, persons, or activities are selected deliberately to provide information that is particularly relevant to your questions and goals, and that can't be gotten as well from other choices».

En función de este muestreo y para planificar la necesidad de triangulación de la información (Gibbs, 2012; Santos Guerra, 2005; Simons, 2011), se diseñó la siguiente matriz de la Tabla 2 que recoge todas las fuentes de información y el análisis que se ha llevado a cabo con cada una de ellas:

Tabla 3: Fuentes de información y análisis de datos

Fuentes de información	Análisis de los datos
29 entrevistas en grupo e individuales a jugadores y organización	Transcripción de las entrevistas y categorización. Se ha hecho un análisis tras cada entrevista para explorar la información necesaria
3 observaciones no participantes de partidas	Se anotaron en el diario de investigación las características de la comunicación en los e-sports para profundizar en ellas a través de las otras fuentes.
Análisis documental de 8 audios de los jugadores en partidas	Análisis de las mecánicas de comunicación de los jugadores en las partidas y análisis del léxico propio del juego
Análisis documental de vídeos de 2 partidas comentadas	Análisis de la prosodia del comentarista y del léxico y mecánica propios del juego
Pruebas de destrezas oral y escrita	Se utilizan estos resultados como referencia para saber qué nivel tienen con respecto a una referencia de aceptación social

Al inicio del proceso de investigación, como hemos mencionado anteriormente, para ayudar a la elaboración del universo de intereses para las entrevistas que se habían planteado, se mantuvieron conversaciones informales con jugadores y organización, cuyas conclusiones se anotaron en el Diario de Investigación (Kvale, 2011). Posteriormente, y con el mismo fin, se realizaron tres observaciones no participantes tanto generales como focalizadas para observar cuestiones concretas del uso de la LE (Flick, 2007; Santos Guerra, 2005), que se registraron en el Diario de Investigación.

Las entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo a partir del universo de intereses construido fueron tanto individuales como grupales a veintiocho jugadores y dos miembros de la organización. Todas estas entrevistas formales han sido grabadas cumpliendo

rigurosamente el acuerdo ético del que se había informado antes a los participantes.

Igualmente, el análisis de audio de los jugadores en ocho partidas y de dos vídeos de las partidas comentadas por los *casters* de la liga se ha utilizado en la triangulación de la información obtenida del resto de fuentes de información, particularmente para comprender los procesos relacionados con el uso de la LE y los procesos comunicativos en el contexto de los esports.

La prueba de inglés que se pasó a los jugadores orientaba sobre sus niveles de destrezas de expresión y comprensión oral y escrito. La prueba oral consistía en llevar a cabo un fragmento de la entrevista en inglés, en la que los jugadores tenían que hablar sobre sus hábitos diarios en cuanto a videojuegos. La prueba escrita es una prueba estandarizada tipo test que se encuentra en la página web de los exámenes oficiales de la Universidad de Cambridge para conocer el nivel de inglés del participante según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, Marco que utiliza esta institución para establecer sus niveles de exámenes. Este examen no es preceptivo y su objetivo es orientar al participante sobre el nivel del que parte. Para que hubiera correlación entre los exámenes escritos y orales, se clasificaron también los resultados de las pruebas orales entre los niveles del MCERL.

El esquema de triangulación de la información de toda la investigación queda de la siguiente forma:

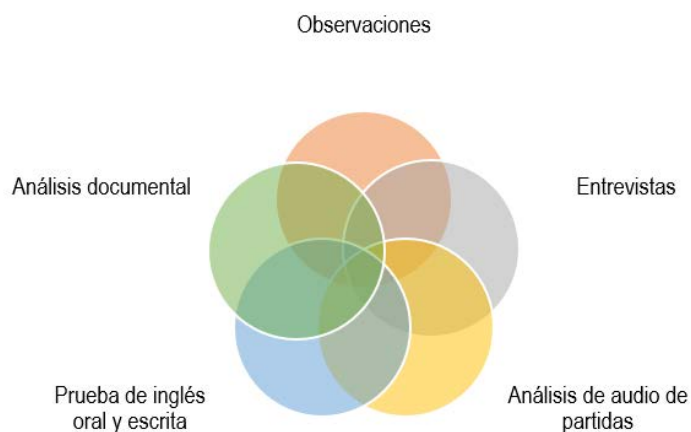


Ilustración 11: Esquema de triangulación de la información

Para analizar toda esta información se llevó a cabo un proceso de categorización (Flick, 2007; Maxwell, 2012; Santos Guerra, 2005) por el que se transcribió toda la información recogida en las entrevistas y se anotó la información más relevante de los vídeos y audios y pruebas para ser posteriormente agrupadas por temas o categorías, de forma que permitiera la aparición de categorías emergentes. Este proceso facilita la triangulación de información, así como el proceso de análisis

de la misma cumpliendo con los criterios de validez en investigación cualitativa a los que hemos hecho mención al inicio de este apartado.

Capítulo 8 Estructura y coherencia entre los artículos

Como se explicaba en el Preámbulo de esta tesis, el estudio de caso está compuesto por cuatro artículos, a través de los cuales se ofrece diferente información de los resultados del proceso de investigación. Aunque cada artículo presenta datos distintos sobre los resultados de investigación, en conjunto, dibujan el estudio de caso en el que se centra esta investigación. En este sentido, es necesario atender a la dificultad de separar los resultados para su publicación, puesto que, como veremos en la conclusión integrativa, estos forman parte de un todo, que requiere verse en conjunto para entender la complejidad del caso. Por tanto, los artículos guardan una coherencia temática que contribuye de manera relevante al conocimiento, en lugar de formar una mera agrupación de trabajos en los que se repitan revisiones bibliográficas y metodológicas.

8.1 Artículo 3 – Factores que Influyen el Aprendizaje de Lengua Extranjera en los esports. Un Estudio de Caso.

Este primer artículo del estudio de caso de esta tesis se plantea como un marco general para cuadrar el estudio de caso para que el lector/a entienda la relevancia social que están adquiriendo los videojuegos y cómo juegan un papel importante en el aprendizaje, particularmente de lenguas extranjeras. En este artículo, además, se expone de manera extensa y en su conjunto la metodología de investigación de enfoque cualitativo que se ha llevado a cabo. En los resultados se expone cómo el aprendizaje de lengua extranjera en los videojuegos está limitado por el contexto, la influencia que tiene la traducción y el doblaje de videojuegos en este aprendizaje, la necesidad de comunicación como factor clave en este proceso y cómo se relacionan la metacognición y la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estos resultados sirven como paraguas para los otros tres artículos que se centran, como veremos a continuación, en aspectos más específicos del estudio de caso.

Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020). Factores que Influyen el Aprendizaje de Lengua Extranjera en los esports. Un Estudio de Caso. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 128-159. doi:10.17583/qre.2020.4997

Resumen

El crecimiento abrumador de la industria de los esports en diferentes países y la posibilidad de jugar a estos videojuegos en línea han permitido que jugadores españoles se comuniquen con jugadores de otros orígenes que hablen una lengua diferente a la de ellos, creando un nuevo contexto de aprendizaje. En este estudio de caso, hemos querido analizar cómo son los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en los esports a través del diseño de una investigación con un enfoque cualitativo. Para ello se han llevado a cabo tres observaciones y análisis de los discursos en partidas, entrevistas a jugadores y equipo de organización de una liga amateur de videojuegos y evaluación de destrezas comunicativas. Los resultados obtenidos exponen la importancia de la comunicación en interacción con la comunidad y el equipo, la influencia del contexto social y de dentro del juego y la generación de la motivación intrínseca por el valor de uso del aprendizaje en un contexto de pluriculturalidad y competición.

Palabras clave

Videojuegos, aprendizaje de lenguas, lengua extranjera, educación, esports

8.2 Artículo 4 – Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en esports.

En este artículo nos centramos en qué aspectos de la lengua extranjera es posible aprender en el contexto estudiado. Para ello nos centramos, por un lado, en aspectos puramente lingüísticos y, por otro, en aspectos culturales, que también forman parte de este aprendizaje. Si entendemos el aprendizaje desde un punto de vista constructivista, como exponemos en los antecedentes teóricos de esta tesis, es importante analizar qué conocimientos permite el contexto poner en práctica. En este artículo, además, hemos hecho uso del Marco Común Europeo de Referencia, no porque creamos que es necesario clasificar por niveles el conocimiento de la lengua extranjera que pueda tener una persona en su proceso de aprendizaje, sino porque en él se recoge de manera global este proceso de aprendizaje y, debido a su uso en contextos formales, nos permitía poner en relación este aprendizaje informal de la lengua con los mecanismos de aprendizaje cuando este sucede en el aula.

Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2019). Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en esports. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (22), 69-86. <https://doi.org/10.17561/reid.n22.5>

Resumen

El peso que ha adquirido la industria de los videojuegos en diferentes países y la posibilidad de jugar a estos videojuegos en línea han permitido que jugadores españoles se comuniquen con jugadores de otros orígenes que hablen una lengua diferente a la de ellos. En este estudio de caso, hemos querido comprender en profundidad el conocimiento de la lengua extranjera desde diferentes dimensiones, con el objetivo de conocer qué situaciones informales vive el alumnado en su vida diaria para potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello se han llevado a cabo observación sistemática y análisis de los discursos en partidas, entrevistas a jugadores y evaluación de destrezas. Los resultados obtenidos se han puesto en relación con la escala descriptiva que ofrece el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL).

Palabras clave

Lengua Extranjera, Aprendizaje de lenguas, Proceso de comunicación, Aprendizaje informal, eSport.

8.3 Artículo 5 – El proceso de aprendizaje de una segunda lengua en los esports.

En este artículo nos centramos en explicar cómo es el proceso de aprendizaje de los aspectos lingüísticos y culturales que se ponen en práctica en este contexto. Así, exponemos que un aspecto clave es la necesidad de utilizar la lengua extranjera para comunicarse con otros/as jugadores/as y cómo el tipo de juego limita y permite esta comunicación. Este aprendizaje es un continuo que acaba afectando también a la lengua materna, por lo que cuando se aprende una lengua extranjera en este contexto también la lengua materna queda afectada. Esto se explica por el proceso de aprendizaje a través de la interacción con el contexto y con los/as participantes de dicho contexto, como ya indicábamos en los antecedentes teóricos. Por último, analizamos brevemente la relación de esta forma de aprendizaje con la forma de aprendizaje que los jugadores indicaban que habían vivido en contextos de educación formal.

Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2020). El proceso de aprendizaje de una segunda lengua en los esports. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. 84, 123-132. <https://doi.org/10.5209/clac.72000>

Resumen

El peso que ha adquirido la industria de los videojuegos en diferentes países y la posibilidad de jugar a estos videojuegos en línea han permitido que jugadores españoles se comuniquen con jugadores de otros orígenes que hablen una lengua diferente a la de ellos. En este estudio de caso, hemos querido analizar cómo es el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera cuando se juega a videojuegos, centrándonos especialmente en el caso de los esports. Para ello se han llevado a cabo observación sistemática y análisis de los discursos en partidas, entrevistas a jugadores y evaluación de destrezas. Los resultados obtenidos exponen la influencia de la comunicación obligatoria, el aprendizaje a través de la interacción y la relación del aprendizaje en el videojuego a nivel competitivo con los contenidos del aula.

Palabras clave

Lengua extranjera, videojuegos, destrezas comunicativas, eSport.

8.4 Artículo 5 – La percepción de jugadores de esports sobre su aprendizaje de lengua extranjera.

En este artículo se analiza en profundidad un aspecto fundamental de esta tesis, que es la percepción de los participantes en este estudio de caso del aprendizaje de la lengua extranjera en dos contextos distintos: por un lado, en la escuela, por otro, a través de los esports. Como el aprendizaje es situacional, nos interesaba particularmente conocer cómo vivían este proceso los jugadores en ambos contextos y, posteriormente, explorar puntos de encuentros entre ellos.

Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020). La percepción de jugadores de esports sobre su aprendizaje de lengua extranjera. *Aula De Encuentro*, 22(1), 194-226. <https://doi.org/10.17561/ae-v22n1.8>

Resumen

El crecimiento de la industria de los videojuegos, y en concreto de los esports, en diferentes países y el hecho de que estos se jueguen en línea han permitido y fomentado la comunicación de jugadores españoles con jugadores hablantes de una lengua distinta a la de ellos. Estos jugadores han vivido también la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela. Atendiendo a estas circunstancias hemos querido comprender cómo han percibido este proceso en ambos contextos y cómo los videojuegos lo han afectado. Para ello se han llevado a cabo un estudio de caso. Esta investigación nos ha permitido comprender qué oportunidades presentan estas competiciones de videojuegos para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave

Aprendizaje de lengua extranjera, videojuegos, aprendizaje relevante, esports, motivación.

PARTE III. CONCLUSIÓN INTEGRATIVA

Capítulo 9 Conclusions from the case study: a bird's eye view

This section presents the most significant conclusions that have been partially presented in the articles that make up this doctoral thesis. These conclusions include the most relevant findings in relation to the questions raised throughout the research and are set out in three main areas that will serve as transversal lines to try capture the complexity involved in the process of learning a Foreign Language (FL) in esports. These conclusions are accompanied by some of the data that have led us to them²⁷.

First, we talk about learning itself in esports and the importance of context in this perception of learning. Subsequently, we review the process of FL Learning through esports. Finally, we address FL learning in a formal context and in esports which, as we will see, are related to the first two points.

9.1 But then, do I learn when I'm immersed in esports?

When we want to understand esports as a context for learning a foreign language, we must understand it as a situated communication context that takes place in a given society or culture. This is why we consider the game as a cultural artefact (Cabañes, 2019; Huizinga, 1972). It has both promoted the development of technology in society as well as serving as a reflection of this same society, incorporating an important cultural load in its development. Thus, we must recognize the power it has to perpetuate or break with clichés towards certain social aspects. An analysis of this is present in the chapter *Learning with videogames*.

Ultimately, the videogame is working as an immersive sociocultural context. A large number of players claim it leads to a continuous learning situation that is not limited only to the FL. This is the focus of this research. The videogame allows us to immerse ourselves in a world in which learning is possible through interaction with the game itself and with other players. This possibility is in contrast to the perceived social image of the video game. Videogames serve as a timestamp for the society that created them, highlighting the cultural norms present at the time. The player interacts with this culture through the videogame. In addition, further cultural encounters are possible thanks to the online mode of videogames. These interactions and possibilities for cognitive conflicts increase as we introduce the melting pot of narratives that we raised in the chapters *Learning with videogames* and *Foreign Language Learning with videogames*.

The players and organizers themselves recognise videogames as a learning context. Concerning solely FL learning, they understand their

²⁷ The data collected in the interviews has been translated to improve its understanding within the conclusions.

participation in esports allows exposure to and a means for practical application of an FL. These real communicative situations allow for much more powerful intrinsic motivation. *Real*, means that often the communicative situation does not unfold successfully. It could simply be a current lack of understanding or not being able to communicate a part or the entirety of a message. This leads to the experience of conflicts in the interaction with the game itself or/and with the other players. The desired results are not obtained which leads to the feeling of hampered progress in the game. It is these mistakes that have led to cognitive conflicts in which they have had to reflect and find a solution in order to successfully overcome them. Thus, through these failures they have reconstructed their cognitive structures that have allowed them to use what they have learnt in different contexts.

The players are also very aware that the context influences their FL learning. It is quite clear from the interviews and confirmed through our analysis of the videos that the type of videogame, its pace and the communication channels allowed between players are all decisive factors. These factors can limit or enhance the implementation of certain knowledge according to the rules of the game. Added to this is an aspect that was not foreseen prior to the research, namely the players' perception on the influence of dubbing and the localisation of subtitles in videogames on their FL learning. In fact, the most experienced players remember having to make great efforts when they first started playing videogames due to the little or no localization of videogames because of technical limitations. With advances in this aspect, localisation has become more widespread, limiting interaction with the game itself through the FL. There are still games in which this is not the case, such as *indie* titles. This is discussed within the chapter *Foreign Language Learning with videogames*.

In the specific case of esports, players make particular mention of metatexts, that is, the texts that are produced about the game external to the videogame itself, such as interviews, news, forums or life events.

I, for example, really prefer forums in English, which are more complete and the news comes out earlier in English than in Spanish, that is, they come out earlier, 4 or 5 hours earlier. But, for example, when you really like something, for example, and news comes out that really interests you and you have to keep up to date. For example, I was not playing that much, my friends in the team were, but I had to be aware and I put notifications on my mobile and all that so when a news item came out saying “The Meta of this game, what you play in this game, it is changing a bit”, because I have to know what is being done to help them later (excerpt from the interview with J1).

There are few who have the ability to commentate the skill as it sounds in the game or how long it lasts in the game. For example in Street Fighter the skills have names and so on. In the moment they [the players] exercise a combo, there are people who already know how to cast it, because they know the combo by heart. Americans do this better than Spaniards, and I think it is affected by the language. English is more suitable for it (excerpt from the interview with O2).

These texts quite often found first or exclusively in an FL mean the players knowledge of the FL is engaged. This, in, turn triggers motivation to understand more in order to satisfy the desire to learn, for example, new strategies. Also, the higher the level at which you compete in tournaments, the more likely you are to play for an international team. The same is the case with the organization of esports events themselves: as the teams are not always physically limited, they are often organized online and at an international level. There are still many critical views that continue to perpetuate certain prejudices related to the social image of videogames and the people who play them. Despite this social alarm, it seems that research indicates that there is no relationship between violent behaviour and videogames (Kühn et al., 2019; Przybylski y Weinstein, 2019). Society's perception on this issue is slowly changing but there still is a long way to go. Esports participants themselves aren't united in agreement on this issue. Although players claim that esports are a context for learning and developing skills such as constructive leadership and cooperation, it is unclear to our participants how esports can fit into a school environment. This leads us to two equally interesting views: There are players who believe the learning that takes place in esports subordinate to the learning that takes place at school, even though they recognise that learning in esports involves real practice versus school where quite often, a heavy emphasis is on memorising content. Opposing this view there are participants who consider videogames to be as conducive (or more conducive) to learning as school.

Lately, nothing but bad things have been said about videogames, that they are addictive, that they make people aggressive, but nobody talks about the fact that they can teach you languages and also help people socialise. There are many people who play because those who play with them don't care about their physique, they don't pick on them (excerpt from the interview with J7).

I wouldn't include it because I think it's something extracurricular and it doesn't serve as much as education, that we would have to add an hour a week or take it away from a subject that is not so important, but what subject would you take away for a videogame?

They all have something special, I don't know (excerpt from the interview with J12).

[I would use videogames in the classroom] to teach communication needs. Without good communication you are going to be lost. If the other team has good communication they are going to be clear and they are going to achieve their objectives; and then if your team doesn't know how to communicate, because maybe there is no other way to communicate than through the chat, you can only go your own way [the team cannot progress] (excerpt from the interview with J4).

Most of the participants cannot envisage how they could implement videogames into the school environment. Some even comment that they would not know what to “remove” from the school curriculum in order to include videogames. This refers to the idea that learning in school is compartmentalised, so it is a matter of “removing” certain things to make room for others, rather than integrating it. All this has to do with the phenomenon of the *institutionalisation* (Pérez Gómez, 2000), whereby any tool or strategy incorporated into the school institution, no matter how powerful it may be, becomes part of its traditional functioning and, therefore, also affects the way it is conceived by the participants in this context.

It is, therefore, necessary to rethink school work and curriculum if esports are to be included as a learning tool. If the discussion on whether to include esports & how best to do so does not take place, there is a danger it just ends up as part of the complex *hidden curriculum* to which it is always felt more attention is needed. As it happened with the internet/computers, there is a danger that practices and ways of accessing knowledge will not be transformed, but on the contrary, they will continue to be reproduced in exactly the same way, but with other tools (Fernández Navas, 2015; Sola y Murillo, 2011). As explained, it would not be enough to include esports under the already established school work logic. To maximise the potential of this new powerful learning tool it must be integrated which will transform the entire school structure: from the relationship with knowledge to the organization of spaces and times. Above all, it is essential not to work against the potential of esports. During the chapter *Learning with videogames* we discussed the many different characteristics for relevant learning within esports. We talked about intrinsic motivation, use value and the possibilities that esports offer for the approach of different problems, that would hardly be possible at school; in the chapter *Foreign Language Learning with videogames* we analysed the potential of the different narrative levels and the possibility of using the videogame as a linguistic immersion. These, among other aspects that we have

seen throughout the investigation, end up losing value if we end up adapting the use of videogames to the school logic.

9.2 Communication in esports

The videogame works as a complete communicative situation that we have divided into several “levels” depending on who the participants are in each situation. When approaching the case study, we understood that what affected FL learning the most were these different communicative situations that overlapped with each other and were constantly interchanging, as all these levels happen at the same time.

The videogame itself. We have already seen in the previous section the influence that the research participants themselves have detected that localisation has on their learning of an FL. It seems obvious that, if there is full localisation, there is little or no chance of contact with the FL through the videogame.

You open the game, click on something and it closes, you know that's not it, click on something else and another screen opens and you say “that's not it either”, and so on. As a child, “start”, after seeing it so much in any game, you say “ok, if you press start and the game starts, it means start”, and if you see “exit”, it means the same (excerpt from the interview with J18).

However, we have to understand that thanks to the localisation, in many occasions the videogame has gained in playability, which is key to maintain the motivation to keep playing (González-Sánchez, 2010). Even with the increased presence of localisation in videogames, through the large eco system present around videogames (metatexts, other players, fans, etc.) possibilities still exist for the player to come in contact with the FL. The research participants themselves admit that they do not use the game in English, but they do come into contact with other players who speak a different language and/or have consumed metatexts in an FL

Yes, but that has to come from you wanting to learn, wanting to ask someone something or why? Or, for example, what I told you before about Youtube videos, you can watch a tutorial of someone who is an English speaker, and then you can learn (excerpt from the interview with J12).

The player with the videogame. When a player comes into contact with an FL in the videogame, learning it is not the primary goal. The learning that takes place is because of a more functional need. That is, you learn the FL because you are in a situation where you do not understand what to do and the FL serves as a tool to complete the task. Therefore, FL

learning (including structure and vocabulary) is strongly limited by the genre of the videogame and the type of communication it allows. This idea is supported within the interviews conducted. A common opinion of the participants is that FL learning depends on a number of variables specific to the game and is strongly determined by the genre. Very specific genre games for example car racing, combat and sport games can have a narrow specific vocabulary. In our case study, for example, it is quite common to find vocabulary related to combat techniques, equipment, potions or types of players. The other mentioned factor is the type of communication allowed. Is the game online? Is it a multiplayer or single player format? What are the types of interaction allowed? All these points are raised by the participants and clearly influence the exposure to an FL. In the games included in our research there are not many texts (except in *Hearthstone*, where each card has a description, although most players indicated that they had selected Spanish as the language in the videogame), so the main type of foreign language contact is with other player interaction and with the metatexts²⁸.

J(1) : no sé, tiene una línea tranquila, yo la dejaría. J(2): es que está a mitad de vida. J(1): lo podemos hacer. J(2): Prepara la doble wave. J(1): viene ahora, aunque él está pusheando [...] J(3): No se está viendo, si no le pongo Ward (excerpt from audios of players in game).

Caster 1: Y ahora esta rotación que es realmente buena para el equipo de Next ya que no llega todavía el AD Carry a defender, pero no se la quieren jugar directamente ni siquiera van a empujar. Caster 2: Claro porque están rotos (video fragment commented by casters 1 min 19:43 h).

The level of English required to play Counter Strike (the popular game at the time) is not the same as the level required to play WoW or Ragnarok. Counter Strike is a shooting game, it is enough to know “Rush B”, “Rush A”, “Downstairs”... It was enough to know single words of specific places, because the map was always a static map and usually you only spoke at the beginning to decide “let's go to this place”. If someone spoke a lot you muted him because it was annoying, because in that game it is very important to listen to the game, so the idea was to say as much as possible with as few words as possible. It doesn't ask for the same level of English as Ragnarok online, where you have to coordinate 40 guys defending a castle (excerpt from the interview with O2).

²⁸ The first two fragments have not been translated in order to highlight the introduction of the English jargon and its adaptation to Spanish grammar.

Within videogames not only can interaction with an FL take place but also exposure to other cultures occurs. This gives rise to the phenomenon of “transculturality”. Some of our participants through their interviews shared precisely this phenomenon through their words and experiences. In the videogames present in this case study, particularly in League of Legends, we see this phenomenon when players choose a character with their own story and manage them according to the internal rules that constitute the game and that limit this story.

The player with other players. This interaction, within this case study, is probably the most enriching and the one that has received the most references.. As we are dealing with competitive games, communication is largely based on the speed and effectiveness of the delivered message rather than its correctness. If the message has been successfully transmitted, perfection or grammatical correctness is not sought. In fact, the players themselves are aware that they do not use grammatically correct English, but they feel their way of communicating is the one that best suits this context. Thus, we have to understand error and incorrectness from the idea of linguistic variety and conceive it as such in this particular context. It is for this very reason that communication with other players often shows speed, lack of punctuation, abbreviations and even vulgarisms. This is shown and discussed in the article *A multidimensional analysis of language learning in esports*.

To communicate you do not [need grammar correction], unless you do it in writing. In a conversation it is not needed. I tell you from my point of view, I can speak to you in English and I know there are things I am saying wrong but you are understanding me, so it is like when a foreign person speaks to you, he says “el vaca” but you know he means “la vaca”²⁹, and you understand him (excerpt from the interview with J16).

When I was a kid, 11 or 10 years old. I started playing a game with my brother and it was all in English, so when it came the time to buy or sell anything, it was in English, you had to make a living. You google it, you write it down, you talk ... It is true that the pronunciation is not perfect, because I have hardly ever practiced the pronunciation, it has been all written, but I get by (excerpt from the interview with J6).

²⁹ In Spanish a different article is used depending on whether the word is feminine or masculine.

Yes, normally yes, it is also true that the register used in online games is usually quite limited and usually follows some patterns. You learn those patterns just from seeing what people say and so on and you can communicate thanks to that (excerpt from the interview with J5).

These errors do not necessarily occur in all aspects of the use of the FL. They may occur, for example, in writing, but not in speaking. Learning occurs with practice. So if, for example, it has only been put into practice orally, communication and, therefore, all the negotiation of meaning processes will have been through the same channel. Thus, this learning will not necessarily be transferred to the written channel, which does not mean that it has not been learnt. This explains the difference that existed in the results of the speaking and writing test, where the participants result in one did not always correlate with the other. These are illustrated in the table of results published in the article *A multidimensional analysis of language learning in esports*. The players themselves recognized that their results had a lot to do with how they communicated with other players. In fact, the CEFR (2002) considers that the development of FL does not have to be equal among all the so-called communicative skills (listening, speaking, reading and writing). The interaction with other players not only developed the players' profile as social agents, but also their profile as intercultural speakers. The players' contact with other foreign players exposed them to various cultural differences. For example, a player learnt that other countries in Europe have different meal times.

When you talk to someone from another country it is because you have added them as a friend. I don't know, curiosity comes by itself, because you say to them "you don't eat paella every Sunday there", for example, and they then tell you [about their tradition] (excerpt from the interview with J18).

I talked to a girl from South Africa and she was telling me that the people there are very European. I had no idea about that, and I then talked with her about that (excerpt from the interview with J23).

The players ability to communicate is directly related to their profile as an intercultural speaker. The better the player is able to communicate (regardless of whether it is spoken or written), the more possibilities the player has to discover aspects about the culture of his/her interlocutor. This circumstance can lead to other effects such as the reduction of prejudices. The players' profile as intercultural speakers is illustrated by the graph published in the article *A multidimensional analysis of language learning in esports*.

Interaction in esports. Esports forms a culture within itself. Within this context, the FL ends up affecting the L1 (language of habitual use). This is particularly reflected in the use of specific jargon related to the game. Participation in the Esports culture is not dependant on a complete understanding of one language or another. There is a universal language created within the games composed of all the players involved. By using the jargon created within the game, a player can feel quickly involved in the esports culture.

In the case of LoL you learn to command people, for example, some verbs that are used a lot are push which means “empujar” and pull. Those two are used a lot. Other things from English slang are used a lot in the videogame. Abbreviations, for example. Well, the typical abbreviation WTF which is the typical question “what are you doing?”. Or for example, OP, GL, GG and other things. I didn't know that in English they used so many abbreviations to say things. I, for example, as I was coaching and looking for scrim, which is a match against another team, LCS is “looking for scrim”. You write that in a chat and you also end up learning a lot of little things because they have certain vocabulary abbreviations (excerpt with J1).

As we have already highlighted throughout our thesis, metatexts and interactions with other players are very important regarding exposure to FL. We outlined some of the current trends within esports causing greater exposure such as the use of FL in increasingly international events /competitions and team formation becoming also a more international choice. These opinions are also echoed by the League organization. As stated before, the higher the level at which you compete, the greater your chances of playing in an international team, so English as an FL becomes even more necessary.

If you want to reach a really high level you have to learn a lot. There are many clubs that pay for English classes for players. In my team, for example, in one that I am going to be in, English classes are paid for the players (excerpt from the interview with J10).

FL in esports is an important part of the mechanism in the different interactions we have just summarized. Esports could be described regarding language learning as a linguistic immersion experience in which the FL takes *use value* and the player can enter in contact with other cultures. (Postigo-Fuentes & Fernández-Navas, 2019).

As mentioned, Esports is a culture. This means it has its own system of rules, beliefs and concepts that are constantly evolving through the interaction of the participants with each other and with the eco system. The players are from a worldwide audience whose meeting is allowed within the game thanks to the internet. Their tool for communication is the FL. All this forms a realistic social context in which to learn an FL through interactions. We understand this “realism” as a non-artificial

form not created for FL “learning”. This happens also in real life when, for example, we travel to a non-Spanish speaking country and try to communicate. In this case of linguistic immersion, our learning of the FL will also be strongly limited by the context and the interactions within it.

9.3 Learning an FL in a formal context and in esports

FL learning in esports is situated in an informal context that has its own way of informing players what they are learning through interactions and what they need to learn for communication to be successful. In our case study, we have used the CEFR to be able to have an internationally recognized common reference of the different stages (or levels) of learning an FL. As mentioned before in the introduction, we choose this framework, not because we believe that it is necessary to classify by levels the knowledge of the FL that a person may have in their learning process, but because it covers FL learning in a global way. Its use in formal contexts allowed us to relate this informal language learning with the learning mechanisms when it takes place in the classroom.

The test results and the conducted interviews gave the realisation that, given the peculiarity of the esports context, it is difficult, if not impossible, to categorise FL knowledge into watertight levels, as it is constantly adapting and developing. It is clear from our research that such tools are limited in their ability to “measure” (if that is even possible) language proficiency in a real way, as some research (Alderson, 2004; North, 2014; Weir, 2005) has shown. This is because the CEFR levels should not be treated as an end, but as a means to inform this learning, which should reflect in the practice of FL learning and teaching. The Framework itself indicates this (2002, p.16):

The taxonomic nature of the Framework inevitably implies an attempt to encompass the great complexity of human language by dividing communicative competence into separate components. This leads to major psychological and pedagogical problems. Communication appeals to the human being as a whole; the separate competencies classified in this work interact in complex ways in the development of each individual's unique personality. As a social agent, each individual establishes relationships with a broad set of overlapping social groups, which together define identity. In an intercultural approach, one of the fundamental aims of language education is to foster the favourable development of the learner's personality and sense of identity in response to the enriching experience of being confronted with difference in the domains of language and culture. It is up to teachers and students to reintegrate all the parts into a whole that unfolds in a fruitful way.

It was during the interviews that we understood that it was important to build bridges between FL learning in a formal educational context and in the informal educational context. There were constant references comparing both learning processes. In addition, all participants affirmed that both ways of learning were related. Our participants perceived their FL learning at school to be poorly connected to reality, that the style of learning delivered felt artificial. FL learning at school tends to focus on learning the language as an end and not as a means of communication. This is opposed to the informal context learning style. They felt that the focus was more on measuring and grading their learning than on putting knowledge into practice in real communication situations. Teachers who had brought reality closer to their learning were highlighted as success stories.

I think this may be because of education. They give you the guidelines, but they don't really tell you how things should be. They give you guidelines, they send you homework and you know how to write, but when you want to say something to someone's face or you are having a conversation in English, what are you going to say? Are you going to remember the future perfect and say it to them? (excerpt from the interview with J3).

There are no exams in videogames. Nobody gives you an exam. In a videogame with some knowledge you can understand more or less what it is about. In English classes you were told “either you learn this, or you fail”. In videogames you learnt English for fun, you looked for the words you did not understand (excerpt from the interview with J3).

In contrast to their learning in a formal context, the participants perceived that their FL learning in esports occurred in situations in which communicative conflicts arose in a realistic sociocultural context. This allowed them to realize what they know about the FL and what they needed to continue learning. In addition, these conflicts allowed for contact with other cultures. The participants are aware that this learning finds its limitations in the context itself, that is, in the type of videogame and the interaction that it allows with other players.

At first you just [know how] to say “let's go this way or another”, “there is an enemy over here or there”. Then you see that you are being beaten because you can't communicate to your friend as you would like to in Spanish. Little by little you start to listen to them how they do it, you repeat their words, they stay with you too, you use them and little by little you learn them. With that and forums and so and so, in the end you learn. (excerpt from the interview with J3).

This way of learning through realistic situations is the concept of language immersion proposed in the CLIL system (Casal y Moore, 2009; Lorenzo et al., 2009; Navarro Pablo y García Jiménez, 2018; Nieto, 2016). Videogames have the potential to enable this immersion in a quicker and easier way, providing an experience very similar to the one we have when we travel to another country. We could say that, esports with a quality didactic design that integrates them into school can be a very powerful tool for FL learning. As we have seen, they promote immediate use of the language and this fosters intrinsic motivation which, as we know, is key to relevant learning (Pérez Gómez, 1991).

It has been said a lot and it has never been done “well, we are going to spend the classes just speaking English, you can't speak in Spanish”. if it was really done, it would be like what happens to me in the videogame, but more like a classroom. If I wanted to say something, I'd have to say it in English and the fact that you get frustrated and say “I can't communicate with my partner”, it can generate interest. But in the end it was not done, because the teacher did not feel like it, because there was a very low level in general. [...] I had people in my class who only knew the present simple tense and that was it, they wouldn't know how to tell you anything. (excerpt from the interview with J3).

There are a lot of grammar rules, which in class I didn't understand very well. But in the end, through videogames, series, films, I ended up figuring them out because I hear them in my head... It's difficult to explain it, but I kind of remember them, you start relating concepts. “I heard this in class” and then [when I go again to class] I know it. You don't know it's a grammar rule, but you always know that, behind what you've heard, you always heard this. Even if you don't know it's a grammar rule, you're not really going to get it wrong. You don't have to get on the computer, look up the grammar rule and learn it by heart. Maybe you would have to look at it a little bit to get an idea, but once you have a very basic idea, I think that just by playing videogames, or any kind of activity in English, you can learn it perfectly well. (excerpt from the interview with J3).

As we already discussed in the first section, regarding the *school logic*, there is the danger to conceive the game as a learning context with a specific “utility”, rather than as a guided experience within a free and spontaneous space. It is highly tempting to use the CEFR as a grading tool in which we can classify what is learnt to give us this false sense of control, as if learning can be measured, as if we can control what students learn, as if we can fractionate or taxonomize FL learning. If we understand that learning is a voluntary act, then we can conceive that the potential of esports lies in forming spaces where there are

exchanges of opinions in order to allow changes in the cognitive structures of the students.

We stated in the first chapter of this thesis that, if the aim of the game is to play, it is distorted when we give it a utilitarian sense. The playing experiences already in itself a very powerful context for learning, without the need to check what has been learnt, because such measurement is illusory. We can therefore use it to create the richest possible educational experiences to stimulate learning.

Capítulo 10 Conclusiones derivadas del estudio de caso: una vista de pájaro

En este apartado se presentan en conjunto las conclusiones más significativas que se han expuesto de manera parcial en los artículos que componen esta tesis doctoral. Dichas conclusiones incluyen los hallazgos más relevantes en relación con las cuestiones planteadas a lo largo de la investigación y se exponen en tres grandes núcleos que servirán como líneas transversales para intentar recoger la complejidad que supone el proceso de aprendizaje de una LE en los esports. A estas conclusiones les acompañan algunos de los datos que nos han llevado a ellas.

En primer lugar, hablamos del aprendizaje en sí en los esports y la importancia que tiene el contexto en esta percepción del aprendizaje. Posteriormente, trataremos de revisar cómo es el proceso de aprendizaje de una LE a través de los esports. Por último, trataremos de recoger el aprendizaje de LE en un contexto formal y en los esports que, como veremos, están relacionado con los dos primeros puntos.

Se incluye también un capítulo final de carácter prospectivo, sobre posibles líneas de investigación o implicaciones que se derivan de esta investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en esports.

10.1 Pero entonces, ¿aprendo cuando estoy inmerso/a en esports?

Cuando queremos entender los esports como contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, debemos comprenderlo como un contexto de comunicación situado que se desarrolla en una sociedad o cultura determinada. Es por esto que consideramos el juego como un artefacto cultural (Cabañes, 2019; Huizinga, 1972) en el que, por un lado, ha impulsado el desarrollo de la tecnología en la sociedad. Por otro, le ha servido a esta misma sociedad como reflejo, incorporando una importante carga cultural en su desarrollo. Así, hay que reconocerle el poder que tiene para perpetuar o romper con tópicos hacia ciertos aspectos sociales como analizábamos en el capítulo de Aprendizaje de lenguas extranjeras con videojuegos.

Al fin y al cabo, el videojuego está funcionando como contexto sociocultural inmersivo lo que, como muchos jugadores afirman, lleva a una situación continua de aprendizaje que no se limita solo a la lengua extranjera, que es en lo que nos hemos enfocado en esta investigación. El videojuego permite sumergirnos en un mundo en el que se posibilita aprender a través de la interacción con el propio juego y con otros jugadores. Esto genera una relación interesante con la imagen social del videojuego. Por un lado, el videojuego tiene un fuerte componente cultural influenciado por la sociedad en la que se desarrolla. De esta manera, el/la jugador/a interacciona con esta cultura a través del videojuego. Por otro lado, puede entrar en contacto con diferentes personas de otras culturas gracias a la modalidad *online* de videojuegos.

Estas interacciones y posibilidades de conflictos cognitivos van en aumento conforme introducimos el crisol de narrativas que planteábamos en los capítulos de Aprendizaje con videojuegos y Aprendizaje de lengua extranjera con videojuegos.

De hecho, los mismos jugadores y organizadores reconocen los videojuegos como contexto de aprendizaje. Centrándonos en el caso de la LE, comprenden que participar en esports permite comunicarse de manera realista utilizando la LE, puesto que no se trata de una adaptación, sino que se encuentran en situaciones comunicativas reales. Esto supone que a menudo la situación comunicativa no se desenvuelva con éxito. Así, experimentan que, por falta de comprensión o no ser capaces de comunicar un mensaje, han surgido conflictos en la interacción con el propio juego o con los jugadores, no obteniendo los resultados que esperaban para poder seguir avanzando con éxito en el juego. Sin embargo, estos errores son los que han permitido que se generen conflictos cognitivos en los que han tenido que reflexionar y encontrar una solución para poder superarlos con éxito. Así, a través de estos fallos han reconstruido sus estructuras cognitivas que ha permitido utilizar lo aprendido en diferentes contextos.

También son muy conscientes de que el contexto influye en su aprendizaje de LE y ha sido a lo largo de las entrevistas y confirmándolo a través del análisis de los vídeos cuando ha quedado bastante claro que el tipo de videojuegos, su ritmo y qué canales de comunicación permite entre los jugadores son determinantes en este aspecto, puesto que limitan y potencian poner en práctica ciertos conocimientos de acuerdo con las reglas propias del juego. A esto se le suma un aspecto tampoco previsto con anterioridad a la investigación, como es la percepción que tienen los jugadores de la influencia de la localización del doblaje y la subtítulos de los videojuegos en su aprendizaje de LE. De hecho, los jugadores más veteranos recuerdan tener que hacer grandes esfuerzos cuando comenzaron a jugar a videojuegos debido a la escasa o nula localización de los videojuegos por las limitaciones técnicas existentes. Con los avances en este aspecto, la localización se ha ido extendiendo, limitando la interacción con el propio juego en la LE, aunque siga habiendo juegos en los que se da este caso, como en los *indies*, como se exponía en el capítulo Aprendizaje con videojuegos.

En el caso concreto de los esports, los jugadores hacen particular mención a los metatextos, es decir, los textos que se producen sobre el juego externos al videojuego en sí, como entrevistas, noticias, foros o directos.

Yo, por ejemplo, prefiero en verdad un foro en inglés que está más completo y las noticias salen antes en inglés que en español, o sea, salen antes, 4 o 5 horas antes. Pero, por ejemplo, cuando de verdad te gusta algo, por ejemplo, y sale una noticia que de verdad te interesa y tienes que estar al día. Por ejemplo, yo no estaba jugando

tanto, mis amigos del equipo sí, pero yo tenía que estar atento y he puesto notificaciones en el móvil y todo eso para cuando saliera una noticia de oye «La meta de este juego, lo que se juega en este juego está un poco cambiando», pues tengo que saber lo que se está haciendo para luego ayudarle (extracto de la entrevista con J1).

Hay pocos que sean capaces de decir la habilidad tal como suena en el juego o lo que dura en el juego. Por ejemplo en Street Fighter las habilidades tienen nombre y demás, pues hay gente que son capaces de el momento en el que se ejercita un combo ya sabe cómo castear, porque se sabe de memoria el combo, y eso lo hacen mejor los americanos que los españoles, y creo que afecta el idioma, el inglés se presta mucho más a ello (extracto de la entrevista con O2).

A menudo, estos textos se encuentran en la LE y conforman una parte importante en la puesta en práctica del conocimiento que se tiene de esta por la motivación de aprender más sobre el videojuego, por ejemplo, para estudiar estrategias nuevas. Además, cuanto mayor es el nivel al que se compita en los torneos, más posibilidad habrá de jugar en un equipo internacional. Lo mismo sucede con la organización de eventos de esports en sí ya que, al no estar limitados los equipos físicamente, a menudo se organizan en línea y a nivel internacional.

Sin embargo, son aún muchas las miradas críticas que continúan perpetuando ciertos prejuicios relacionados con la imagen social de los videojuegos y las personas que los juegan. A pesar de esta alarma social, parece que las investigaciones indican que no existe una relación entre el comportamiento violento y los videojuegos (Kühn et al., 2019; Przybylski y Weinstein, 2019), como está tan presente esta relación en la conciencia social. Sin embargo, aún hay mucho camino que recorrer en este aspecto incluso por parte de los propios participantes en los esports. Aunque los jugadores afirman que los esports son un contexto de aprendizaje y de desarrollo de habilidades como el liderazgo constructivo o la cooperación, lo cierto es que los participantes en nuestras entrevistas no tienen claro cómo podría encajar en la escuela, que debería ser el lugar clave donde construir aprendizaje. Esto nos lleva a dos actitudes igual de interesantes: por un lado, están aquellos jugadores que subordinan el aprendizaje que construyen en los esports al aprendizaje en la escuela, a pesar de que reconozcan que el aprendizaje en los esports tiene que ver con la práctica real y en la escuela, de manera bastante frecuente, con la memorización de contenidos. Por otro lado, están aquellos participantes que consideran que el videojuego es un contexto tan propicio como la escuela (o más) para aprender.

Últimamente, nada más que se habla cosas malas de los videojuegos, que si engancha, que si hace a la gente agresiva, pero nadie habla de que te pueden enseñar idiomas y socializa también

a la gente, hay mucha gente que juega porque los que juegan con ellos no les importa el físico, no se meten con ellos (extracto de la entrevista con J7).

Yo no lo metería porque pienso que es algo extraescolar y no sirve tanto como educación, que habría que añadir una hora semanal o quitarle a una asignatura que no sea tan importante, pero ¿a qué asignatura le quitarías para un videojuego? Todas tienen su punto, no sé (extracto de la entrevista con J12).

[Usaría los videojuegos en el aula] para enseñar las necesidades de la comunicación. Sin una buena comunicación vas a estar perdido, y si el otro equipo tiene buena comunicación van a tener las cosas claras y van a ir a por los objetivos y entonces si tu equipo no sabe comunicarse, porque como no hay otra forma de comunicarnos más que por el chat, solo podéis ir a vuestra bola (extracto de la entrevista con J4).

Sin embargo, a la mayoría le cuesta pensar cómo podrían incluir los videojuegos en la escuela e incluso comentan que no sabrían qué «quitar» de la escuela para poder incluir los videojuegos, refiriéndose a que el aprendizaje en la escuela está compartimentado, por lo que se trata de «quitar» ciertas cosas para dar espacio a otras, en lugar de integrarlo. Ambas posturas, por alejadas que parezcan, pasan por el fenómeno de la institucionalización de la cultura escolar (Pérez Gómez, 2000), por el que cualquier herramienta o estrategia incorporada a la institución escolar, por potente que sea, se acaba acomodando al funcionamiento tradicional de esta y, por tanto, también afecta a cómo la conciben los participantes en este contexto.

Es, por tanto, necesario repensar el trabajo y el currículum escolar si se quieren incluir los esports como una herramienta de aprendizaje. Si no los abordamos en la escuela formarían parte de ese complejo currículum oculto al que deberíamos dedicarle más atención en el ámbito educativo y, además, y estaríamos desaprovechando una oportunidad de incluir un contexto de aprendizaje que forma parte de la realidad cotidiana de nuestro alumnado. Por otro lado, al igual que ocurre con internet o los ordenadores, se corre el peligro de no transformar las prácticas y formas de acceder al conocimiento, sino que, por el contrario, se sigan reproduciendo exactamente igual, pero con otras herramientas (Fernández Navas, 2015; Sola y Murillo, 2011). Por tanto, no bastaría con incluirlos bajo la lógica de trabajo escolar ya asentada, sino que es de esperar que estas herramientas tan potentes para el aprendizaje transformen toda la estructura escolar: desde la relación con el conocimiento hasta la organización de espacios y tiempos. Sobre todo, resulta fundamental no trabajar en contra de la potencialidad de los esports. Hemos visto cuáles son las cuestiones por las que pueden ser potentes para el aprendizaje: en el capítulo Aprendizaje y juego,

hablábamos de la motivación intrínseca, valor de uso y las posibilidades que ofrecen para el planteamiento de problemas diversos que difícilmente serían posibles en la escuela; en los capítulos de Aprendizaje con videojuegos y Aprendizaje de lengua extranjera con videojuegos analizábamos el potencial de los diferentes niveles de narrativa y la posibilidad de utilizar el videojuego como inmersión lingüística. Estos, entre otros aspectos que hemos ido viendo a lo largo de la investigación, acaban perdiendo valor si terminamos adaptando el uso de videojuegos bajo la lógica escolar.

10.2 La comunicación en los esports

El videojuego funciona como una situación comunicativa completa que hemos dividido en varios «niveles» dependiendo de quiénes sean los participantes en cada situación. Al acercarnos al estudio de caso, entendimos que lo que afectaba más al aprendizaje de la LE eran estas distintas situaciones comunicativas que se superponían entre ellas intercambiándose constantemente, ya que todos estos niveles suceden al mismo tiempo.

El videojuego en sí. Hemos visto ya en el apartado anterior la influencia que los propios participantes de la investigación han detectado que tiene la localización en su aprendizaje de LE. Parece obvio que, de haber una localización completa, existen pocas oportunidades o ninguna de entrar en contacto con la LE a través del videojuego.

Abres el juego, das clic y se cierra, pues ya sabes que ese no es, le das al siguiente y se abre otra pantalla y dices «ese tampoco es», y así. De pequeño, «start» de tanto verlo en cualquier juego, ya dices «vale, si le das a start y empieza el juego, significará empezar», y si ves «exit» pues igual (extracto de la entrevista con J18).

Sin embargo, tenemos que entender que gracias a que se ha localizado, en muchas ocasiones se ha ganado en jugabilidad, clave para mantener la motivación para seguir jugando (González-Sánchez, 2010) y ofrece más posibilidades de que el jugador entre en contacto con la LE a través de otros/as jugadores/as o los metatextos, como ha sido el caso de algunos jugadores de la liga. Ellos mismos reconocen que no utilizan el juego en inglés, pero sí que entran en contacto con personas que hablan una lengua distinta o han consumido metatextos que los han puesto finalmente en contacto con la LE.

Sí, pero eso ya tiene que salir de ti el querer aprender, querer preguntarle algo a alguien o ¿por qué tal cosa?, o por ejemplo lo que te dije antes de vídeos de Youtube, tú puedes verte un tutorial de alguien que sea de habla inglesa, y así puedes aprender (extracto de la entrevista con J12).

El jugador con el videojuego. Cuando un jugador entra en contacto en el videojuego con una LE, aprenderla no es el fin en sí mismo, sino que tiene un sentido funcional. Es decir, aprende la LE porque se encuentra en una situación en la que no entiende qué hay que hacer y la LE sirve como herramienta para completar la tarea. Por tanto, el aprendizaje de LE (incluyendo estructura y léxico) está fuertemente limitado por el género de videojuegos y el tipo de comunicación que permita. Esta idea aparece también en las entrevistas de los participantes, que insisten en la diferencia, por un lado, de que un juego permita varios jugadores y además sea online con respecto a los juegos de un solo jugador, pero dentro de los jugadores que permitan, también se mencionaba el tipo de interacción que permiten, que veremos más detenidamente en el siguiente punto; por otro lado, sobre si el juego es de deporte, de lucha, de coches, etc., cuyo vocabulario será más específico. En el caso que nos ocupa, por ejemplo, es bastante frecuente encontrar léxico relacionado con técnicas de combate, equipamiento, pócimas o tipos de jugadores. Asimismo, durante la partida no abundan los textos (exceptuando en *Hearthstone*, donde cada carta cuenta con una descripción, aunque la mayor parte de jugadores indicaba haber seleccionado el español), por lo que el mayor contacto de LE se tiene con otros/as jugadores/as, con las descripciones de personaje y con los metatextos.

J(1) : no sé, tiene una línea tranquila, yo la dejaría. J(2): es que está a mitad de vida. J(1): lo podemos hacer. J(2): Prepara la doble wave. J(1): viene ahora, aunque él está pusheando [...] J(3): No se está viendo, si no le pongo Ward. (extracto de audios de los jugadores en partida).

Caster 1: Y ahora esta rotación que es realmente buena para el equipo de Next ya que no llega todavía el AD Carry a defender, pero no se la quieren jugar directamente ni siquiera van a empujar. Caster 2: Claro porque están rotos. (fragmento de Vídeo comentado por casters 1 min 19:43h).

No es lo mismo el nivel de inglés que se necesita jugando a Counter Strike, que era el juego en auge que había en ese momento, como para jugar al WoW o al Ragnarok. Counter Strike es un juego de tiro, con saber «Rush B», «Rush A», «Downstairs»... Con saber palabras sueltas de sitios concretos, porque el mapa a fin de cuentas era siempre un mapa estático y normalmente solo hablabas al principio para decidir «vamos a tal sitio», y si alguien hablaba mucho le muteabas porque molestaba, porque en ese juego es muy importante escuchar el juego, entonces la idea era decir lo máximo posible con lo mínimo posible. Con lo cual no te pide el mismo nivel de inglés que te pide el Ragnarok online, que tienes que coordinar a 40 tíos defendiendo un castillo (extracto de la entrevista con O2).

Con el videojuego, además, no solo aparece interacción con la LE, sino con otras culturas, apareciendo el fenómeno de la «transculturalidad». Algunos participantes de la entrevista compartían a través de sus palabras y experiencias precisamente este fenómeno. En los videojuegos de la Liga donde hemos llevado a cabo este estudio de caso, sobre todo en League of Legends, vemos este fenómeno cuando los jugadores se escogen un personaje con su propia historia y los manejan de acuerdo a las reglas internas que constituyen el juego y que limitan esta historia.

El jugador con otros jugadores. Probablemente esta interacción, en el caso que nos ocupa, sea la más enriquecedora y la que más referencias ha recibido (aunque no sea la única). Al tratarse de juegos competitivos, en la comunicación se prima la rapidez y la efectividad de la llegada del mensaje a la corrección de este. Es decir, si la transmisión del mensaje se ha llevado a cabo con éxito, no se busca la perfección o la corrección gramatical. De hecho, los propios jugadores son conscientes de que no utilizan un inglés gramaticalmente correcto, pero también de que su forma de comunicarse es la que más se adecúa al contexto, por lo que tenemos que entender el error y la incorrección desde la idea de variedad lingüística y concebirlo así en este contexto en concreto. Es por esto mismo que encontraremos en la comunicación con otros jugadores fórmulas en las que se prime la rapidez, una falta de puntuación, abreviaturas o incluso vulgarismos, tal y como se muestra en el artículo Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en esports.

Para comunicarte no [hace falta corrección gramatical], a no ser que lo hagas por escrito. Realmente no por nada, porque sí que es verdad que al final una conversación tampoco te hace falta, a ver, te lo digo desde mi punto de vista, yo te puedo hablar en inglés y yo se que hay cosas que estoy diciendo mal pero tú me estás entendiendo, entonces es como cuando un guiri te habla, te dice «el vaca» pero tú sabes que quiere decir «la vaca», y lo entiendes (extracto de la entrevista con J16).

Cuando era chico, a los 11 o 10 años, empecé a jugar a un juego con mi hermano y era todo en inglés, entonces a la hora de comprar o vender cualquier cosa era en inglés, te tenías que buscar la vida. Buscas en Google, lo apuntas, vas hablando... Es verdad que la pronunciación no es perfecta, porque casi nunca he practicado la pronunciación, ha sido todo escrito, pero me defiendo (extracto de la entrevista con J6).

Sí, normalmente sí, también es verdad que el registro que se usa en los juegos online normalmente es bastante limitado y suele seguir unos patrones. Vas aprendiendo esos patrones nada más que de ver

lo que dice la gente y demás y te puedes comunicar gracias a eso (extracto de la entrevista con J5).

Además, estos errores no tienen por qué encontrarse en todos los aspectos de la LE, sino que puede ser que se produzcan, por ejemplo, a nivel escrito, pero que cuando se habla no se produzca. Esto se debe a que el aprendizaje de la LE se produce con la práctica. Por lo que si, por ejemplo, solo se ha puesto en práctica de manera oral, todos los procesos de negociación habrán sido a través del mismo canal y no necesariamente se transferirá ese aprendizaje al canal escrito, lo que no significa que no se haya aprendido. Esto explica la diferencia que existían en los resultados de la prueba oral y escrita que pasamos entre unas destrezas y otras, que se ilustra en la tabla de resultados publicada en el artículo Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en esports. Además, los mismos jugadores reconocían que tenía mucho que ver con la forma de comunicación con otros jugadores. De hecho, el mismo MCERL (2002) contempla que el desarrollo de las LE no tiene por qué ser paritario entre todas las llamadas destrezas comunicativas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita).

Esta interacción con otros jugadores no solo desarrollaba el perfil como agente social de los jugadores, sino también con su perfil de hablante intercultural ya que, al estar en contacto con personas de otros países y culturas, aprendían a través de ellas aspectos alejados de su país y cultura propia. Por ejemplo, un jugador aprendía que en otros países de Europa tienen horarios de comida diferentes.

Cuando hablas con alguien de otro país es porque le has agregado, es como amigo. No sé, la curiosidad de cualquier persona viene sola, porque tú le dices «allí no comeréis paella todos los domingos», por ejemplo, y ya te cuenta (extracto de la entrevista con J18).

Yo sí, hablé con una chica de Sudáfrica y me estuvo diciendo que la gente allí es como muy europea, que yo de eso no tenía ni idea, y estuve hablando con ella de eso (extracto de la entrevista con J23).

Sí que está relacionado este perfil como hablante intercultural con la capacidad de comunicación, por lo que cuanto mejor pueda comunicarse (independientemente de que sea de manera oral o escrita), más posibilidades tiene de descubrir aspectos sobre la cultura de su interlocutor, fenómeno que viene acompañado de otras características como la disminución de los prejuicios, aspecto que se ilustra con el gráfico publicado en el artículo Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en esports.

La interacción en los esports. Los esports forman una cultura en sí que tienen la particularidad de no solo ser videojuego, sino que además es competición. Tanto es así que incluso la LE acaba afectando a la lengua de uso habitual, que se ve reflejado particularmente en el uso de jerga específica referente al juego. Es decir, no se trata solo de utilizar una lengua u otra de manera independiente para favorecer o no la comunicación, sino que usar ciertos términos en una LE implica formar parte también de la cultura de los esports.

En el caso del LoL aprendes a mandar a la gente, por ejemplo, unos verbos que se utilizan mucho pues push que significa «empujar» y pull. Esos dos se utilizan un montón. Cosas más para slang del inglés se utiliza un montón y en el mismo videojuego abreviaciones, por ejemplo, bueno la abreviación típica de WTF que es el típico chat de «¿qué estás haciendo?». O por ejemplo, OP, GL, GG y otras cosas un poco más que tú dices, ostias, no sabía que en inglés utilizaban tantas cosas de abreviaciones para decir cosas y luego conforme te metas, yo, por ejemplo, que como estaba de coach y buscando scrim, que es un partido contra otro equipo, por ejemplo, LCS es «looking for scrim». Eso lo pones un chat y también terminas aprendiendo un montón de cosillas porque tienen determinadas abreviaciones de vocabulario (extracto con J1).

Como ya hemos comentado, cobran gran importancia los metatextos y las interacciones con otros/as jugadores/as. Sin embargo, es particularmente destacable, como nos confirmaban desde la organización de la Liga y adelantábamos en el primer punto de estas conclusiones, el uso de la LE en los eventos y competiciones cada vez más internacional y en las descripciones de parte de los comentaristas o *casters*. Además, como también hemos mencionado, cuanto mayor sea el nivel al que se compita, mayores posibilidades de jugar en un equipo internacional, por lo que el inglés como LE cobrará aún más importancia.

Si quieres llegar a un nivel alto de verdad tienes que aprender mucho. Hay muchos clubs que pagan clases de inglés a jugadores, en mi equipo por ejemplo en uno que voy a estar, se paga clases de inglés a los jugadores (extracto de la entrevista con J10).

Con todo esto, vemos que la LE en los esports funciona como instrumento en las distintas interacciones que acabamos de resumir, por lo que el juego funciona casi como una experiencia de inmersión lingüística en la que la LE toma valor de uso y el jugador puede entrar en contacto con otras culturas (Postigo-Fuentes & Fernández-Navas, 2019). Los esports, en este caso, formarían una cultura con su propio sistema de reglas, creencias y conceptos que están en constante

transformación a través de la interacción de los participantes entre sí y los participantes con el medio. Estos participantes, a su vez, son personas que viven en sitios diferentes y cuyo encuentro es gracias a internet en el contexto del juego y su herramienta para la comunicación es la LE. Todo esto conforma un contexto social realista en el que aprender la LE a través de la relación. En este «realismo» como una forma no artificial, particularmente creada para el «aprendizaje» de LE, tal y como sucedería en la vida real cuando, por ejemplo, viajamos a un país que no sea hispanoparlante e intentamos comunicarnos. En esos casos de inmersión lingüística, nuestro aprendizaje de LE también estará fuertemente limitado por el contexto y las interacciones en y con este.

10.3 Aprendizaje de una LE en un contexto formal y en los esports

El aprendizaje de LE que sucede en los esports está situado en un contexto informal que tiene su propia manera de informar a los jugadores qué está aprendiendo a través de las interacciones y qué necesitan aprender para que la comunicación sea exitosa. En nuestro caso, hemos hecho uso del MCERL para poder tener una referencia común reconocida a nivel internacional de los diferentes estadios (o niveles) de aprendizaje en una lengua extranjera. Si tomamos como referencia este Marco no es porque creamos que es necesario clasificar por niveles el conocimiento de la lengua extranjera que pueda tener una persona en su proceso de aprendizaje, sino porque en él se recoge de manera global el aprendizaje de lengua extranjera y, debido a su uso en contextos formales, nos permitiría poner en relación este aprendizaje de la lengua informal con los mecanismos de aprendizaje cuando este sucede en el aula.

De hecho, como hemos comentado, al pasar las pruebas y hacer las entrevistas nos dimos cuenta de que, dada la peculiaridad del contexto de los esports, es difícil, si no imposible, categorizar en niveles estancos el conocimiento de LE, ya que este se adapta y se desarrolla constantemente. Queda claro en nuestra investigación la limitación de este tipo de herramientas para «medir» (si es que eso es posible) la competencia lingüística de una manera real, tal y como venían dejándolo patentes algunas investigaciones (Alderson, 2004; North, 2014; Weir, 2005). Esto se debe a que los niveles del MCERL no se deben tratar como un fin, sino como un medio para informar este aprendizaje, tal y como indica el propio Marco (2002, p.16) sobre lo que deberíamos reflexionar en la práctica del aprendizaje y enseñanza de una LE:

El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. Esto hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura. La

comunicación apela al ser humano en su totalidad; las competencias separadas y clasificadas en esta obra interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera.

Fue durante las entrevistas cuando entendimos que era importante tender puentes con el aprendizaje de LE en un contexto educativo formal, puesto que aparecieron referencias constantes comparando ambos procesos de aprendizaje. Además, todos afirmaban que tenían relación ambos aprendizajes. Por un lado, los participantes percibían que, por lo general, su aprendizaje de LE en la escuela estaba poco conectado con la realidad y sentían que no era natural. De hecho, por lo general, el aprendizaje de LE en la escuela suele estar centrado en aprender la lengua como fin y no como medio de comunicación, como sucedería en un contexto informal. Además, sentían que se centraba más en medir y calificar su aprendizaje que en poner en práctica el conocimiento en una comunicación real. Así, destacaban como casos de éxito aquellos/as docentes que habían acercado la realidad a este aprendizaje.

Yo creo que esto puede ser por culpa de la educación, porque te dan las pautas, pero no te dicen en realidad cómo tienen que ser las cosas. Te dan las pautas, te mandan ejercicios y sabes escribir, pero a la hora de la verdad cuando quieres decirle algo a alguien a la cara o estás manteniendo una conversación en inglés, ¿qué le vas a decir, te vas a acordar del futuro perfecto y se lo vas a decir? (extracto de la entrevista con J3).

No hay exámenes en los videojuegos. Nadie te hace un examen así «de tranquis». En un videojuego con algo de base puedes entender más o menos de qué ibas. Las clases de inglés te pedían «o aprendes esto, o estás suspenso». En los videojuegos aprendes inglés por gusto, buscabas las palabras que no entendías. (Extracto de la entrevista con J13).

Por otro lado, los jugadores percibían que su aprendizaje LE en los esports sucedía en situaciones en las que surgían conflictos comunicativos en un contexto sociocultural realista, que les permitía

darse cuenta de qué saben de la LE y qué necesitaban seguir aprendiendo. Además, les brindaba la oportunidad de entrar en contacto con otras culturas. Sin embargo, tal y como hemos ido desarrollando, son conscientes de que este aprendizaje encuentra sus limitaciones en el propio contexto, es decir, en el tipo de videojuego y la interacción que este permita con otros/as jugadores/as.

Al principio nada más que [sabes] decir «vamos por este lado o este otro», «hay un enemigo por ahí o por allá» y cuando ya ves que te están zurrando porque no puedes comunicarle a tu amigo qué es lo que te está pasando realmente como a ti te gustaría en español, pues ya poco a poco tú vas escuchando a ellos cómo sí que lo hacen, te quedas con sus palabras, se te quedan a ti también, las vas usando y poco a poco las vas aprendiendo. Entre eso y foros y tal y cual, al final uno aprende. (Extracto de la entrevista con J24).

Esta forma de aprender a través de situaciones realistas es el concepto de inmersión lingüística que se propone en el sistema AICLE (Casal y Moore, 2009; Lorenzo et al., 2009; Navarro Pablo y García Jiménez, 2018; Nieto, 2016). Los videojuegos tienen el potencial de permitir esta inmersión de una manera más rápida y fácil, obteniendo una experiencia muy similar a la que vivimos cuando viajamos a otro país. Podríamos decir que, por su idiosincrasia, los esports bien usados y con un diseño didáctico de calidad que los integre, pueden ser una herramienta muy potente para el aprendizaje de LE ya que como hemos visto potencian que la lengua tenga un uso inmediato y esto fomenta la motivación intrínseca que como sabemos es clave para un aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1991).

Se ha dicho mucho y nunca se ha hecho el «bueno, pues vamos a estar las clases simplemente hablando el inglés, no se puede hablar en español» Entonces, si eso de verdad se hiciera sería como lo que me pasa también en el videojuego, pero más tipo de aula. Si le quiero decir cualquier cosa, ya tengo que decirlo en inglés y el hecho de que te frustres y digas «leche, no me puedo comunicar con mi compañero», pues ya te puede generar el interés. Pero al final no se ha hecho, porque al profesor no le apetecía, porque había un nivel muy bajo en general. [...] Yo tenía en mi clase gente que sabía el presente simple y ya, no te sabría decir nada. (Extracto de la entrevista con J6).

Hay muchas de reglas gramática, que en clase no me he enterado muy bien, pero al final eso mismo con los videojuegos, series, películas, me acabo enterando porque lo escucho y en mi cabeza, es difícil explicarlo, pero como que lo relaciono, que empiezas a relacionar conceptos. «Esto lo escuché en clases» y luego ya en clase lo sé. Como que tú no sabes que es una regla de gramática,

pero tú siempre sabes que, detrás de eso que has escuchado, siempre escuchabas esto, y ya, aunque no sepas que es como una regla de gramática, realmente no lo vas a hacer mal. No te tienes que poner en el ordenador, buscar la regla gramatical y aprenderla en tu cabeza. Quizás tendrías que mirarla un poco por encima para tener una idea, pero una vez que tengas una idea súper básica, yo creo que ya simplemente con los videojuegos o cualquier tipo de cosa en inglés, cualquier tipo de actividad de ese tipo, y teniendo el concepto básico, ya con eso lo aprende perfectamente. (Extracto de la entrevista con J24).

Hablamos del buen uso de los esports, porque, como ya comentábamos en el primer punto mencionando la «lógica escolar», es concebir el juego con el objetivo de que tenga una «utilidad» específica, en lugar de como experiencia guiada dentro de un espacio libre y espontáneo. Es altamente tentador darle un uso de calificación en este espacio al MCERL en el que podamos clasificar qué se aprende para darnos esa falsa sensación de control, como si el aprendizaje se pudiese medir, como si pudiéramos controlar lo que el alumnado aprende, como si pudiéramos fraccionar o taxonomizar ese aprendizaje de LE. Si entendemos que el aprendizaje es un acto voluntario, entonces concebiremos que el potencial de los esports reside en conformarse como espacios donde existan intercambios de opiniones para permitir que se generen disonancias en las estructuras cognitivas del alumnado. Exponíamos en el primer capítulo de esta tesis que, si el fin del juego es jugar, se desvirtúa cuando le damos un sentido utilitario. La experiencia de juego (y el videojuego) es ya en sí misma un contexto muy potente de aprendizaje y de reflexión, sin la necesidad de comprobar lo que se ha aprendido, porque esa medición es ilusoria. Podemos, por tanto, aprovecharla para crear experiencias educativas lo más ricas posibles con el fin de estimular el aprendizaje.

Capítulo 11 Futuras líneas de investigación

Tras analizar y exponer los resultados de este estudio de caso, se han abierto nuevos caminos por los que seguir indagando para comprender mejor el fenómeno de los esports y su relación con la educación en general y, en particular, con el aprendizaje de una lengua extranjera. Es por ello que este apartado se dedica a exponer los horizontes que continúan inexplorados y que podrían constituir futuras líneas de investigación sobre este apasionante y aún emergente tema.

- **La similitud de los esports con los deportes tradicionales.** Si bien esta tesis se ha centrado particularmente en el aprendizaje de LE, lo cierto es que muchos de los participantes han destacado el desarrollo de competencias como el trabajo en grupo, el liderazgo, la estrategia, la solidaridad o la responsabilidad, valores que se encuentran habitualmente en los deportes. Newzoo (2018, 2019) ha indicado en varias ocasiones que el mercado de los esports parece estar inspirándose en la industria del deporte, pero puede que el mercado no sea la única similitud entre ambos.
- **La influencia del género en los esports.** En la liga donde llevamos a cabo este estudio de caso no participó ningún equipo que no estuviera compuesto exclusivamente por jugadores varones, lo que nos privó de conocer si había alguna diferencia ente las vivencias de acuerdo con el género. Existen guías completas sobre sexualidad y/o género y videojuegos y autores/as centrados/as en este tema de investigación, como Cabañes (2015). Por otro lado, las autoras Sylvén y Sundqvist (2012) sí han centrado parte de su trabajo en investigar si hay alguna diferencia por el género en el aprendizaje de LE con videojuegos. Estas diferencias se han debido sobre todo al tipo de videojuego que atrae a un público y a otro (ya hemos visto que el aprendizaje de LE tiene que ver con el contexto), por lo que sería particularmente interesante ver qué sucede en los esports, sobre todo desde que vemos que la audiencia femenina va creciendo (Newzoo, 2018) y van apareciendo equipos mixtos o incluso completamente femeninos, como sucede en el club de esports Vodafone Giants.
- **De la liga amateur a la liga profesional.** Esta investigación se ha centrado en una liga amateur de videojuegos. Sin embargo, a raíz del estudio de caso hemos podido comprobar que a cuanto más nivel se compite, más importancia cobra la LE y más situaciones aparecen para ponerla en práctica. De hecho, en ciertos equipos profesionales ofrecen clases de inglés a los jugadores que incorporan. También hay jugadores que deciden aprender inglés para tener una oportunidad en un equipo

profesional. Comprender cómo son los procesos de aprendizaje a nivel profesional en un contexto exigente puede ser tan enriquecedor como un contexto de inmersión lingüística.

- **Análisis lingüístico por tipos de juego.** Como hemos visto en este estudio de caso, el aprendizaje es muy distinto con el tipo de videojuego en el que se participe, la temática que tenga y el tipo de comunicación con otros participantes que permita. Desde una perspectiva lingüística es interesante conocer cómo es la comunicación en cada uno de los juegos; desde una perspectiva traductológica, un análisis lingüístico profundo de cada tipo de juego con distintos jugadores pondría en más valor los estudios de educación existentes; desde la educación, comprenderían las posibilidades de situaciones de aprendizaje que ofrece cada videojuego en cuanto a LE.
- **Propuesta de adaptación al aula.** Llevar el conocimiento generado a una intervención en el aula sería particularmente provechoso para indagar en el aprendizaje de los esports y tratar de llevar a la práctica los puentes que hemos tendido en esta tesis entre aprendizaje formal y mediante el videojuego de una LE. Además, daría la oportunidad de trabajar en un contexto realista la LE y poner en marcha un proyecto en el que se trabajaran otras competencias y contenidos más allá de los lingüísticos.

Referencias bibliográficas

- Abeyssekera, L., y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34, 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: Aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de encuentro*, 2(16), 55-86. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771>
- Alcaraz, N. (2015). *La evaluación en el aula: Explorando el portafolios en Secundaria. Un estudio de caso* [Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/9837>
- Alcaraz Salarirche, N., Fernández Navas, M., y Pérez Granados, L. (2019). Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de docentes. *Aula de Encuentro*, 1(21), 123-142.
- Alderson, J. C. (2004). The CEFR and the Need for More Research. *Modern Language Journal*, 91(4), 659-663.
- Alfageme, M.B., y Sánchez, P.A. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar*, 19, 114-119.
- Allen, L. K., Crossley, S. A., Snow, E. L., y McNamara D, S. (2014). L2 writing practice: Game enjoyment as a key to engagement. *Language Learning & Technology*, 18(2), 124-150.

- Almonte, M., Bravo, J. (2016). *Gamificación y e-learning: Estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño*.
- Aranda, D., y Sánchez-Navarro, J. (2009). *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Editorial UOC.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey Bass.
- Arnold, N. (2009). Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice. *Foreign Language Annals*, 42(2), 340-366.
- Arnseth, H. C. (2006). Learning to play or playing to learn: A critical account of the models of communication informing educational research on computer gameplay. *Game Studies: The International Journal of Computer Games Research*, 6(1).
- Asociación Española de videojuegos. (2018). *Libro blanco de los esports en España*.
- Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Ediciones Paidós.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ayora, V. (2019). *El COI acepta a los eSports como «actividad deportiva»*.
<https://www.marca.com/esports/2019/04/06/5ca8f65c22601dfd0a8b463a.html>
- Barquín Ruiz, J. (2007). Transiciones en la función docente. La transformación de la práctica educativa por la presencia de los

medios electrónicos en la educación. *Revista de Educación*, 344, 497-509.

Barrios Espinosa, E., y García Mata, J. (2005). Teaching and learning foreign languages. En N. McLaren, D. Madrid, y A. Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary School* (Vol. 32, pp. 115-133). Universidad de Granada.

Barton, D., y Potts, D. (2013). Language learning online as a social practice. *TESOL Quarterly*, 4(47), 815-820.
<https://doi.org/10.1002/tesq.130>

Beachboard, M.R., Beachboard, J.C., Li, W., y Adkison, S.R. (2011). Cohorts and relatedness: Self-determination theory as an explanation of how learning communities affect educational outcomes. *Research in Higher Education*, 52, 853-874.
<https://doi.org/10.1007/s11162-011-9221-8>

Begg, M., Dewhurst, D., y Macleod, H. (2005). Game-Informed Learning: Applying Computer Game Processes to Higher Education. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(6).
<https://www.learntechlib.org/p/107268/>

Benson, P., y Chik, A. (2011). Towards a more naturalistic CALL: Video gaming and language learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(3), 1-13.

Bernal-Merino, M. A. (2011). A brief history of game localisation. *TRANS. Revista de traductología*, 15, 11-17.

- Bernat, A. (2008). La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de videojuegos. En B. Gross, *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 93-112). Graó.
- Bernstein, B. (1995). A response. En A. R. Sadovnik, *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein* (pp. 385-424). Ablex Publishing New Jersey.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 1(65), 24-35.
- Bitchener, J., y Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322-329.
- Borowy, M., y Jin, D. Y. (2013). Pioneering E-Sport: The Experience Economy and the Marketing of Early 1980s Arcade Gaming Contests. *International Journal of Communication*, 7, 2254-2274.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (2ª). Alianza Editorial.
- Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso? *Porta Linguarum*, 26, 37-51. <http://hdl.handle.net/10481/53922>
- Caballero Calavia, M. G., y Reyes Fernández, M. (2011). El nuevo alumnado surgido del plan de fomento del plurilingüismo de la junta de Andalucía. España. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la E.S.O. *Revista Fuentes*, 11, 139-160.

- Cabañes, E. (2015). Videojuegos y sexualidades: Explorando representación y prácticas. *Bit y aparte. Revista interdisciplinar de estudios videolúdicos*, 3, 36-51.
- Cabañes, E. (2019). *Videojuegos. Los dos lados de la pantalla* [Espacio Fundación Telefónica].
- Cabañes, E. (2019a). *Videojuegos. Los dos lados de la pantalla. Espacio Fundación Telefónica*, 2.
- Cabañes, E. (2019b). *Videojuegos. Los dos lados de la pantalla. Exposición* [Comisariado museo].
- Calvo-Ferrer, J. R., y Belda-Medina, J. R. (2015). Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: Estudio de caso. *Porta Linguarum*, 24, 179-190.
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/53869>
- Cannella, G. S. (2015). Qualitative Research as Living Within/Transforming Complex Power Relations. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 594-598.
<https://doi.org/10.1177/1077800414554907>
- Casal, S., y Moore, P. (2009). The Andalusian bilingual sections scheme: Evaluation and con-sultancy. *International CLIL Research Journal*, 1, 36-46. <http://www.icrj.eu/12/article4.html>
- Casero-Ripollés, A. (2012). Beyond newspapers: News consumption among young people in the digital era. [Más allá de los diarios: El

- consumo de noticias de los jóvenes en la era digital]. *Comunicar*, 39, 151-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Centro Virtual Cervantes. (2018). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2020). *Variedad Lingüística*. CVC Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1, 14-26.
- Chan, E. (2019). Intel to host \$500,000 esports tournament ahead of 2020 Tokyo Olympics. *Sports Philadelphia*. <https://www.nbcsports.com/philadelphia/fusion/international-olympic-committee-and-intel-host-esports-tournament-ahead-2020-tokyo>
- Chandler, H. (2005). *The Game Localization Handbook*. Charles River Media.
- Chandler, H., y Deming, S. O. (2012). *The Game Localization Handbook* (2ª). Jones & Bartlett Learning.
- Chen, D. (2015). *Gamer perception of language learning and L2 interaction in MMORPGs* [Utrecht University]. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/315982>

- Chik, A. (2012). Digital gameplay for autonomous foreign language learning: Gamers' and language teachers' perspectives. En H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. 95-114). Palgrave Macmillan.
- Chik, A., y Breidbach, S. (2011). Online language learning histories exchange: Honk Kong and German Perspectives. *TESOL Quarterly*, 45(3), 553-564.
- Cline, E. (2011). *Ready Player One*. Penguin Random House LLC.
- Computer Entertainment Rating Organization. (2019). *Ratings*.
- Cooper, R. (2007). *Alter Ego: Avatarse and their Creators*. Chris Boot Books.
- Cordero, C. (2019, noviembre 5). Gamificación: Verdades y mentirijillas. *Ágora Abierta*.
<https://www.agorabierta.com/2019/11/gamificacion-verdades-y-mentirijillas/>
- Cortés-Gómez, S. (2010). *Mundos imaginarios y realidad virtual. Videojuegos en las aulas*. Universidad de Alcalá.
- Coseriu, E. (1986). IV La lengua. Criterios para su delimitación. Lengua nacional, común, literaria. Lenguas especiales. Lengua y dialecto. En *Introducción a la lingüística* (pp. 33-49). Gredos.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: An investigation into «successful learning» across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 244-266.
- Crawford, C. (1982). *The art of computer game design*. McGraw Hill.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Sobre la fluidez*.
http://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html

de Freitas, S., y Oliver, M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computers & Education*, 3(46), 249-264.

Definición de Lore. (2020, abril 7).
<http://www.gamerdic.es/termino/lore>.

<http://www.gamerdic.es/termino/lore>

Del-Moral Pérez, M. E., y Guzmán-Duque, Alba-Patricia. (2014). CityVille: Collaborative game play, communication and skill development in social networks. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(1), 11-19.
<https://doi.org/10.7821/naer.3.1.11-19>

Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 2(9), 139-160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>

Denzin, N. K. (2013). The Death of Data? *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 4(13), 353-356.
<https://doi.org/10.1177/1532708613487882>

Devil, D. (2011). Esports: A Short History Of Nearly Everything. *Team Liquid*. <http://www.teamliquid.net/forum/starcraft-2/249860-esports-a-short-history-of-nearly-everything>

- Dunne, J. K. (2006). Putting the cart behind the horse: Rethinking localization quality management. En J. K. Dunne, *Perspectives on Localization* (pp. 95-117). John Benjamins Publishing Company.
- Edwads, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Piados – MEC.
- Ellis. R. (1994). *The study of second language acquisition* (Oxford University Press).
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 3-18.
- Elola, I., y Oskoz, A. (2016). Supporting second language writing using multimodal feedback. *Foreign Language Annals*, 49, 58-74.
- Entertainment Software Rating Board. (2019). *Ratings*.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119-161). Macmillan.
- Fanjul-Peyró, C., González-Oñate, C., y Peña-Hernández, P. (2019). EGamers' influence in brand advertising strategies. A comparative study between Spain and Korea. [La influencia de los jugadores de videojuegos online en las estrategias publicitarias de las marcas. Comparativa entre España y Corea]. *Comunicar*, 58, 105-114. <https://doi.org/10.3916/c58-2019-10>
- Fernández, M. V. (2006). Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): Una herramienta online y una off-line.

Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 2(5), 409-416.

<https://relatec.unex.es/article/view/273>

Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educ@ción: Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior*. Universidad de Málaga.

Fernández Navas, M., y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). Análisis de las posibilidades educativas de videojuegos. Más allá de la alarma social. En F. J. Ruiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cebrián-de-la-Serna, y P. Hernández-Hernández (Eds.), *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza en Steam* (Vol. 10, pp. 209-222). Universidad de Málaga. <https://sites.google.com/view/grupoinvestigacingtea/home/publicaciones?authuser=0>

Figueras Bates, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *Normas*, 4, 135-160. <https://doi.org/10.7203/Normas.4.4691>

Filsecker, M., y Bündgens-Kosten, J. (2012). Behaviorism, Constructivism, and Communities of Practice: How Pedagogic Theories Help Us Understand Game-Based Language Learning. En H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 50-70). Hayo Reinders. https://doi.org/10.1057/9781137005267_10

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Segunda). Morata.
- Flick, U. (2015). Qualitative Inquiry—2.0 at 20? Developments, Trends, and Challenges for the Politics of Research. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 599–608. <https://doi.org/10.1177/1077800415583296>
- Flick, U. (2018). The Concepts of Qualitative Data: Challenges in Neoliberal Times for Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(8), 713–720. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 2(12), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fogg, BJ. (2008). *A Behavior Model for Persuasive Design*. Persuasive Technology. Lab Stanford University.
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2016). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *ProfeELE*.
- Francis, R. (2007). Towards a theory of a game-based pedagogy. *Innovative e-learning practice. The proceedings of Theme 3 of the JISC Online Conference: Innovative e-learning*, 13.
- García Laborda, J. (2011). La integración de las TIC en la formación bilingüe: Perspectivas en la formación del profesorado. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 101–117.

- García-Mundo, L., Vargas-Enríquez, J., Genero, M., y Piattini, M. (2015). *Análisis de la evidencia existente sobre la influencia del uso de juegos serios en el aprendizaje en el área de la informática*. 8(1), 73-90.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). University of Hawaii Press.
- Gee, J. (2004). Learning by design: Games as learning machines. *Interactive Educational Multimedia*, 8, 15-23. <https://core.ac.uk/download/pdf/39131031.pdf>
- Gee, J. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. (2008). Learning and games. En K. Salen (Ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (pp. 21-40). MIT Press.
- Gee, J.P., y Hayes, E.R. (2010). Public pedagogy through video games: Design, resources & affinity spaces. En J. A. Sandlin, B.D. Schultz, y J. Burdick, *Public Pedagogy: Education and Learning beyond Schooling* (pp. 185-193). Routledge.
- Gertrudix, S. (1999). La enseñanza programada. *Aula Libre*, 69(1), 22-26.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- Gil Berrozpe, J. C., y Puerto Cano, R. (2020). *Mundo 1. Press Start to play! Taller de localización de videojuegos (inglés-español)*.
- González, C. (2018). Contribuciones de los usos didácticos de las TIC para la formación literaria de jóvenes lectores. *Aula de encuentro*, 20(2), 21-34. <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.2>
- González Tardón, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*. Universidad de Deusto.
- González-Sánchez, J.L. (2010). *Jugabilidad. Caracterización de la Experiencia del Jugador en Videojuegos*. Universidad de Granada.
- Grenfell, M., y Macaro, E. (2007). Claims and critiques. En A. Cohen y E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 9-28). Oxford University Press.
- Grice, P. (1991). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.
- Guillemin, M., y Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Hattern, D. (2014). Microblogging activities: Language play and tool transformation. *Language Learning & Technology*, 18(2), 151-174.
- Heaven, D. (2014a). Esport by Numbers. *New Scientist*, 2982(223), 19.
- Heaven, D. (2014b). *Rise and Rise of Esports*. 2982(223), 17.
- Herz, J.C. (1997). *Joystick Nation: How videogames ate our quarters, won our hearts, and rewired our minds*. Little, Brown and Co.

Hewitt, E. (2014). Will Esports Ever Become Widely Accepted As Official Sports And How Will They Affect The Way We Entertain Ourselves If They Do? En J. Sharpe y R. Self, *Computers for everyone* (pp. 81-83). University of Derby. <http://computing.derby.ac.uk/ojs/index.php/c4e/article/download/90/67>

Hope, A. (2014). The Evolution Of The Electronic Sports Entertainment Industry And Its Popularity. En J. Sharpe y R. Self, *Computers for everyone* (pp. 87-89). <http://computing.derby.ac.uk/ojs/index.php/c4e/article/download/90/67>

Housen, A., y Kuinen, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 461-473.

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens* (2012.^a ed.). Alianza Editorial.

Institute of Play. (2007). *An Introduction to Games and Learning. An Institute of Play Reader*.

James, M. (2007). *Knowledge for action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. TLRP, Institute of Education.

Jarvis, S., y Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*.

Jo Kim, A. (2012). Social engagement verbs. *Amyjokim*. <http://amyjokim.com/2012/09/19/social-engagement-whos-playing-how-do-they-like-to-engage/>

- Jorrín-Abellán, I. M., y Correa, J. M. (2014). Orchestrating Communities, Ubiquities, Time and Space: International Experiences in the Use of Educational Technology. *Qualitative Research in Education*, 3, 124-129. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.41>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Karen Lancaster, N. (2018). Extramural Exposure and Language Attainment: The Examination of Input-Related Variables in CLIL Programmes. *Porta Linguarum*, 29, 91-114. <http://hdl.handle.net/10481/54024>
- Kim, T.Y., y Kim, M. (2018). Relationships among Perceptual Learning Style, the Ideal L2 Self, and Motivated L2 Behavior in College Language Learners. *Porta Linguarum*, 30, 7-22.
- Korstjens, I., y Moser, A. (2017). *European Journal of General Practice*, 1(24), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kühn, S., Kugler, D., Schmalen, K., y et al. (2019). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study.

Mol Psychiatry, 24, 1220-1234.

<https://doi.org/doi:10.1038/s41380-018-0031-7>

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Lamb, M. (2004). 'It depends on the students themselves': Independent language learning at an Indonesian state school. *Language, Culture and Curriculum*, 17(3), 229-245.
- Lasagabaster, D., y Doiz, A. (2018). Language Errors in an English-Medium Instruction University Setting: How do Language versus Content Teachers Tackle them? *Porta Linguarum*, 30, 131-148.
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2005). Error correction: Students' versus teachers' perceptions. *Language Awareness*, 14, 112-127.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T.K. Bhatia, *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- López Raventós, L. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura*, 8(1), 136-151.
- Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
<https://doi.org/10.1093/applin/amp041>

- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins.
- Marcano Lárez, B. E. (2014). Graphics, playability and social interaction, the greatest motivations for playing Call of Duty. Educational reflections. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(1), 34-41. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.3.1.34-41>
- Marczewski, E. (2013). *Gamified UK Blog*. <http://www.gamified.co.uk/>
- Martín, M.D., Domínguez, F., y Fernández, E. (2001). *Procesos psicológicos*. Pirámide.
- Mathur, M. B., y VanderWeele, T. J. (2019). Finding Common Ground in Meta-Analysis “Wars” on Violent Video Games. *Perspectives on Psychological Science*, 4(14), 705-708. <https://doi.org/10.1177/1745691619850104>
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 6(16), 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage.
- Maxwell, J. A. (2019). Evidence for what? How mixed methods expands the evidence for causation in educational research. *Qualitative inquiry*. (En prensa).
- McCutcheon, C., Hitchens, M., y Drachen, A. (2018). ESport vs irlSport. En A. Cheok, M. Inami, y T. Romão (Eds.), *Advances in Computer*

- Entertainment Technology. ACE 2017. Lecture Notes in Computer Science.* (Vol. 10714). Springer.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mills, N. A., Pajares, F., y Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57, 417-442.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Instituto Cervantes para la traducción en español, Trad.).
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining organizational behavior*. Jossey Bass.
- Moreno, F. (2000). *Qué español enseñar*. Arco Libros.
- Muros, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: El «yo» on-line. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14-2(37), 49-56.
- Navarro Pablo, M., y García Jiménez, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90. [https://doi.org/\[http://hdl.handle.net/10481/54023\]](https://doi.org/[http://hdl.handle.net/10481/54023])
- Newzoo. (2017). *Global esports market report*.
- Newzoo. (2018). *Global esports market report*.
- Newzoo. (2019). *Global esports market report*.

- Newzoo. (2020). *Global esports market report*.
- Nguyen, V. L., y Franken, M. (2010). Conceptions of Language Input in Second Language Acquisition: A Case of Vietnamese EFL Teachers. *Language Education in Asia*, 1(1), 62-76.
http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/10/V1/A06/Nguyen_Franken
- Niemiec, C.P., y Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7, 133-144.
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf
- Nieto, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of the learning to learn competence in secondary school education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 2, 21-34.
[https://doi.org/\[http://hdl.handle.net/10481/53886\]](https://doi.org/[http://hdl.handle.net/10481/53886])
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., y Smit, U. (2016). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Multilingual Matters.
- North, B. (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge University Press.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Odlin, T. (1987). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

- O'Hagan, M., y Mangiron, C. (2013). *Game Localization Translating for the global digital entertainment industry* (Vol. 106). John Benjamins Publishing Company.
- Oliván, A. (2019). *Cómo contar historias a través del píxel*.
- Olsen, A. H. (2015). *The evolution of eSports: An analysis of its origin and a look at its prospective future growth as enhanced by Information Technology Management tools*. Coventry University.
- O'Malley, J., y Chamot, A. (1990). *Strategies used by Second Language Learners*. Cambridge University Publisher.
- Orcera, E., Moreno, E., y Risueño, J.J. (2017). Aplicación de las TAC en un entorno AICLE: una experiencia innovadora en Educación Primaria. *Aula de encuentro*, 1(19), 143-162.
- Oxford, R. (1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2(2), 18-22.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle.
- Pan European Game Information. (2019). *Ratings*.
- Paniagua, G., y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad* (Alianza editorial).
- Pape, S., Dietz, L., y Tandler, P. (2004). Single Display Gaming: Examining collaborative games for multi-user tabletops. En *Workshop on Gaming Applications in persuasive computing environments* (pp. 1-8).

- Pavón, V., y Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrates Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 66-78.
- Pavón, V., y Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pearson, N. (2004). The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand. *Supporting independent learning in the 21st century. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association.*
- Pedraz, P. (2019). Evaluar la validez de los proyectos basados en juegos. *A la luz de una bombilla.*
<https://www.alaluzdeunabombilla.com/2019/02/19/evaluar-la-validez-de-los-proyectos-basados-en-juegos/>
- Pedraza-Ramirez, I., Musculus, L., Raab, M., y Laborde, S. (2020). Setting the scientific stage for esports psychology: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 319-352. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2020.1723122>
- Pérez Gómez, A. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y sociedad*, 8, 59-72.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Morata.

- Pérez Gómez, A. I. (2007). Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias básicas. En Consejería de Educación de Cantabria (Ed.), *Cuadernos de educación de Cantabria* (pp. 23-29). Consejería de Educación.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I., y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto, E., Sola, M., y Serván, M. J. (2009). *Aprender Cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: El aprendizaje de los estudiantes*. Ediciones Akal.
- Pérez, I. (2017). *Gamificación Educativa*.
<https://www.youtube.com/watch?v=MVvFasOuU2A>
- Pérez, J. M., y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. UOC.
- Piirainen-Marsh, A. (2011). Enacting interactional competence in gaming activities: Coproducing talk with virtual others. En J. K. Hall, J. Hellerman, y S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (pp. 19-44). Multilingual Matters.
- Piirainen-Marsh, A., y Tainio, L. (2009). Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal*, 2(93), 153-169.
- Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2019). Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en

- eSports [a multidimensional analysis of language learning in esports]. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 22, 69–86. <https://doi.org/10.17561/reid.n22.5>
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y maestros*. Alianza Editorial.
- Pozo, I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Editorial.
- Prieto Martín, P. (2013). *Aplicación de la ludificación a la enseñanza presencial del español en un contexto universitario japonés*. Alcalá de Henares.
- Przybylski, A.K., y Weinstein, N. (2019). Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: Evidence from a registered report. *R. Soc. open sci.*, 6(2). <https://doi.org/10.1098/rsos.171474>
- Purushotma, R. (2005). You're not studying, you're just.... *Language Learning and Technology*, 9(1), 80–96.
- Quesada Bernaus, A., y Tejedor Calvo, S. (2016). Aplicaciones educativas de los videojuegos: El caso de World of Warcraft. *Pixel–Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 187–196. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.12>
- Ramírez García, A. (2012a). El desarrollo de las competencias básicas a través del videojuego y del juego digital. En *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 61–78). Síntesis.
- Ramírez García, A. (2012b). Posibilidades educativas de los videojuegos y juegos digitales en Educación Secundaria Obligatoria. En *Los*

videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos.
Síntesis.

Rankin, Y., Gold, R., y Gooch, B. (2006). 3D role-playing games as language learning tools. *EUROGRAPHICS 2006*, 3(25).

Reinders, H., y Wattana, S. (2012). Talk to Me! Games and Students' Willingness to Communicate. En H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 156-188). Hayo Reinders.
https://doi.org/10.1057/9781137005267_10

Reinhardt, J., y Sykes, J. (2014). Digital game and play activity in L2 Teaching and Learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 2-8. <https://arizona.pure.elsevier.com/en/publications/digital-game-and-play-activity-in-l2-teaching-and-learning>

Reinhardt, J., y Sykes, J.M. (2014). Special Issue Commentary: Digital Game Activity in L2 Teaching and Learning. *Language Learning & Technology*, 2(18), 2-8.
https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44362/1/18_02_commentary.pdf

Ridao Rodrigo, S., y Rodríguez Muñoz, F. J. (2013). Problemas de puntuación en contextos digitales: Análisis de comentariso en foros de youtube. *Anuario de Estudios Filológicos*, 36, 83-105.

Risueño Martínez, J. J, Vázquez Pérez, M. L., Hidalgo Navarrete, J., y Blanca de la Paz, S. (2016). Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas en estudiantes de inglés como lengua

extranjera. *Aula De Encuentr*, 1(18).

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2875>

Rodríguez Moneo, M. (2007). El proceso de cambio conceptual: Componentes cognitivos y motivacionales. En I. Pozo y F. Flores (Eds.), *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Antonio Machado.

Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall.

Ryan, R., y Deci E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*.

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf

Ryan, R.M., Stiller, J.D., y Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.

<https://doi.org/10.1177/027243169401400207>

Saldarriaga-Zambrano, P.J., Bravo-Cedeño, G. R., y Lóor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.

- Sampedro Requena, B, E. (2012). La perspectiva psicológica del videojuego en la infancia y la adolescencia. En M. D. V., *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 35-59). Síntesis.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Dime como evalúas (en la universidad) y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres. *Tendencias pedagógicas*, 6, 89-100.
- Santos Guerra, M. A. (2005). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal.
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design: A book of lenses*. Morgan Kaufmann.
- Schliem, A. (2012). GDC 2012 [March 5-9] Increases Localization Focus. *Multilingual*, 4(23), 8-9.
- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil*, 2, 11-26. https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/4141/file/Schmenk_Geschichte_Lernerautonomie_Profil2.pdf
- Scholz, K. (2016). *Online Digital Game-Based Language Learning Environments: Opportunities for Second Language Development* [University of Waterloo]. <https://uwspace.uwaterloo.ca/handle/10012/10108>

- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schwienhorst, K. (2002). Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming*, 2(33), 196-209.
- Shanon, E., y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press.
- Sharwood-Smith, M. (1983). Cross-linguistic Aspects of Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 4(3), 192-199.
- Sikes, R. (2011). Rethinking the role of the localization project manager. En K. J. Dunne y E. S. dunne, *Translation and Localization Project Management: The art of the possible* (pp. 235-264). John Benjamins Publishing Company.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Copley Publishing Group.
- Sola, M., y Murillo, J. F. (2011). *Las TIC en la educación. Realidad y expectativas*. Ariel.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad University.
- Sundqvist, P. (2013). The SSI Model: Categorization of digital games in EFL studies. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(2), 89-104.

- Sundqvist, P., y Sylvén, L. K. (2012). World of VocCraft: Computer Games and Swedish Learners' L2 English Vocabulary. En H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 189–208). Hayo Reinders. https://doi.org/10.1057/9781137005267_10
- Sundqvist, P., y Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 1(26), 3–20.
- Sundqvist, P., y Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. Palgrave Macmillan.
- Survival Gaming. (2018). *Survival Gaming*. <https://survivalgaming.es/>
- Sykes, J., Reinhardt, J., y Thorne, S. L. (2010). Multiplayer digital games as sites for research and practice. En F. Hult (Ed.), *Directions and prospects for educational linguistics* (pp. 117–136)). Springer.
- Sylvén, L. K. (2010). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and learning integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sylvén, L. K., y Sundqvist, P. (2012). Similarities between playing World of Warcraft and CLIL. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 2(6), 113–130. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201302041157>
- Sylvén, L. K., y Sundqvist, P. (2015). Extramural English in relation to CLIL: Focus on young language learners in Sweden. En S. Marsh,

- M. L. Pérez Cañado, y J. Ráez Padilla (Eds.), *CLIL in Action: Voices from the classroom*. (pp. 47-62). Cambridge Scholars Publishing.
- Sylvén, L. K., y T. Nikula. (2006). How is extramural exposure to English among Swedish school students used in the CLIL classroom? En C. Dalton-Puffer (Ed.), *Vienna English working papers* (Vol. 3, pp. 47-53).
- Thorne, S. L. (2008). Transcultural communication in open internet environments and massively multiplayer online games. En S. Magnan (Ed.), *Mediating discourse online* (pp. 305-327). John Benjamins.
- Thorne, S. L. (2010). The 'intercultural turn' and language learning in the crucible of new media. En F. Helm y S. Guth (Eds.), *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning* (pp. 139-164). Peter Lang.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Morata.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 10(16), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trujillo, F. (2015). *Juego y Gamificación en el aprendizaje de segundas lenguas*. V FONCEI Gamificación y fines específicos, Málaga.
- Valcke, J., y Wilkinson, R. (2017). *Integrating content and language in higher education: Perspectives and professional practice*. Peter Lang.

- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds.; 3º). Crítica.
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., y Guzmán-Franco, M.D. (2018). Gamificación y transmedia: Del videojuego al libro. El caso de Assassin's Creed. En A. Torres-Toukourmidis y L. M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación* (pp. 465-477). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Wagner, M. (2006). *On the Scientific Relevance of eSports*. 437/442. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.84.82&rep=rep1&type=pdf>
- Weir, C. J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22(3), 281-300. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt309oa>
- Werbach, K., y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Whymaps. (2017). #WHYGAMES: Assassin's Creed Origins #jugareslaostia. <https://www.youtube.com/watch?v=MfmJnX5PDVU>
- Wolf, J. (2019). Overwatch League reveals homestand format for 2020 season. *ESPN+*. https://www.espn.com/esports/story/_/id/27198650/overwatch-league-reveals-homestand-format-2020-season

- Wolff, D. (2003). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. En K.R.Bausch, H. Christ, y H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 321-326). Tübingen.
- Yacci, M. (2004). Interactividad, juegos y pensamiento objetivo. En M. Torres-Herrera y A.E. Gutiérrez-Leyton (Eds.), *Tradición y valores en la posmodernidad. Los nuevos retos de la educación*. ITESM-CREFAL.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and Methods* (2ª). Sage Publications.
- Zagalo, N. (2010). Creative Game Literacy. A Study of Interactive Media Based on Film Literacy. [Alfabetización creativa en los videojuegos: Comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica]. *Comunicar*, 35, 61-68. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-06>
- Zheng, D., Bischoff , M., y Gilliland, B. (2015). Vocabulary learning in massively multiplayer online games: Context and action before words. *Educational Technology Research and Development*, 5(63), 771-790. <https://doi.org/doi: 10.1007/ s11423-015-9387-4>

Índice de anexos

1. Documento informativo de compromiso ético Organización
2. Documento informativo de compromiso ético Jugadores
3. **Artículo 1.** Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La influencia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: Del juego a los videojuegos e esports. *ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades, Monográfico 1*, 187-207. https://www.artyhun.com/monograficos/HD_PC/#p=192
4. **Artículo 2.** Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2020). El aprendizaje de lenguas extranjeras en los esports: una revisión teórica. *Magister*, 33(1), 9-15. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.9-15>
5. **Artículo 3.** Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020). Factores que Influyen el Aprendizaje de Lengua Extranjera en los esports. Un Estudio de Caso. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 128-159. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2020.4997>
6. **Artículo 4.** Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2019). Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en esports. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (22), 69-86. <https://doi.org/10.17561/reid.n22.5>
7. **Artículo 5.** Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2020). El proceso de aprendizaje de una segunda lengua en los esports. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. 84, 123-132. <https://doi.org/10.5209/clac.72000>
8. **Artículo 6.** Postigo Fuentes, A. Y., & Fernández Navas, M. (2020). La percepción de jugadores de esports sobre su aprendizaje de lengua extranjera. *Aula De Encuentro*, 22(1), 194-226. <https://doi.org/10.17561/ae-v22n1.8>

Índice de Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1: ESQUEMA DE COMUNICACIÓN. FUENTE: PROYECTO CÍCEROS CNICE.....	44
ILUSTRACIÓN 2: LAS INTERACCIONES DE LOS NIVELES DE NARRATIVA.. ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
ILUSTRACIÓN 3: CRECIMIENTO DE LA AUDIENCIA DE ESPORTS 2015-2020 DE ACUERDO CON NEWZOO (2017)	65
ILUSTRACIÓN 4: CARACTERÍSTICAS DE LA AUDIENCIA DE ACUERDO CON NEWZOO (2017).....	66
ILUSTRACIÓN 5: CRECIMIENTO DE LA AUDIENCIA DE LOS ESPORTS 2016-2021 DE ACUERDO CON NEWZOO (2018)	67
ILUSTRACIÓN 6: CRECIMIENTO DE LA AUDIENCIA DE LOS ESPORTS 2017-2022 DE ACUERDO CON NEWZOO (2019)	68
ILUSTRACIÓN 7: PREVISIÓN DE NEWZOO DEL CRECIMIENTO DE LOS INGRESOS EN ESPORTS 2015-2020 DE ACUERDO CON NEWZOO (2017)	69
ILUSTRACIÓN 8: PREVISIÓN DE NEWZOO DEL CRECIMIENTO DE LOS INGRESOS EN ESPORTS 2016-2021 DE ACUERDO CON NEWZOO (2018)	70
ILUSTRACIÓN 9: PREVISIÓN DE NEWZOO DEL CRECIMIENTO DE LOS INGRESOS EN ESPORTS 2017-2022 DE ACUERDO CON NEWZOO (2019)	71
ILUSTRACIÓN 10: FUENTE: GIL BERROZPE Y PUERTO CANO (2020B)	97
ILUSTRACIÓN 11: ESQUEMA DE TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	114

Índice de Tablas

TABLA 1: TIPOS DE JUEGO	51
TABLA 2: PROPÓSITOS DE ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	111
TABLA 3: FUENTES DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	113

Anexos

INVITACIÓN PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Ana Yara Postigo Fuentes

Universidad de Málaga

Buenos días,

Con la presente, os invito a formar parte de la investigación para mi tesis doctoral y que ahora se encuentra en la fase de trabajo de campo, que se llevará a cabo, previo acuerdo verbal, en la liga Survival. El foco de la investigación es **el aprendizaje de segundas lenguas extranjeras a través del uso de videojuegos**, por lo que las charlas que tengamos estarán relacionadas con este tema. Debo aclarar que, en todo momento, **se guardará el anonimato**. Además, **se tomarán todas las medidas necesarias para preservar la confidencialidad de la información en la investigación y en ningún momento se podrá identificar a aquellas personas que decidan participar.**

Las fotos que se hagan aparecerán pixeladas, de manera que se mantenga el compromiso de anonimato.

Vuestra colaboración consistiría en:

- la facilitación de contactos con los jugadores de la liga en la mayor brevedad posible;
- la participación en entrevistas;
- la cesión de la grabación de audio y vídeo de la partida;
- el permiso de aparición en fotos;
- la participación en cuestionarios.

Para el éxito de la investigación, es imprescindible vuestra colaboración y compromiso. Recordad que en todo momento **se guardará el anonimato de los participantes. La información recogida será confidencial y en ningún momento se podrá relacionar la información con las personas que la han aportado.**

Si estáis de acuerdo, por favor, confirmadme vuestra colaboración a fin de hacer efecto las peticiones que se hacen anteriormente.

Muchas gracias por vuestra colaboración,

Ana Yara Postigo Fuentes.

INVITACIÓN PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Ana Yara Postigo Fuentes

Universidad de Málaga

Buenos días,

Con la presente, te invito a formar parte de la investigación para mi tesis doctoral y que ahora se encuentra en la fase de trabajo de campo. El foco de la **investigación es el aprendizaje de segundas lenguas extranjeras a través del uso de videojuegos**, por lo que las charlas que tengamos estarán relacionadas con este tema. Debo aclarar que, en todo momento, **se guardará el anonimato**. Además, **se tomarán todas las medidas necesarias para preservar la confidencialidad de la información en la investigación y en ningún momento se podrá identificar a aquellas personas que decidan participar**. Las fotos que se hagan aparecerán pixeladas, de manera que se mantenga el compromiso de anonimato.

Tu colaboración consistiría en:

- la participación en entrevistas;
- una prueba breve de inglés;
- la cesión del audio y vídeo de la partida;
- la participación en cuestionarios.

Para el éxito de la investigación, es imprescindible tu colaboración y compromiso. Recuerda que en todo momento **se guardará el anonimato de los participantes. La información recogida será confidencial y en ningún momento se podrá relacionar la información con las personas que la han aportado.**

Si estás de acuerdo, facilita tu nombre y dirección de correo electrónico a la organización de la liga Survival para que me pueda poner en contacto contigo.

Muchas gracias por tu colaboración,

Ana Yara Postigo Fuentes.

En el caso de que seas menor de edad, debes devolver este documento firmado por tu madre, padre o tutor/a legal.

Nombre de la madre/padre o tutor/a legal del participante menor:

Firma:

TESIS DOCTORAL



ANA YARA POSTIGO FUENTES