Centro Universitario CIESE Fundación Comillas

Centro Universitario CIESE Fundación Comillas

UC UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2016 - 2017

EL POTENCIAL DE LOS MMORPGs EN EL APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: GUILD WARS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA

Trabajo realizado por: Víctor Javier Romero López

Dirigido por: Francisco José Herrera Jiménez

Índice

Resumen 1

Palabras clave 1

1. Introducción 2

2. Marco teórico 6

2.1 Contextualización de los videojuegos de rol multijugador masivos en línea o MMORPGs 6

2.2 Game-based learning (GBL). El aprendizaje basado en juegos 8

2.3 Los MMORPGs en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas 14

3. Los MMORPGs como herramienta de aprendizaje de una L2 22

3.1 El componente afectivo. La motivación en la adquisición de segundas lenguas . 24

3.1.2 La motivación de los jugadores en los videojuegos de rol multijugador masivos en línea 29

3.2 El desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas 34

4. Metodología para la práctica 37

5. Propuesta didáctica 39

6. Conclusiones 52

7. Bibliografía 54

Resumen

En los últimos años, los videojuegos de rol multijugador masivos en línea (MMORPGs) han comenzado a ser valorados, no solo como herramienta de entretenimiento, sino también como objeto de estudio en diferentes disciplinas. En aras del aprendizaje y adquisición de segundas lenguas y su implicación en los MMORPGs, este trabajo ha tenido en cuenta aspectos tan importantes como el contexto y el entorno en la interacción social, los factores afectivos o el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas. En este sentido, se pretende dar una mayor comprensión del potencial de este tipo de juegos en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.

Abstract

In the last few years, massively multiplayer online role-playing games (MMORPGs) have begun to be valued, not only as an entertainment tool, but also as an object of study in different disciplines. For the sake of second language learning and second language acquisition and their involvement in MMORPGs, this work has taken into account fundamental aspects such as the importance of context and environment in social interaction, affective factors or the development of linguistic and communicative skills. In this sense, it is intended to give a better understanding of the potential of this type of games in the acquisition of second language learning.

Palabras clave

MMORPGs, aprendizaje basado en juegos, motivación, adquisición de segundas lenguas, aprendizaje de segundas lenguas.

Keywords

MMORPGs, game-based learning, motivation, second language acquisition, second language learning.

1. Introducción

El español, la segunda lengua más hablada del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional, es una lengua que de acuerdo con el informe 2016 del Instituto Cervantes es hablada por casi 567 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. El crecimiento demográfico de los países en los que el español es la lengua oficial, el éxito del Instituto Cervantes en su primer cuarto de siglo o la importancia del español como activo económico en el ámbito internacional, son algunas de las razones que reflejan, en términos relativos, un continuo crecimiento en la enseñanza del español como lengua extranjera alrededor del mundo. Sin embargo, a pesar del aumento paulatino de la enseñanza del español como lengua extranjera, uno de los principales problemas que sigue atañendo a su aprendizaje son las escasas oportunidades de exposición e inmersión lingüística con hablantes nativos en situaciones en las que se propicie un aprendizaje implícito, factor de gran importancia cuando se trata del aprendizaje y adquisición de segundas lenguas.

Con el fin de suplir estas carencias en el aula se han llevado a cabo numerosas estrategias y métodos de aprendizaje que tienen por intención exponer al alumno a grandes cantidades de *input*[1], permitiendo al aprendiente mejorar sus destrezas lingüísticas de una forma eficaz y significativa.

Cabe mencionar en el presente estudio un empleo semejante entre adquisición y aprendizaje de una lengua[2]. Sin embargo, a pesar de considerar ambas prácticamente como sinónimos, entenderemos esta última, sobre todo, como componente de un proceso de enseñanza. Del mismo modo, se realizará un uso indistinto entre una lengua extranjera (LE) y una lengua segunda (L2).

En esta concepción de prioridad por la adquisición y aprendizaje implícito, con la comunicación como meta final del aprendizaje, resulta inexorable mencionar factores tales como la motivación o las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

[1] Término inglés que implica todo tipo de información visual, auditiva o de otro tipo que recibe el aprendiente. El término equivalente en español es ‘aducto’.
[2] Para profundizar en la diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua véase Krashen (1977; 1985) o Larsen-Freeman y Long (1991).

Por un lado, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por servir como recurso educativo capaz de captar y suscitar el interés del alumno y, por otro lado, la importancia de la motivación como componente afectivo que incide directamente en la cantidad de esfuerzo que se está dispuesto a invertir. Ambos, aparte de fomentar el aprendizaje autónomo del alumno, alteran positivamente su comportamiento respecto a una tarea, pues si la motivación y el interés general de la clase aumentan significativamente, entonces, la atención de los alumnos y el comportamiento de estos también lo harán, consiguiendo en consecuencia un aprendizaje más eficaz y significativo.

La confluencia entre estos elementos: aprendizaje implícito, motivación y TIC, en yuxtaposición con el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, abren la puerta al área temática sobre la que vamos a involucrarnos en este trabajo, esta es, el aprendizaje de lenguas a través de videojuegos en línea[3], concretamente en los videojuegos de rol multijugador masivos en línea (MMORPGs). Aunque son varios los estudios que se han llevado a cabo sobre el empleo de juegos interactivos en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, consideramos que este campo de investigación se encuentra aún en sus cimientos.

Así pues, partiendo de la premisa de que el aprendizaje basado en videojuegos online enfatiza el proceso natural de aprendizaje de una lengua, nos proponemos, con el fin de implementar este tipo de juegos en el aprendizaje de idiomas en un entorno práctico alcanzar los siguientes objetivos de carácter principal:

- Conocer y analizar las posibilidades que ofrecen los MMORPGs en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, proporcionando una visión positiva y productiva entre aprendizaje y videojuegos.
- Elaborar una secuencia didáctica para docentes de la enseñanza del español como lengua extranjera en base a la motivación que presentan los alumnos en este tipo de juegos. Utilizaremos el *Guild Wars*[4] como herramienta para este cometido.

[3] Se utilizarán los videojuegos, videojuegos en línea, videojuegos online y todos los relativos a este campo semántico con el mismo fin durante toda la realización del trabajo.
[4] *Guild Wars* (del inglés "Guerra entre Clanes") es un videojuego de rol multijugador masivo en línea desarrollado por ArenaNet.

Consecuentemente, para poder desarrollar los objetivos mencionados estos se concretan, a su vez, en una serie de objetivos más específicos:

- Analizar la importancia de la motivación en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas.
- Detectar la motivación de los alumnos en los MMORPGs para una elaboración más concreta de la propuesta didáctica.
- Identificar un trato adecuado de las habilidades lingüísticas y comunicativas en el aula de segundas lenguas para obtener resultados más significativos en la realización de las actividades de aprendizaje.
- Elucidar cómo el docente puede incorporar o introducir este tipo de juegos en el aula de segundas lenguas a través de una secuencia didáctica.

La elección del *Guild Wars* como muestra de MMORPG a nuestra propuesta didáctica viene fundamentada por una serie de criterios de índole subjetiva, inducidos a su vez por otros de carácter objetivo.

En términos subjetivos, la elección de este juego ha sido determinada por la pasión, interés y mejoras lingüísticas que este me ha suscitado durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Este interés por el inglés, junto a la confianza y mejora adquirida en el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas a raíz de este juego, van a provocar en mí un cambio significativo de actitud respecto al aprendizaje de segundas lenguas, además de un progreso considerable en el dominio del inglés a lo largo de las diferentes etapas del sistema educativo.

En términos objetivos, y basándome en mi propia experiencia, es de considerar la importancia que este MMORPG puede reportar como herramienta de uso lúdico en el aula de segundas lenguas. De esta manera, son de valorar las posibilidades que este ofrece para llevar a la práctica la integración de las diferentes destrezas lingüísticas, tanto dentro como fuera del aula, aprovechando la oportunidad de exposición e inmersión lingüística en un entorno en el que se hace uso de la lengua meta como vehículo de comunicación.

En consecuencia, para poder cubrir los objetivos enunciados, esta memoria constará principalmente de dos partes:

Por un lado, se desarrollará un marco teórico que fundamente la propuesta didáctica que plantearemos en la parte práctica del trabajo. En esta parte, a partir de la lectura reflexiva de la bibliografía pertinente se realizará un acercamiento de carácter teórico a la importancia que tienen los videojuegos, concretamente los MMORPGs, en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas.

Por otro lado, una vez estudiadas y establecidas las bases teóricas se creará: por una parte, una secuencia didáctica en base a la motivación que presentan los alumnos en los MMORPGs y, por otra parte, una secuencia didáctica que facilite llevar al aula el uso de este tipo de juegos como material de aprendizaje. Con esto pretendemos contribuir a la superación, al menos parcial, de las dificultades que competen a los docentes a la hora de implementar un aprendizaje basado en videojuegos, específicamente de los MMORPGs, en el aula.

Para ello, este trabajo se recoge dentro de un paradigma de estudio cualitativo que tiene por objeto acercar el mundo de los MMORPGs al ámbito de la enseñanza de lenguas. Aunque por falta de tiempo no hemos podido realizar un caso experimental, este trabajo tiene la intención de servir como aportación experimental en futuras investigaciones con este fin.

2. Marco teórico

2.1 Contextualización de los videojuegos de rol multijugador masivos en línea o MMORPGs

En la década de 1940, durante la II Guerra Mundial, se comienzan a crear los primeros ordenadores electrónicos que permitirían programar los primeros videojuegos de ordenador[5]. Desde entonces, muchos han sido los autores que han tratado de dar una definición a este término (Abt, 1970; Avedon y Sutton-Smith, 1971; Costikyan, 2002; Juul, 2003; Salen y Zimmerman, 2004). A pesar de ello, no parece haberse consensuado una definición que englobe a todo tipo de videojuegos independientemente de su género y la plataforma en la que se usen. Por ello, en esta investigación hemos querido tomar como referencia las percepciones que tienen Prensky (2001) y Gee (2003) al referirse a los videojuegos de ordenador en línea, pues son las que más se ajustan con el propósito de nuestro estudio y la visión que queremos transmitir. Para estos autores, estos videojuegos se encuentran bien organizados y presentan buenos principios de aprendizaje, pues están formados por reglas que permiten alcanzar determinados objetivos proporcionando, al mismo tiempo, resultados y retroalimentación.

Tras el origen de los primeros videojuegos era difícil imaginar que la competencia comunicativa de los usuarios pudiese llegar a suponer un obstáculo durante el proceso de aprendizaje en el juego. Conviene señalar además que durante el presente estudio se llevará a cabo el uso intencionado del concepto de *competencia comunicativa* de Hymes (1971), frente al uso de *competencia lingüística* de Chomsky (1957). La razón de ello viene fundamentada por las discrepancias que presentamos ante el concepto que propone Chomsky, pues desde su perspectiva de estudio los aspectos de uso de la lengua se limitan a un código lingüístico de reglas gramaticales, sin considerar aspectos centrales del uso de la lengua relacionados con la comunicación interpersonal, factores de gran importancia en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Por su parte, Hymes (1971) en Llobera (1995:34), no solo tendrá en cuenta las reglas gramaticales como factores que intervienen en la comunicación, sino que también incluirá las reglas que determinan el uso de la lengua en la producción de enunciados adecuados en el contexto discursivo:

[5] Recordamos que aunque el presente estudio se centra en el uso específico de un tipo de juego en concreto, se hace uso del término videojuego.

> Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma.

Sin embargo, consideramos preciso reconocer, como considera Llurdá (2000) en Cenoz (2004: 450), que la definición de Chomsky «representa el punto de partida de otros enfoques posteriores, y que además, la controversia sobre el concepto de competencia lingüística ha favorecido la aceptación del concepto de competencia comunicativa como concepto fundamental en la adquisición y enseñanza de lenguas».

Así mismo, a medida que se iba conceptualizando esta relación entre competencia comunicativa y enseñanza de segundas lenguas, los avances en el sector de la informática, el nacimiento de internet en 1969 y las constantes mejoras en la industria de los videojuegos, van a permitir, poco a poco, la elaboración de juegos más complejos tanto en su contenido como en su diseño. Entre los grandes avances que se llevan a cabo, quizás, los más relevantes dada su importancia con el objeto y propósito de nuestro estudio, son todos aquellos que atañen a las situaciones comunicativas del usuario dentro del propio videojuego. Se implementan así una serie de cambios en los que se hace uso de la lengua como vehículo principal de interacción:

- Los *Non-Player Characters* (NPCs)[6] comienzan a hablar e interactuar con los jugadores (ofrecen misiones, dan recompensas, cuentan historias, etc.)
- Se introducen todo tipo de textos (diálogos textuales, textos que describen los objetivos del juego, descripciones de los personajes y habilidades, etc.)
- Se incorpora un narrador que cuenta la historia principal del juego. Uso de la lengua acompañada del lenguaje textual (subtítulos).
- Se hace uso de vídeos y animaciones que incluyen texto, voz y lenguaje no verbal.
- Se implementa un sistema de chat en el que los jugadores pueden comunicarse los unos a los otros.

[6] *Non-Player Character* (NPC) son los personajes de videojuegos con los que se puede interactuar para un fin concreto. No están controlados por los jugadores, sino por el propio ordenador.

Estos cambios comienzan a poner a prueba las habilidades comunicativas y destrezas lingüísticas del usuario dentro del propio sistema de inmersión del juego. De esta manera, el uso de la lengua adquiere una gran importancia entre los jugadores:

Por un lado, la comprensión es fundamental, sin unos conocimientos mínimos de la lengua los jugadores pueden sentirse perdidos, *recepción de la lengua*.

Por otro lado, los jugadores son invitados a construir enunciados relacionados con el entorno social y virtual en el juego, *producción de la lengua*.

Este cúmulo de avances y novedades, junto a las posibilidades que ofrecía internet, serían el comienzo de un nuevo género en la industria, el MMOG (*Massively Multiplayer Online Game*, en español, videojuego multijugador masivo en línea). Grosso modo, son videojuegos en los que un número indeterminado de personas situadas alrededor del mundo (cientos, miles o millones), se encuentran conectados simultáneamente en un mundo virtual en el que interactúan entre sí.

A raíz de los primeros MMOGs se irá viendo, poco a poco, la incorporación de un característico e innovador sistema RPG (*role- playing game*). En él, cada usuario asume un rol determinado (guerrero, mago, sacerdote, etc.) con el que juega a lo largo del juego. Este sistema RPG incorporará a su vez un nuevo sistema de comercio hasta entonces desconocido, el cual se caracterizará por permitir la negociación directa de la compra, venta o intercambio de objetos entre los propios jugadores. De esta manera, los juegos MMOG que fueron incorporando este innovador sistema RPG comenzarían a formar su propio género, los MMORPGs (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*).

2.2 Game-based learning (GBL). El aprendizaje basado en juegos

En cuanto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se pueden distinguir dos grandes campos de estudio relativos a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, estos son: el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador o *computer-assisted language learning* (CALL) y el aprendizaje basado en juegos, conocido en inglés como *game-based learning* (GBL).

La proliferación por el interés en estos campos de investigación es cada vez más notable entre investigadores y docentes. Este interés queda reflejado en numerosos proyectos, artículos, revistas o libros dedicados a ello. Algunos ejemplos que pueden verse en el aula de segundas lenguas son: Euroversity (plataforma diseñada y desarrollada para ayudar a organizaciones y profesores en el aprendizaje de lenguas en entornos virtuales); NIFLAR (Red de interacción en la adquisición e investigación de lenguas extranjeras) cuyo objetivo es hacer que la enseñanza de lenguas extranjeras sea más auténtica e interactiva a través de entornos e-learning[7]; el proyecto TILA, el cual pretende mejorar la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras a través de la telecolaboración[8] en un mundo virtual en 3D y, Guadalingo, videojuego creado por la editorial Edinumen para aprender español.

Es importante resaltar que tanto el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, como el aprendizaje basado en juegos, son campos de investigación estudiados de manera independiente. El aprendizaje de lenguas asistido por ordenador no se centra específicamente en el aprendizaje a través de juegos, sino en el aprendizaje en general. Por el contrario, en el aprendizaje basado en juegos, los juegos forman el elemento principal de la enseñanza y del aprendizaje. Así pues, dado que en etapas posteriores de nuestro estudio se discutirá el uso de los videojuegos de rol multijugador masivos en línea (MMORPGs) como herramienta para el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, esta sección pretende ofrecer una visión general sobre el aprendizaje basado en juegos como contexto a este cometido. Por otra parte, dado que somos conscientes del amplio abanico de juegos que se engloban dentro de este tipo de aprendizaje, hemos centrado nuestra atención en aquella parte de la comunidad de investigadores que se ha focalizado en la esfera digital de los videojuegos, concretamente en aquellos que han tratado los MMORPGs.

Asimismo, Marc Prensky y James Paul Gee son algunos de los autores considerados pioneros en este campo. Para Prensky (2001: 106), los juegos son: «interactivos, adaptativos y divertidos, tienen reglas, metas y objetivos claros, dan retroalimentación y nos cuentan una historia». De esta manera, Prensky (2007: 86-87) equipara esta

[7] e-learning o aprendizaje electrónico consiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de Internet, permitiendo la interacción del usuario con el material mediante la utilización de diversas herramientas informáticas.

[8] Uso de herramientas de comunicación por internet para la colaboración e interacción oral y escrita entre estudiantes de idiomas de todo el mundo.

percepción sobre los juegos con factores altamente relacionados en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, así pues, asocia: los objetivos del juego con la motivación, la adaptabilidad con el ajuste automático del nivel de dificultad, el cual aumenta o disminuye en consecuencia con nuestro progreso (tal y como sucede en el aprendizaje de una L2) y, la interactividad con la retroalimentación que hay tras nuestras acciones; hacemos algo – obtenemos un resultado. Además, añade que la retroalimentación es una de las características principales de este tipo de juegos, ya que es inmediata y se produce de manera visual o auditiva (a través del propio ordenador, los jugadores o personas externas).

Explícitamente focalizado en el aprendizaje basado en videojuegos, Prensky (2007: 103) se refiere a este como «cualquier tipo de aprendizaje en un juego de ordenador u online». Para Prensky (2007: 25), «el motivo principal por el que el aprendizaje basado en juegos tiene éxito, es gracias a la motivación del juego, ya que esta atrae al usuario hacia el aprendizaje de forma inconsciente». Respecto a las formas de aprendizaje, podemos diferenciar dos tipos de aprendizaje de acuerdo al grado de conciencia que el aprendiz posee sobre aquello que aprende: el aprendizaje implícito y el aprendizaje explícito. Por aprendizaje explícito se entiende un aprendizaje intencionado, es decir, el aprendiz tiene intención de aprender y es consciente de su aprendizaje. Por el contrario, el aprendizaje implícito constituye un aprendizaje no intencional, la intención del aprendiz no es la de aprender, este no es consciente de su aprendizaje. Quizás, una de las distinciones más claras y convincentes entre aprendizaje implícito y aprendizaje explícito sea la proporcionada por Ellis (1994:1)[9]:

> Hay cosas que simplemente podemos hacer; como caminar, reconocer la felicidad de los demás, saber que "*th*" es más común que "*tg*" en el inglés escrito o hacer enunciados simples en nuestra lengua materna. Tenemos poco conocimiento natural del proceso implicado - lo hemos aprendido implícitamente así como las golondrinas aprenden a volar. Sin embargo, otras de nuestras habilidades dependen de saber cómo hacerlas; como multiplicar, jugar al ajedrez, hablar latín o usar un lenguaje de programación. Aprendemos estas habilidades explícitamente así como los diseñadores de aeronaves aprenden aerodinámica.

[9] Traducción propia.

Del mismo modo, existen dos tipos de conocimiento lingüístico cuyo origen tiene lugar en la psicología cognitiva y se encuentran estrechamente relacionados con lo expuesto anteriormente, estos son: el conocimiento implícito y el conocimiento explícito, «ambos distinguidos por su forma de adquisición, almacenamiento y procesamiento, pero no por su objeto, la L2» (Martín, 2004: 268). El aprendizaje del conocimiento implícito es aquel que todos tenemos respecto a nuestra L1, es decir, aquel del que somos inconsciente. Por su parte, el aprendizaje del conocimiento explícito conforma el conocimiento de las reglas y rasgos de la L2 que los aprendientes pueden dar cuenta, es decir, de aquellos que son conscientes. En palabras de Bialystok (1978:72), el conocimiento explícito se refiere a «todos los hechos conscientes que el alumno tiene sobre alguna regla gramatical, vocabulario, reglas de pronunciación, etc.» Por el contrario, el conocimiento implícito lo define como «la información intuitiva sobre la cual el hablante de lenguas opera para producir respuestas en la lengua meta». Bialystock (1978) señala que a través de la práctica adecuada del sistema articulario (comprensión - producción), el conocimiento explícito se integra progresivamente al conocimiento implícito. No obstante, de no ser así, Hulstijn (2002: 209) afirma que «el aprendizaje del conocimiento explícito es útil incluso si este no se transforma en implícito», pues según su hipótesis el conocimiento explícito no se convierte en implícito tal y como señala Bialystock (1978), sino que construye nuevas redes neuronales que sirven de soporte del conocimiento implícito.

En correlación con el aprendizaje basado en juegos, relativo al aprendizaje de lenguas, tanto el aprendizaje implícito como el conocimiento implícito se encuentran estrechamente relacionados con los videojuegos de rol multijugador masivos en línea. Esto se debe principalmente a las características de la comunicación sincrónica[10] que tiene lugar en este tipo de juegos. Este tipo de comunicación, enmarcada dentro de la comunicación mediada por ordenador (CMO), permite al jugador estar practicando, aprendiendo y adquiriendo los conocimientos de una segunda lengua sin que su intención sea la de su aprendizaje. Beatty (2003:62) explica este tipo de comunicación de la siguiente manera:

[10] La comunicación sincrónica es el intercambio de información por Internet en tiempo real.

> se refiere a una situación en la que la comunicación por ordenador tiene lugar pero sin implicar necesariamente el aprendizaje. Por supuesto, las oportunidades de aprendizaje están inherentemente presentes, especialmente en situaciones en las que los aprendientes necesitan emplear la negociación del significado[11] con hablantes nativos o incluso con compañeros no nativos.

Por otro lado, James Paul Gee, destacado erudito y, a menudo considerado el padre del aprendizaje basado en juegos por sus numerosas obras y publicaciones, afirma que «los buenos videojuegos incorporan buenos principios de aprendizaje, principios respaldados por las actuales investigaciones en la ciencia cognitiva» (Gee, 2005:34). Entre estos principios de aprendizaje, se incluyen: la oportunidad de experimentar un mundo a través de nuevos roles e identidades, la interacción entre jugadores o la toma de riesgos sin temor a las consecuencias en la vida real. Bryant (2007:1), quien respalda estos principios de aprendizaje, añade que el aprendizaje basado en este tipo de juegos proporciona a los docentes la oportunidad de crear un tipo de enseñanza fundada en el concepto del aprendizaje situado[12]. Esta cualidad de los videojuegos también se puede apreciar en Gee (2005:36), el cual añade que permitir situar el lenguaje en el contexto del diálogo proporciona un entorno ideal para el aprendizaje de lenguas, ya que la información verbal se da en el momento y en el contexto apropiado.

Esta relación entre el aprendizaje situado y los MMORPGs es posible, principalmente, debido al contexto discursivo[13] en el que tiene lugar la comunicación. Según los factores interrelacionados que el diccionario de términos clave de ELE comprende para el contexto discursivo, consideramos que los citados a continuación se encuentran estrechamente vinculados con los juegos de rol multijugador masivos en línea y el aprendizaje de lenguas:

- Contexto espacio-temporal: se trata del entorno en el que tiene lugar la comunicación, e incluye las coordenadas espaciales y temporales en las que se produce un enunciado.

[11] Hace referencia a la labor que los participantes llevan a cabo en una interacción lingüística para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Para realizar dicha labor, los interlocutores se basan en los marcos de conocimiento que comparten.
[12] La noción de aprendizaje situado indica el carácter contextualizado del aprendizaje.
[13] El contexto discursivo es el conjunto de factores extralingüísticos que condicionan tanto la producción de un enunciado como su significado.

- Contexto situacional: comprende tanto las circunstancias que perciben los interlocutores mientras hablan como el mismo discurso que van produciendo, que construye un contexto al que los emisores se pueden referir. En este sentido, en la producción y comprensión del discurso no sólo influye lo que los hablantes dicen, sino también lo que hacen, lo que ocurre mientras hablan y el hecho mismo de que lo hagan.
- Contexto cognitivo: incide en la comunicación el conocimiento del mundo que poseen y comparten los hablantes, así como las intenciones que persiguen en su acto comunicativo o que presuponen en su interlocutor.

De esta manera, el contexto discursivo en el que se genera la comunicación en este tipo de juegos simplifica la negociación del significado entre los participantes, lo que constituye una manera más eficaz de hacer comprensible tanto el *input* que se recibe, como el *output* que se produce. En la actualidad, se asume que en la construcción del conocimiento lingüístico intervienen tres procesos básicos que reciben distintas denominaciones en inglés y en español: *input*, aducto o entrada de información; *intake*, apropiación de datos o procesamiento de la información; y *output*, educto o salida de la información. Las interacciones que tienen lugar entre los jugadores en estos entornos virtuales parecen presentar un claro ejemplo de esta construcción del conocimiento lingüístico, pues el *output* producido por un jugador resulta ser una fuente significativa de *input* para otros jugadores, derivando, de forma inexorable, a una apropiación de datos o *intake* de la lengua meta. En esta sucesión de hechos, el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas en este tipo de juegos es plausible. Por ello, consideramos que el aprendizaje basado en juegos es un recurso muy interesante a tener en cuenta en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, pues los docentes podrían valerse de estos elementos para crear experiencias de aprendizaje más significativas y dinámicas tanto dentro como fuera del aula.

Por último, no nos gustaría dar por finalizado este epígrafe sin antes haber hecho una aclaración sobre el concepto tratado; *game-based learning* (GBL). Somos conscientes de que la novedad del término y la falta de una definición oficial conllevan, en muchos casos, a la confusión con otro concepto: la gamificación. Werbach y Hunter (2012:16) definen la gamificación como «the use of game elements and game-design techniques in non-game contexts». Asimismo, la gamificación es una técnica de aprendizaje que

consiste en trasladar al ámbito educativo aquellas mecánicas del juego que se consideran que enganchan y motivan al alumno, entre ellas: la acumulación de puntos, el escalado de niveles, la obtención de premios o las clasificaciones. Sin embargo, el *game-based learning* hace referencia a cuando el juego es capaz de formar al usuario por sí mismo. Por tanto, mientras que con el *global-based learning* utilizamos los juegos con objetivos pedagógicos, con la gamificación los deconstruimos para convertirlos en resortes pedagógicos.

2.3 Los MMORPGs en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

Desde la perspectiva didáctica en el proceso de adquisición de segundas lenguas y extranjeras, la competencia comunicativa supone uno de los conceptos más importantes tanto a nivel de estudio en la adquisición de segundas lenguas como, a un nivel más práctico, en la enseñanza de lenguas.

Sin embargo, en muchos países las posibilidades de mantener situaciones comunicativas con hablantes nativos se encuentran muy limitadas tanto dentro como fuera del aula. En el aula, la interacción con hablantes nativos, por lo general, se limita a la figura del profesor. Fuera del aula, la ausencia de hablantes nativos para practicar la lengua meta en determinados países o las características que atañen a los rasgos de la personalidad de algunos alumnos como la timidez o la falta de confianza, son algunas de las dificultades que coartan al estudiante a entablar situaciones comunicativas directas con hablantes nativos. Tal y como reconoce explícitamente el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* para las lenguas:

> La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (MCER, 2002: 103).

Consecuentemente, este conjunto de dificultades restringen considerablemente la capacidad de los estudiantes para practicar sus habilidades lingüísticas y acabar dominado una L2. Si bien crear situaciones cara a cara con hablantes nativos es difícil, los juegos de rol multijugador masivos en línea ofrecen un entorno alternativo altamente

contextualizado en el que poder practicar una L2 con hablantes nativos que de otra forma no sería posible.

Investigaciones recientes han obtenido resultados muy positivos en el uso de los juegos de rol multijugador masivos en línea como entornos de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas (Rankin, Gold y Gooch, 2006; Peterson, 2011; Palmer, 2010; Renalli, 2008; Kongmee, Strachan, Montgomery y Pickard, 2011). *World of Warcraft*, *Lineage*, *Final Fantasy XIV, Guild Wars o Aion* son algunos de los MMORPGs que ofrecen el potencial para que los estudiantes se involucren con hablantes nativos y otros estudiantes en contextos auténticos en los que se incita al uso del lenguaje auténtico. Nos referimos por contexto y lenguaje auténtico al entorno e interacción social que se forma en los juegos de rol multijugador masivos en línea en los que los jugadores se agrupan en comunidades o clanes[14] donde interactúan con el resto de jugadores de forma semejante a como lo harían en la vida real. Así pues, de acuerdo con Bryant (2007), citado en (Kongmee, *et al*., 2011:3):

> Los MMORPGs son un entorno de aprendizaje ideal para el desarrollo de la lengua, ya que los jugadores necesitan comunicarse con otros jugadores para realizar tareas conjuntas en la que se crea una actividad comunicativa similar a la realidad.

Por su parte, Peterson (2011:56) considera los juegos de rol multijugador masivos en línea como «espacios valiosos para el aprendizaje de lenguas, ya que proporcionan el acceso a contextos y tipos de interacciones considerados beneficiosos en las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas» (véase Krashen 1981, Vygotsky 1978). Además, añade que los beneficios de la interacción en el juego incluyen: «el acceso a un contexto social atractivo, el disfrute, la exposición a un vocabulario nuevo, la reducción de la ansiedad y diversas oportunidades para practicar una lengua extranjera» (Peterson, 2011:56).

Tras las observaciones de las investigaciones citadas podemos distinguir dos factores determinantes en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas a través de los MMORPGs, ambos inextricablemente enlazados:

[14] Un clan o *guild* es un grupo creado por jugadores que juegan habitualmente juntos para comunicarse entre sí.

1. La constante presencia de muestra de lengua en entornos altamente contextualizados.
2. La fuerte presencia del componente comunicativo basado en la interacción interpersonal e intercultural entre los jugadores.

En los MMORPGs la interacción entre los jugadores puede venir dada por diferentes motivos, entre ellos destacamos: la búsqueda de compañeros de equipo, la organización de eventos, la negociación sobre la compra-venta de objetos o mediante preguntas a otros jugadores relacionadas con el juego u otros ámbitos. Entre las diversas posibilidades por las que puede tener lugar la comunicación sincrónica, la realización de misiones, globalmente conocidas como *quests*, parecen constituir la forma más común. Frecuentemente, las misiones requieren de la coordinación y cooperación entre los jugadores para ser superadas, en estos casos, la comunicación es inevitable. Para que esta comunicación sea posible, la interacción tiene lugar, por lo general, a través de diferentes chats del juego por donde los jugadores pueden comunicarse los unos a los otros mediante mensajes de texto que se muestran en pantalla en tiempo real. En el caso concreto del *Guild Wars* existe el siguiente conjunto de chats dependiendo a quién o a quiénes se quiere que vayan dirigidos nuestros mensajes:

Todos: chat para comunicarse con todos aquellos jugadores que se encuentran en una determinada área o zona del juego.
Clan: chat para comunicarse entre los miembros que conforman un clan.
Equipo: chat utilizado para relacionarse con los jugadores que forman un grupo determinado en un momento determinado, ya sea para jugar PvE[15] o PvP[16].
Comerciar: chat utilizado entre los jugadores para vender, comprar o intercambiar los objetos del juego. También se utiliza para hacer preguntas concretas sobre algún objeto (preguntar su precio, lugar en el que se puede conseguir, etc.)
Alianza: chat por el que se puede interactuar con los miembros del conjunto de clanes que forman la alianza.
Susurro: chat para comunicarse con un jugador concreto de forma privada.

[15] *Player(s) versus Environment* o jugador contra entorno: denominación que se le da a la modalidad del juego en la que el jugador avanza en la historia a medida que sortea los obstáculos y peligros que le ofrece el entorno.
[16] *Player(s) versus Player(s)* o jugador(es) contra jugador(es): denominación que se le da a la modalidad del juego en el que dos o más jugadores luchan entre sí.

Figura 1. Representación de los diferentes chats del juego. Recuperada en: *Guild Wars*

De esta manera, la cooperación y la comunicación entre los jugadores se encuentran intrínsecamente integradas en la mecánica de este tipo de juegos con el fin de crear una experiencia altamente social. Esta naturaleza cooperativa y social entre los jugadores es muy similar a los elementos considerados cruciales en el desarrollo del aprendizaje desde el punto de vista de la perspectiva sociocultural y las teorías interaccionistas.

De acuerdo con la teoría sociocultural, el carácter social del aprendizaje es fundamental. Según Vygotsky (1978), la interacción social que se produce entre una persona que ya domina una habilidad o conocimiento y aquella que está en el proceso de su adquisición, es vital en el desarrollo del aprendizaje. Así, Vygotsky (1978:86) denomina a esta distancia la zona de desarrollo próximo (ZDP) y, la define como:

> the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers.

Esta distancia entre el nivel actual de conocimiento que se posee y el nivel de desarrollo potencial que se puede conseguir bajo la guía o colaboración de compañeros más capacitados, puede observarse de manera muy nítida en los MMORPGs. Frecuentemente, en este tipo de juegos interactivos los jugadores nuevos o menos experimentados son ayudados y guiados de la mano de aquellos jugadores más veteranos o experimentados para superar ciertas metas u objetivos. Esta transmisión de conocimientos y habilidades se producen a través de indicaciones e instrucciones en la lengua meta. De este modo, la interacción con el medio, así como la adquisición de experiencias transmitidas por el lenguaje, son interiorizadas por el aprendiente junto a las que ya posee, adquiriendo un valor relevante en el proceso de adquisición de conocimientos y, por ende, en el aprendizaje.

Así pues, de acuerdo con esta perspectiva es preciso destacar la adquisición del lenguaje como proceso social. Recordemos que Vygotsky (1978) acentúa el carácter social del lenguaje, pues en su opinión, el lenguaje es ante todo el instrumento de la comunicación social por excelencia y el vehículo por el cual se construyen el conjunto de experiencias sociales y culturales que dan lugar a su desarrollo. Dicho de forma lacónica, el lenguaje es un elemento que se encuentra íntimamente ligado a nuestras experiencias. Asumimos pues, bajo esta concepción, que un aprendiente de lenguas que se encuentre inmerso en los espacios virtuales que ofrecen los MMORPGs, se apropia del lenguaje que tanto los jugadores más veteranos como el conjunto de la comunidad le suministran a lo largo de sus experiencias sociales en el juego. Asimismo, todos los componentes del acontecimiento comunicativo que acontecen en estas experiencias sociales ofrecen al aprendiente una base para la construcción del significado que le facilitan, en parte, el aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, tal y como describe la perspectiva sociocultural, la interacción social supone un aspecto positivo en el aprendizaje de segundas lenguas. Así pues, esta visión positiva de la interacción social en el aprendizaje de segundas lenguas nos lleva a considerar los elementos cruciales de las teorías interaccionistas.

De acuerdo con las teorías interaccionistas, la adquisición de la lengua implica, necesariamente, la interacción social del aprendiente, es decir, el intercambio conversacional es fundamental. Según estas teorías, el desarrollo del lenguaje se produce gracias a la interacción en un contexto lingüístico más las capacidades o elementos innatos de la persona. Bajo este pretexto, González García (2016:24) señala que son necesarios dos elementos: «la modificación del *input* al que están expuestos los aprendientes, ya sea por el profesor o por el hablante nativo, y el intercambio conversacional con el hablante nativo o experto para resolver las necesidades comunicativas». Así pues, en cuanto a la modificación del *input*, tal y como señala Long (1985) citado en González García (2016:24):

> No se trata solo de que sea comprensible, como señaló Krashen, sino de que estas modificaciones afecten a las conversaciones o interacciones en las que los hablantes nativos o expertos acomodan sus producciones a la competencia comunicativa de los aprendientes de esa lengua meta, mediante repeticiones, preguntas para comprobar el grado de comprensión, etc.

La modificación del *input* es un elemento que consideramos arraigado en las situaciones comunicativas que tienen lugar como consecuencia del proceso de aprendizaje de un jugador principiante con un jugador experto en los MMORPGs. Esta relación viene consensuada dado que, cuando se genera una situación comunicativa con objeto de aprendizaje entre un jugador principiante y otro experto, este último tratará de dar las explicaciones, indicaciones e instrucciones pertinentes de manera simple, de forma que el *input* producido sea comprensible para el aprendiz.

Del mismo modo, se produce una modificación del *input* que afecta a estas conversaciones cuando los hablantes nativos o expertos acomodan sus producciones a la competencia comunicativa de la lengua meta del aprendiente. En este caso, la modificación del *input* es más notable dependiendo del grado de relación existente entre ambos jugadores; el jugador nativo y el no nativo. De esta manera, distinguimos dos situaciones:

- El jugador nativo conoce previamente al jugador no nativo. En este caso, el jugador nativo sabe que la lengua de comunicación de su interlocutor no es su lengua materna, por lo que tratará de acomodar sus producciones a la competencia comunicativa de este.
- El jugador nativo no conoce previamente al jugador no nativo. En este caso, el jugador nativo percibe, a través de las producciones de su interlocutor, que la interacción no está teniendo lugar en la lengua materna de este. De esta manera, el jugador nativo tratará de acomodar sus producciones mediante repeticiones, preguntas para comprobar el grado de comprensión, etc. En esta situación comunicativa la producción del lenguaje adquiere una gran importancia, pues «el *output* contribuye a la creación de *input* comprensible por parte del nativo, ya que este, mediante la producción del aprendiente, recibe información sobre el nivel de su interlengua, lo que le permitirá adaptar su discurso» (Martín, 2004: 272).

La importancia por la producción del lenguaje en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas ya fue planteada por Swain (1985) en su hipótesis del *output* comprensible. Según esta hipótesis, las oportunidades de producir *output* comprensible son tan importantes para el desarrollo de la interlengua como las de comprender el *input*. Según este autor, la producción del *output* comprensible viene ocasionada por una retroalimentación que proporciona el interlocutor o hablante nativo ante producciones que no ha entendido, así, esta retroalimentación fuerza al aprendiente a

mejorar sus enunciados para que se entiendan mejor. En este sentido, el discurso en colaboración entre hablante nativo y aprendiente es muy importante, pues el aprendiente construye su discurso apoyándose en su interlocutor –andamiaje–[17] con la voluntad de ser comprendido.

A pesar de las grandes diferencias que presentan las teorías interaccionistas unas de otras, especialmente, dependiendo del área de aplicación, nuestra intención ha sido centrarnos en su característica general; dilucidar los beneficios que reporta la interacción en la adquisición de la L2-LE.

Asimismo, las conclusiones didácticas que podemos extraer de este conjunto de teorías que interpretan la interacción como la relación del individuo con otros individuos y con el contexto, las señala Ellis (1994) y, de manera resumida son:

Ellis (1994)	Implicación en los MMORPGs
el aprendiz ha de sentir la necesidad de comunicarse en la L2.	la L2 conforma el vehículo comunicativo en el juego.
ha de disponer de una buena cantidad de *input* dirigida a él.	la totalidad del contenido va dirigida al usuario.
ha de conocer el tema de la conversación.	entornos contextualizados que facilitan la negociación del significado.
ha de estar expuesto a diversas funciones comunicativas.	la interacción entre jugadores y NPCs dan lugar a todo tipo de funciones comunicativas.
ha de tener oportunidad de interactuar de forma desinhibida.	La comunicación sincrónica propicia la interacción desinhibida.

Tabla 1.Relación entre Ellis (1994) y los MMORPGs. Fuente: Elaboración propia.

Llegados a este punto, es preciso reconocer que estas situaciones comunicativas, siempre y cuando no se den con propósitos explícitamente didácticos en el aula de segundas lenguas, se presentan generalmente en un entorno informal. No obstante, al examinar la importancia que tienen los entornos lingüísticos formales e informales en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, estudios como el de Krashen (1981) sugieren que:

[17] El andamiaje es el proceso de interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor.

> los adultos no solo pueden mejorar su dominio de una segunda lengua en entornos informales, sino que además, pueden hacerlo tan bien o mejor que los aprendientes que han pasado una cantidad de tiempo comparable en situaciones formales (Krashen, 1981:40).

Para Krashen (1981:1), la adquisición de segundas lenguas es muy similar al proceso que los niños usan para adquirir la lengua materna: «esta requiere una interacción significativa en la lengua meta –comunicación natural– en la que los hablantes no se preocupen por la forma de sus enunciados, sino por transmitir y entender mensajes». Esta cualidad para la adquisición de segundas lenguas a la que hace referencia Krashen cumple con las características de la interacción que tiene lugar en los MMORPGs. En este tipo de juegos, los hablantes no se preocupan tanto en la forma de sus enunciados, sino en transmitir mensajes que sean comprendidos, del mismo modo que lo haría un niño.

En esta concepción de la adquisición de segundas lenguas, Krashen (1981:37) considera que el individuo que aprende una lengua es «un buen aprendiente de lenguas» si ese individuo:

> Es un *adquirente* que, en primer lugar es capaz de obtener suficiente *intake* en la segunda lengua y, segundo, tiene un filtro afectivo bajo que le permita utilizar este *input* para la adquisición del lenguaje. El buen aprendiente de lenguas puede o no puede ser un aprendiente consciente (Krashen 1981:37).

Puesto que el *intake* es la porción de datos del *input* que el aprendiente es capaz de comprender y almacenar en su memoria a corto y largo plazo y, el *output*, la producción verbal resultante del procesamiento del *intake*, resulta razonable considerar y, así lo dictamina el Diccionario de términos clave de ELE, que para que el *intake* sea efectivo, parte del *input* ha de ser comprensible. Así pues, estrechamente relacionado con lo expuesto se encuentra la hipótesis del *input* comprensible formulada por Krashen (1985). De acuerdo a esta hipótesis, Krashen (1985:2) señala que «los seres humanos adquieren el lenguaje de una sola forma – mediante la comprensión de los mensajes o mediante la recepción del *input* comprensible». Según esta hipótesis, el progreso en la adquisición de la lengua se produce al exponernos a la comprensión del *input* de formas y estructuras que se encuentran ligeramente por encima de nuestro nivel actual de

competencia (i + 1). De esta manera, pasamos de (i), nuestro nivel actual de interlengua, a (i + 1), el siguiente nivel. Krashen (1985:2) explica que «la forma por la que somos capaces de comprender estas formas y estructuras gramaticales que aún no hemos adquirido, es gracias a la ayuda del contexto». Asimismo, si el *input* es comprendido y hay una cantidad suficiente de este, la gramática no se adquirirá a través de la enseñanza de las estructuras pertinentes, sino a través de cantidades de *input* comprensible.

Teniendo en consideración estas observaciones podemos inferir que la apropiación de datos o *intake* que se lleva a cabo a través de los MMORPGs, así como la hipótesis del *input* comprensible, se producen de forma efectiva. Esto es debido a que parte del caudal lingüístico o *input* al que está expuesto un jugador durante el transcurso de una actividad en el juego (misiones, instrucciones, seguimiento de la historia, interacción, etc.) es comprensible, en gran medida, gracias a la situación, el contexto y el conocimiento del mundo del usuario en el que es dado (contexto espacio-temporal, contexto situacional y contexto cognitivo).

3. Los MMORPGs como herramienta de aprendizaje de una L2

En la búsqueda de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una L2, (Ellis, 1994: 193-195) diferencia tres grandes bloques, que si bien por razones metodológicas generalmente se estudian por separado, mantienen estrechas relaciones entre sí:

1. Factores externos al individuo: *input*, entorno, contexto, situación, etc.
2. Factores individuales: motivación, ansiedad, inhibición, personalidad, etc.
3. Factores internos: lengua materna, conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico.

Del mismo modo, pero desde el punto de vista del aprendizaje de segundas lenguas en los MMORPGs, es posible distinguir tres grandes campos de investigación de mutua interdependencia con los previamente citados: las investigaciones orientadas a los aspectos socioculturales, las relativas a los factores afectivos y las centradas en el estudio de los aspectos lingüísticos.

El creciente interés por los entornos virtuales de aprendizaje en los MMORPGs que hemos podido observar en la primera parte de nuestro estudio (Gee, 2005; Peterson, 2011; Bryant, 2007; Prensky, 2001; Kongmee, *et al*., 2011), han suscitado nuevos intereses y nuevas áreas de investigación. Múltiples investigadores (Reinders, 2009; Rankin, *et al.,* 2006; Rama, Black, Es y Warschauer, 2012; Bryant, 2006; Renalli, 2008; Palmer, 2010; Sylvén y Sundqvist, 2012; Peterson, 2011; Kongmee, *et al*. 2011), han podido comprobar en el campo de la lingüística una notable mejora en el desarrollo de las habilidades comunicativas, el vocabulario o los aspectos gramaticales de los estudiantes. Así, Rankin *et al*. (2006) descubrieron durante ocho sesiones de juego al *EverQuest 2* con estudiantes de un nivel umbral y avanzado de inglés, un incremento del 40% del vocabulario como resultado de las interacciones con NPCs y, un 100% como resultado de las interacciones con otros jugadores. En la misma línea, Sylven y Sundqvist (2012) concluyeron en su estudio que aquellos alumnos que jugaron a este tipo de juegos durante cinco horas a la semana, consiguieron una variedad más amplia de vocabulario en la L2 en comparación con el grupo de control, el cual no jugaba. Palmer (2010) examinó el desarrollo del español a través de los actos de habla en *World of Warcraft* y descubrió que la interacción social en estos entornos fue un factor clave en el desarrollo de la comprensión escrita, la expresión escrita y la interacción oral. Por su parte, Bryant (2006) realizó un estudio sobre el aprendizaje de los verbos modales del alemán a través de la versión alemana de *World of Warcraft*. Según Bryant, el sujeto aprendió poco a poco a utilizar los verbos modales correctamente a través del chat del juego. Renalli (2008) experimentó a través de los *Sims* una mejora en las destrezas lingüísticas de sus alumnos de inglés como lengua extranjera. Por último, Rama *et al*. sugirieron los MMORPGs como herramienta de aprendizaje de segundas lenguas tras comprobar mediante una versión en español de *World of Warcraft* una notable mejora de las destrezas lingüísticas en hablantes no nativos. De manera análoga, (Peterson, 2010; Thorne, 2008; Bartle, 1996; Yee, 2005; Radoff 2011) han podido constatar la importancia de la motivación en los MMORPGs para el aprendizaje de lenguas. Así, por ejemplo, Thorne (2008) constató que los intercambios interculturales producidos entre los jugadores en los MMORPGs condujeron a una mayor motivación en el aprendizaje de lenguas. Peterson (2010) comprobó que los géneros RPGs (*role-playing games)* reducían la inhibición del individuo al usar la lengua meta. Por último, Bartle (1996) y Yee (2005) establecieron una taxonomía sobre la motivación de los jugadores en los juegos de rol multijugador masivos en línea.

En consecuencia, dado que en la primera parte de nuestro estudio hemos centrado la atención en aquellos factores externos al individuo en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas en los MMORPGs (contexto, entorno, situación, etc.), los epígrafes subsiguientes tienen por objeto acercarse; por un lado, a la importancia de la motivación en la adquisición de una L2 y, por otro lado, al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas.

3.1 El componente afectivo. La motivación en la adquisición de segundas lenguas

¿Cómo de motivador es el proceso educativo en el entorno actual? Seguramente, si le hiciésemos esta pregunta a varios estudiantes, muchos de ellos concordarían en que gran parte del currículo escolar es monótono y, en muchos casos, estarían de acuerdo en que este está lejos de ser calificado como de algo divertido o motivador. De hecho, muchos lo calificarían de ser francamente aburrido.

Como docentes tenemos que observar con rigidez y detenimiento las razones por las que el proceso de aprendizaje es a menudo tan aburrido y cambiar cuanto esté en nuestras manos para dinamizar y amenizar este proceso, pues «las personas rara vez tienen éxito a menos que se diviertan en lo que están haciendo» (Long, 2003:69). En este sentido, la teoría de la adquisición de segundas lenguas no deja duda respecto a la importancia de la motivación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, puesto que esta incide directamente en el comportamiento y en la cantidad de esfuerzo que se está dispuesto a invertir en la realización de actividades o tareas de aprendizaje. Williams y Burden (1997: 120) definen la motivación como «un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas». La misma idea pero expresada de forma diferente es transmitida por Gardner (1985:11), en la que se refiere a la motivación como «una combinación del esfuerzo, el deseo de alcanzar una meta y las actitudes favorables hacia la meta que se quiere conseguir». Sin embargo, tal y como señalan Arnold y Brown (2005:267); «el *quid* de la cuestión está precisamente en saber qué crea la motivación». Según los primeros trabajos de Gardner y Lambert (1972) por los que se intenta descubrir las razones que impulsan al aprendiente a implicarse en el estudio de las lenguas, se consideró que la motivación estaba dividida en dos orientaciones muy generales: integradora e instrumental. Mientras la motivación integradora hace

referencia al deseo de aprender un idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta, la motivación instrumental tiene que ver con los motivos prácticos para aprender un idioma (mayor cualificación profesional, objetivos académicos, etc.). Sin embargo, «un tipo de motivación no es necesariamente siempre más eficaz que el otro; lo que importa es el grado de vigorización y la firmeza de la dirección que ofrece, y eso también depende de otras variables internas del alumno» (Arnold y Brown, 2005: 267).

Remontándonos a la etimología de la palabra motivación podemos observar que su origen deriva del latín *motivus* o *motus*, que significa "causa del movimiento". Tomando como referencia a Williams y Burden (1999: 129), este movimiento puede traducirse como el motivo para hacer algo, la decisión de hacerlo y el sostenimiento de dicho esfuerzo.

> De ahí que estar motivado signifique: tener razones para hacer algo, tomar la decisión de hacerlo y mantener el esfuerzo requerido para lograrlo; esta triple dimensión implica necesariamente la existencia de factores que inician la motivación (intrínseca y extrínseca) y otros que la mantienen, ya sean factores internos (percepción sobre las propias capacidades, tener control sobre lo que se hace) o externos al aprendiz (actuación del profesor) (González García, 2016: 50).

La dicotomía entre motivación intrínseca y extrínseca no es considerada como dos tipos de motivación diametralmente opuestos, sino que pueden verse entremezcladas. Por motivación intrínseca se entiende el interés personal del individuo hacia la tarea, sin la necesidad de verse "movido" o motivado por una recompensa ajena más que la satisfacción y el placer personal. Por el contrario, la motivación extrínseca no está relacionada con este deseo o interés personal, sino que el comportamiento hacia la tarea está propiciado por factores externos que ayudan al individuo a conseguir ciertos objetivos, como por ejemplo, una mayor calificación. Arnold y Brown (2005:268) indican:

> Resulta razonable suponer que nuestros alumnos de idiomas generalmente tendrán mayores posibilidades de éxito con el desarrollo de formas intrínsecas de motivación que les lleven a aprender por sus propios motivos personales para conseguir competencia y autonomía.

Íntimamente relacionado con la motivación intrínseca se encuentra el concepto de flujo, desarrollado por Csikszentmihalyi (1975). El flujo, o experiencia óptima, es el estado que experimenta una persona al estar expuesto a una actividad que le produce un nivel máximo de disfrute, de tal forma que durante su realización el sujeto experimenta una pérdida temporal del espacio y el tiempo dada su implicación en esta. Goleman (1995: 90) subraya la relación que tiene el flujo con la afectividad: «el flujo representa el no va más de la utilización de las emociones al servicio del rendimiento y del aprendizaje. En el flujo las emociones no solo se encuentran incluidas y canalizadas, sino, seguramente, potenciadas y colocadas junto a la tarea que se está realizando». Asimismo, el permanecer en un estado de flujo constituiría el estado ideal del aprendizaje eficaz, pues «es un estado en el que las personas se quedan completamente absortas en lo que están haciendo y prestan a la tarea una atención sin fisuras, uniendo su conciencia con sus acciones» (Goleman, 1997: 91). Sin embargo, para beneficiarse de este estado de flujo, Arnold y Brown (2005: 270) señalan que «una actividad no debe ser ni tan fácil que produzca aburrimiento ni tan desafiante que produzca ansiedad», es decir, el nivel de dificultad de la actividad o tarea debe converger con la habilidad y competencia de la que dispone el sujeto para resolverla, de esta manera el estado de flujo será beneficioso. Así pues, Egbert (2003: 502) establece un modelo basado en la teoría de los estados de flujo y su relación en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas:

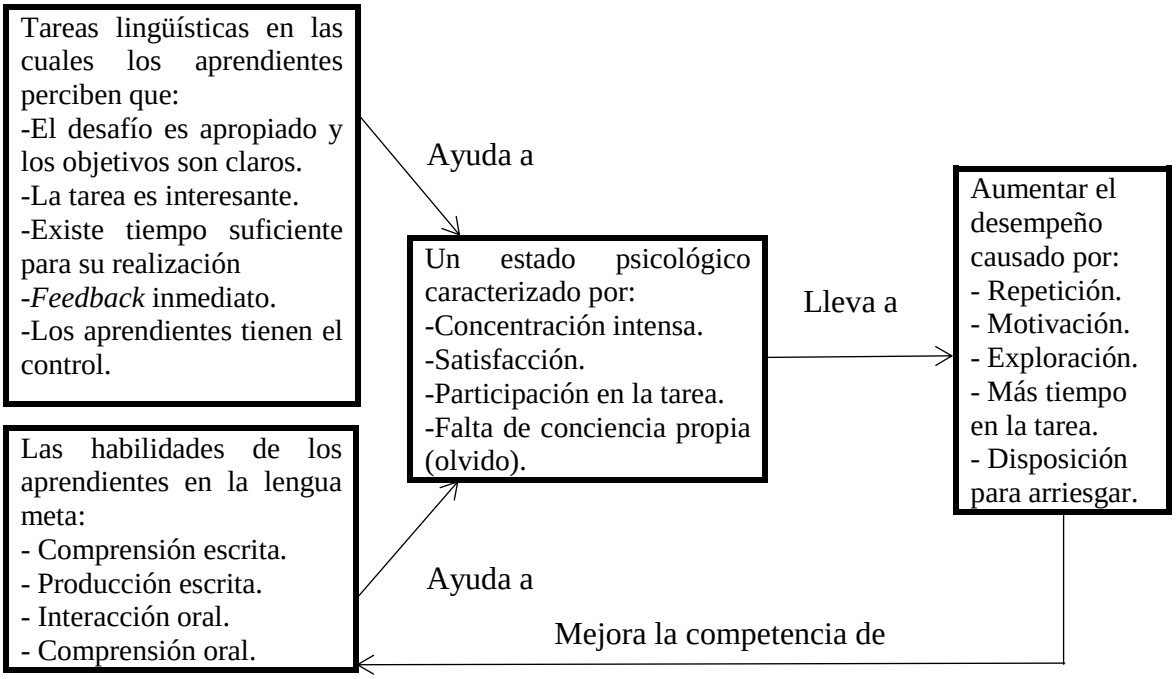


Figura 2. Modelo adaptado entre el estado de flujo y la adquisición de segundas lenguas. Fuente: Egbert (2003:502).

En relación al beneficio del estado del aprendiente respecto al aprendizaje de lenguas es preciso tener en cuenta la hipótesis del filtro afectivo que formula Krashen (1985). Según esta hipótesis, la actitud del aprendiente junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influyen de manera positiva o negativa en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o *input*. Krashen (1985:3) define el filtro afectivo como «un bloqueo mental que impide la comprensión del *input* que reciben los aprendientes para la adquisición del lenguaje». Asimismo, cuando el filtro afectivo es alto, la capacidad del aprendiente para adquirir la lengua a partir del *input* recibido se verá inhibida. Por el contrario, si el filtro afectivo se mantiene bajo, el proceso de adquisición de la segunda lengua se producirá con mayor facilidad y eficacia. Así pues, la inestabilidad del filtro dependerá de una variedad de variables afectivas que intervienen en el proceso de aprendizaje. Este autor distinguió la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variedades afectivas o actitudinales. Consecuentemente, cuando un alumno se siente desmotivado, inseguro o tiene ansiedad, el filtro afectivo se alzará como una barrera impidiendo que el *input* alcance el dispositivo de adquisición del lenguaje o *language adquisition device*[18] (LAD). Por el contrario, cuando el alumno se siente motivado, seguro de sí mismo y relajado, la adquisición del lenguaje es inevitable.

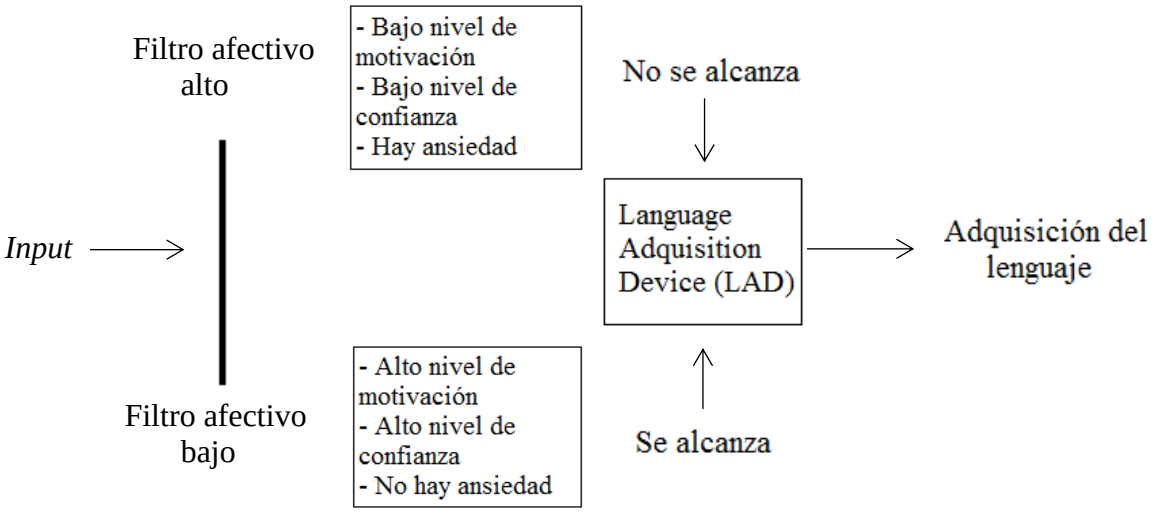


Figura 3. El filtro afectivo y la adquisición de segundas lenguas. Fuente: Elaboración propia.

[18] El dispositivo de adquisición del lenguaje o *language adquisition device* propuesto por N. Chomsky se refiere a la capacidad humana para adquirir el lenguaje, común a todos los individuos y de carácter innato

Krashen (1985: 4) sintetiza lo expuesto de la siguiente forma:

> Las personas adquieren una segunda lengua si obtienen *input* comprensible y sus filtros afectivos son lo suficientemente bajos para permitir la entrada del *input*. Cuando el filtro afectivo es bajo y el *input* comprensible es apropiado (y comprendido) la adquisición es inevitable.

En base a la importancia de los factores de tipo afectivo en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, Barrios Espinosa (1997:22) expone «que siempre que el alumno perciba que peligra su seguridad en uno u otro sentido, pueden originarse en él mismo sentimientos de alienación, ansiedad, inhibición y disminución de la autoestima». Asimismo, Barrios Espinosa (1997:22) señala que «la enseñanza, por tanto, debe promover un ambiente relajado donde el alumno se encuentre cómodo para practicar con los elementos lingüísticos», pues «es en el campo de la enseñanza de idiomas donde es lugar común la idea de que el éxito está estrechamente ligado al grado de motivación del alumno» (Barrios Espinosa, 1997:19). En esta percepción entre el éxito y el grado de motivación, esta autora propone dos hipótesis diferentes en relación con el aprendizaje de un idioma:

- La hipótesis de causa: por la que se estima que la motivación es la causa del éxito.
- La hipótesis de resultado: en la que se estima que la motivación es el resultado, más que la causa, del logro del idioma extranjero.

En esta línea, (Gardner, Tremblay y Masgoret, 1997) son bastante contundentes: «las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje» (Gardner *et al*. 1997: 353).

Llegados a este punto, no cabe duda alguna de que la motivación supone uno de los elementos responsables del aprendizaje. Sin embargo, tal y como reconoce Chomsky (1998:181) sobre la importancia de activar la motivación del alumno: «La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material».

Por ello, en vista del creciente interés de los niños, jóvenes y adultos por los MMORPGs, pensamos que su inclusión en el entorno de aprendizaje podría captar el interés de los alumnos como material de aprendizaje y activar la motivación. A menudo, una motivación conlleva a experimentar un estado de flujo y, por consiguiente, si el alumno está motivado y absorto en lo que está haciendo, entonces, el filtro afectivo permanecerá bajo, permitiendo un aprendizaje eficaz y significativo.

3.1.2 La motivación de los jugadores en los videojuegos de rol multijugador masivos en línea

> En términos de la perspectiva psicolingüística el proceso de adquisición de segundas lenguas activa un repertorio de operaciones mentales que requieren esfuerzo (la atención, la memoria, el uso de estrategias, etc.) y todas ellas pueden ser alteradas por el grado de motivación, es decir, el aprendizaje tendrá lugar si el aprendiente se involucra (González García, 2016:26).

Las evidencias (número de ventas, usuarios conectados simultáneamente o descargas) indican que los MMORPGs cuentan con el suficiente atractivo como para atraer e involucrar a niños, jóvenes y adultos, pero ¿Qué hace que estos juegos atraían a personas de diferente edad, sexo o cultura? Naturalmente, este atractivo no corresponde simplemente porque este sea el estado natural de las cosas o de los videojuegos, sino porque existe un conjunto de personas encargadas de su desarrollo cuyo objetivo principal es atraer e involucrar a la gente. Para conseguir generar este interés y, posteriormente mantenerlo, los desarrolladores de este tipo de juegos hacen frente a los gustos, intereses y motivaciones de personas muy diferentes. De esta manera, si les preguntamos a diferentes jugadores del mismo MMORPG qué sentido tiene para él el juego, lo normal sería encontrarse con un amplio abanico de personas movidas o atraídas por diferentes tipos de motivación. Por ello, a fin de llegar a una mayor variedad de alumnos en la implementación de los MMORPGs en el aula de segundas lenguas, consideramos preciso conocer los diferentes tipos de motivación que llevan a los jugadores a jugar a este tipo de juegos. De esta manera, podremos realizar una elaboración más concreta de actividades que se adapten a los gustos y preferencias de nuestros alumnos.

La primera clasificación de la motivación de los jugadores en los MMORPGs fue dada por Bartle (1996). La taxonomía de Bartle, como es conocida, clasifica a los jugadores en cuatro categorías dependiendo de sus intereses o motivaciones en el juego: *Achievers, Explorers, Socializers* y *Killers.* Estos son imaginados de acuerdo a un gráfico cuadrante de dos ejes, en el que el eje X (*Players – World*) representa la preferencia de los jugadores por otros jugadores frente a la exploración del mundo y, el eje Y (*Acting – Interacting*) representa la preferencia por la interacción frente a la acción en el juego.

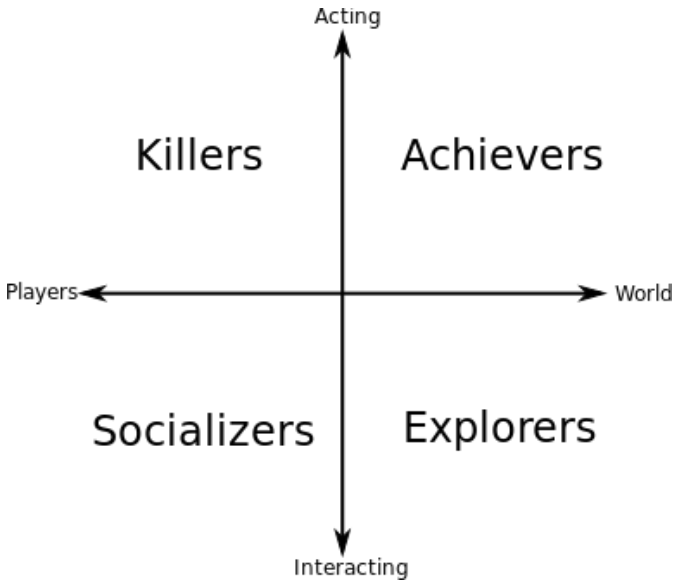


Figura 4. Representación de la taxonomía de Bartle (1996). Recuperada en: Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Bartle_taxonomy_of_player_types

Sin embargo, estudios posteriores (Radoff 2011; Yee 2005) observaron que la taxonomía de Bartle, a pesar de haber proporcionado una base para investigar la motivación de los jugadores, presentaba ciertas limitaciones. En su clasificación, Bartle asumió que la preferencia por un tipo de motivación o estilo de juego (por ejemplo, *Achievers*) suprimía directamente al resto (*Socializers, Killers* o *Explorers*). Por este motivo, Yee (2005: 2) señala que puesto que la taxonomía de Bartle no fue probada empíricamente, no era posible asumir que estos cuatro grupos fuesen independientes, pues podrían correlacionarse en mayor o menor medida entre sí. Así pues, Yee (2005) estableció un modelo empírico sobre la motivación de los jugadores en los MMORPGs. Para ello, elaboró una lista formada por 39 ítems en forma de preguntas basadas en la información cualitativa de estudios y encuestas ya existentes sobre la motivación de los jugadores en los MMORPGs.

Subcomponentes	Inventario de ítems
Avance	Subir de nivel tu personaje lo más rápido posible.
	Conseguir objetos que la mayoría de los jugadores no tienen.
	Ser poderoso.
	Acumular recursos, objetos o dinero.
	¿Cómo de importante es para ti ser conocido en el juego?
	Formar parte de un clan orientado a conseguir objetos.
Mecánica	¿Cómo de interesante te parecen los números y porcentajes que subyacen a la mecánica del juego?
	¿Cómo de importante es para ti que tu personaje se encuentre lo más optimizado posible de acuerdo a su profesión / rol?
	¿Con qué frecuencia usas una plantilla para planificar el avance tu personaje?
	Saber tanto como sea posible sobre la mecánica y las reglas del juego.
Competición	Competir con otros jugadores.
	¿Con qué frecuencia tratas de irritar o provocar a otro jugadores a propósito?
	Dominar/matar a otros jugadores.
	Hacer cosas que molesten a otros jugadores.
Socializar	Conocer a otros jugadores.
	Ayudar a otros jugadores.
	Conversar con otros jugadores.
	Formar parte de un clan para conocer gente.
Amistad	¿Con qué frecuencia mantienes conversaciones con otros jugadores?
	¿Con qué frecuencia hablas con tus amigos del juego sobre tus problemas personales?
	¿Con qué frecuencia te han ofrecido apoyos tus amigos del juego cuando has tenido un problema en la vida real?
Trabajo en equipo	¿Prefieres jugar en grupo o solo?
	¿Cómo de importante es para ti que tu personaje sirva para jugar solo?
	¿Cuánto te divierte trabajar con otros jugadores en grupo?
	Tener un personaje que sea autosuficiente.
Descubrir	¿Cuánto te gusta explorar el mundo por el simple hecho de explorarlo?
	¿Cuánto te gusta encontrar misiones, NPCs o lugares que la mayoría de los jugadores desconocen?
	¿Cuánto te gusta coleccionar objetos distintivos o ropa que no tiene mucho valor?
	Explorar cada mapa o zona del juego.
Role-Play	Experimentar nuevos roles y personalidades con tus personajes.
	Estar inmerso en un mundo de fantasía.
	¿Con qué frecuencia creas historias para tu personaje?
	¿Con qué frecuencia haces role-play con tu personaje?
Customización	¿Cuánto tiempo le dedicas a personalizar tu personaje?

	¿Cómo de importante es para ti que la armadura/equipo de tu personaje se complemente en color y estilo?
	¿Cómo de importante es para ti que tu personaje se diferencia de los demás?
Escapismo	¿Con qué frecuencia juegas para evitar pensar en tus problemas o preocupaciones?
	¿Con qué frecuencia juegas para relajarte de tu trabajo?
	Evadirse del mundo real.

Tabla 2. Encuesta sobre la motivación de los jugadores en los MMORPGs[19]. Fuente: Yee (2005: 4-5).

Una vez realizado el inventario, la encuesta fue llevada a un total de 3200 jugadores de diferentes MMORPGs en la que los encuestados respondían a través de escalas de Likert[20]. Algunas de las escalas de Likert empleadas en este estudio corresponden a los siguientes ejemplos:

- Subir de nivel tu personaje lo más rápido posible.

No es importante
Poco importante
Algo importante
Muy importante
Tremendamente importante

- ¿Con qué frecuencia hablas con tus amigos del juego sobre tus problemas personales?

Nunca
Raramente
A veces
A menudo
Siempre

Finalmente, se llevó a cabo un análisis factorial[21] en el que se separaron los enunciados en grupos en donde los elementos dentro de cada grupo se encontraban altamente correlacionados. El resultado permitió distinguir 3 componentes principales de motivación (*Achievement*, Social e Inmersión) junto a sus subcomponentes correspondientes:

[19] Traducción propia.
[20] La escala de Likert es una herramienta que nos permite conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación o pregunta que le propongamos.
[21] El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables.

Achievement	Social	Inmersión
Avance Progreso, Poder, Colección, Status	**Socializar** Conversar, Ayudar a otros, Hacer amigos	**Descubrir** Exploración, Sabiduría, Encontrar cosas ocultas
Mecánica Números, Optimización Plantilla, Análisis	**Amistad** Personales, Relacionarse, Buscar y dar ayuda	**Role-Play** Argumento del juego, Historia del personaje, Roles, Fantasía
Competición Desafiar a otros, Provocar, Dominar	**Trabajo en equipo** Colaboración, Grupos, Logros en grupo	**Customización** Apariencias, Accesorios, Estilo, Diseño
		Escapismo Relajarse, Escapar y Evadir los problemas de la vida real

Tabla 3. Componentes motivaciones y subcomponentes. Fuente: Yee (2005: 5)

A continuación se hace una breve descripción sobre las preferencias de las personas acorde con su motivación en el juego:

Componente *Achievement*

Las personas que presentan predilección por este componente motivacional suelen sentir atracción por el componente competitivo del juego, disfrutan enfrentándose a otros jugadores en las diferentes formas que el juego les ofrece (duelos, PvP estructurado[22], *Guild vs Guild*[23], etc.) y superando los retos de mayor dificultad que el juego les plantea.

Componente Social

Las personas que destacan en este componente motivacional se sienten atraídos por las posibilidades comunicativas y de socialización del juego. Estos jugadores disfrutan principalmente interactuando con el resto, haciendo amigos e integrándose en grupos grandes como los clanes. Son jugadores que prefieren jugar en equipo, pues obtienen más satisfacción de los logros en grupo que de los individuales.

Componente Inmersión

Las personas con resultados elevados en este componente motivacional presentan predilección por los aspectos de PvE en el juego, así pues, suelen estar intereses por el argumento del juego, la realización de misiones o la exploración del mundo en el que se desarrolla la historia de su personaje.

[22] Modalidad de PvP en la que los jugadores combaten en igualdad de condiciones.
[23] Modalidad de PvP en la que dos clanes se enfrentan entre sí.

3.2 El desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas

Alcanzar un alto nivel de competencia comunicativa en una L2 implica asumir una serie de conocimientos, estrategias, destrezas y habilidades que permitan al aprendiente «comportarse de una manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla» (Martín Peris *et al.*, 2008). En el ámbito educativo, la importancia de las destrezas lingüísticas de los alumnos (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita), es primaria en el proceso de construcción de la competencia comunicativa. Así pues, el currículo ELE del Instituto Cervantes (1994), citado en Pinilla (2004:439), pone de manifiesto:

> Si el objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de una manera total, de tal modo que trabajen por igual tanto en la expresión oral y escrita como en la comprensión auditiva y lectura, es decir, las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural.

Este acercamiento a la práctica comunicativa en el aula gira en torno a dos cuestiones principales: «*a)* el modo en el que pueden practicarse las destrezas –desarrollo de actividades, técnicas, propuestas lúdicas, etc.–, y *b)* los comportamientos estratégicos que se ponen en juego al desarrollar una determinada destreza: comprender, hablar, leer y escribir» (Pinilla, 2004:439). A fin de llevar las tareas de los MMORPGs al aula de segundas lenguas y viceversa, consideramos preciso realizar un acercamiento a estas cuestiones comunicativas para que el docente pueda trabajar con ellas desde un plano lingüístico adecuado.

a) Modo en el que pueden practicarse las destrezas

En el uso de la lengua resulta complicado concebir un empleo aislado de las diferentes destrezas lingüísticas, así, por ejemplo, cuando realizamos una exposición o enviamos una carta, se exige combinar, si no todas, varias destrezas lingüísticas. Bajo esta concepción, consideramos que la metodología debe ir, en la medida de lo posible, encaminada a reflejar la secuencia natural del uso de la lengua y, en este sentido, promover la integración de destrezas.

> Las actuales tendencias en la metodología de la enseñanza de idiomas fomenta la realización de tareas comunicativas, en las cuales los alumnos aprenden una nueva lengua mediante un uso auténtico y efectivo de la misma, integrando de forma simultánea o sucesiva diversas destrezas en una misma actividad (Martín Peris, 1993: 181-182).

El *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas establece que para activar la competencia lingüística comunicativa del alumno o usuario, es necesario poner en funcionamiento «la realización de distintas actividades de la lengua que comprendan la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación» (MCER, 2002:14). Esta tipología de actividades comunicativas se recogen de forma detallada en el MCER (2002: 60-74) y, de manera resumida son:

1. Actividades de expresión: son aquellas actividades de la lengua relacionadas con hablar o escribir (expresión oral o escrita).
2. Actividades de comprensión: son aquellas actividades de la lengua relacionadas con escuchar o leer (comprensión auditiva o lectora).
3. Actividades de interacción: son aquellas actividades de la lengua en las que se producen intercambios orales o escritos entre al menos dos individuos, por ejemplo, una cibercharla.
4. Actividades de mediación: son aquellas actividades de la lengua que hacen posible la comunicación entre personas que no pueden comunicarse directamente entre sí, por ejemplo, la traducción.

Por tanto, una integración de destrezas simultánea o secuencial en el desarrollo y diseño de actividades de aprendizaje podría suponer un modo eficaz de practicar las destrezas lingüísticas en el aula. De esa manera, se acomodarían mecanismos naturales del uso de la lengua a la dinámica de la tarea pedagógica.

b) Comportamientos estratégicos en las cuatro destrezas (comprender, hablar, leer y escribir)

Interviniendo en el uso efectivo de la lengua, la competencia estratégica supone un componente fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2. De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE, la competencia estratégica es:

> la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

Prácticamente definida de la misma forma, Canale y Swain (1980) ya hacían referencia a esta como «the verbal and non verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence» (Canale and Swain 1980:30). Así pues, con la intención de facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos en la enseñanza de una L2, consideramos preciso tener presente esta capacidad o habilidad con la que el alumno cuenta para superar las deficiencias a las que hace frente en el uso de la L2. La siguiente tabla resume los comportamientos estratégicos más frecuentes de los alumnos al practicar las cuatro destrezas lingüísticas:

COMPORTAMIENTOS ESTRATÉGICOS EN LAS CUATRO DESTREZAS	
Estrategias de comprensión auditiva	Estrategias de expresión oral
- Audición selectiva de información. - Técnicas de comprensión global. - Identificación de los rasgos de entonación. - Atención al contexto situacional.	- Transferencia y aplicación de estrategias de la lengua materna. - Verificación de la comprensión correcta. - Suplencia de carencias de expresión. - Control de la comunicación.
Estrategias de comprensión lectora	Estrategias de expresión escrita
- Predicciones e hipótesis sobre el contenido: deducción por el contexto. - Búsqueda selectiva de información. - Técnicas de comprensión global.	- Organización del texto - Reconocimiento de los elementos discursivos. - Detección y corrección de errores. - Técnicas de expresión escrita.

Tabla 4. Comportamientos estratégicos en las cuatro destrezas. Fuente: Pinilla (2004: 439-440)

La importancia del componente estratégico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2 y, su inclusión en el aula de segundas lenguas, es reflejada de manera clara y concisa por Pinilla (2004: 437):

> La inclusión y estudio del componente estratégico, tanto en la programación de un curso como en los materiales didácticos que se usan en el aula, están plenamente justificados, ya que aportan al estudiante los elementos y mecanismos necesarios para cubrir el vacío que existe entre los insuficientes medios lingüísticos de que dispone y las situaciones comunicativas en cuya interacción toma o tomará parte.

4. Metodología para la práctica

La parte práctica de este Trabajo Fin de Máster, como ya ha sido detallado, se divide en dos partes: una secuencia didáctica que permita introducir los MMORPGs en el aula de segundas lenguas y la presentación de una segunda secuencia didáctica en base a las preferencias motivacionales de los alumnos en los MMORPGs (recogidas en el epígrafe 3.1.2).

En consecuencia, para detectar el perfil motivacional de nuestros alumnos en este tipo de juegos nos hemos valido de la plataforma online *Quantic Foundry*[24], por la cual, a través de la encuesta sobre la que versa nuestro estudio (véase tabla 2) obtendremos dicho perfil. Una vez finalizada la encuesta (5-7 min) el resultado es generado de forma inmediata:

Figura 5. Ejemplo de perfil de motivación. Fuente: *Quantic Foundry*.

[24] Es un proyecto llevado a cabo por los investigadores Nick Yee y Nic Ducheneaut en el que a través de una encuesta online se obtiene el perfil motivacional de una persona en un juego. Se puede acceder a la plataforma desde el siguiente link: https://apps.quanticfoundry.com/

Así pues, para la metodología de nuestro estudio y simulando los resultados que podrían haber sido obtenidos de un grupo de 12 alumnos reales, se ha llevado a cabo una tabla a través del programa Excel. Los resultados de cada alumno fueron generados de forma aleatoria mediante la función "=ALEATORIO.ENTRE". Finalmente, una vez obtenidos los resultados se calculó el promedio de cada uno de los grupos de nuestro estudio (*Achievement*, Inmersión y Social) mediante la función "=PROMEDIO". De esta manera, se elaboró una tabla que simulaba las preferencias motivacionales que podrían mostrar nuestros alumnos en este tipo de juegos:

Alumno	***Achievement***	**Inmersión**	**Social**
1	34%	81%	73%
2	47%	67%	64%
3	62%	79%	81%
4	71%	84%	33%
5	47%	71%	64%
6	43%	74%	41%
7	30%	88%	51%
8	53%	86%	56%
9	70%	74%	58%
10	26%	69%	53%
11	44%	78%	73%
12	33%	77%	85%
Promedio	**47%**	**77%**	**61%**

Tabla 5. Excel preferencia motivacional del componente Inmersión. Elaboración propia.

La utilidad de estos resultados puede variar dependiendo de nuestros intereses u objetivos en el aula. En el presente estudio hemos hecho uso de ellos como medida de apoyo para elaborar nuestra propuesta didáctica, lo que puede incluir: la organización de grupos, el diseño de actividades o la función que desempaña cada alumno en un momento concreto. Las actividades han sido elaboradas de acuerdo con las reflexiones vertidas en el marco teórico y están destinadas a un perfil de aprendiente de ELE de fines generales. Conviene señalar además que no están estructuradas en unidades didácticas, sino en secuencias que el docente puede integrar en el momento del curso que él estime oportuno. Los objetivos generales que se pretenden alcanzar con la propuesta didáctica diseñada son los siguientes:

- Introducir el uso de los videojuegos en el aula como herramienta didáctica.
- Propiciar la práctica integrada de destrezas.
- Orquestar un entorno de aprendizaje social en el que los estudiantes quieran participar y quieran aprender.
- Programar de forma adecuada actividades basadas en la utilización de este tipo de juegos.

Así, para la elaboración de cada secuencia didáctica se han tenido en cuenta en primer lugar algunos aspectos como los objetivos, contenidos, dinámicas de trabajo, destrezas o materiales y, en segundo lugar, se han detallado una serie de indicaciones a modo de "guía del profesor" con la intención de facilitar al docente el desarrollo de cada una de las actividades, las cuales serán entregadas a los alumnos en forma de fichas.

En todas las secuencias, el docente debe actuar como guía y motor impulsor de las actividades desarrolladas en el aula. Durante el desarrollo de las actividades el docente debe desempeñar un rol de mediador intercultural, fomentando el debate y la intervención de todos los alumnos. Además, mientras los alumnos estén trabajando bien en modo individual, en parejas o en grupos para la realización de las tareas propuestas, el docente cumplirá el rol de asistente, consultor experto en español y consejero, garantizando que los procesos de comunicación iniciados en el aula se lleven a cabo en un clima propicio para el aprendizaje, fomentando a la vez la autonomía del discente ayudándolo en sus razonamientos y desarrollo de estrategias tanto de aprendizaje como de comprensión, a la vez que debe facilitar el desarrollo de lazos sociales y afectivos entre los miembros del grupo clase.

5. Propuesta didáctica

A continuación, en base al análisis y a las conclusiones a las que se han llegado con la asimilación del contenido sobre el que versa el marco teórico previamente presentado, se presentan dos secuencias didácticas que pretenden contribuir como ejemplos aplicables de los MMORPGs en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Las actividades han sido desarrolladas con propósitos explícitamente didácticos para llevar al aula de segundas lenguas, tomando como referencia para su elaboración el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).*

SECUENCIA 1: Introducir los MMORPGs en el aula a través de las profesiones y clases del juego

Título de la secuencia: *Y tú, ¿A qué juegas?*	**Nivel:** A2
Destinatarios: Jóvenes y adultos.	**Duración:** 60 minutos
Dinámicas: Grupo-clase, pequeños grupos (3-4 alumnos), parejas, individual.	
Objetivos: - Integrar los videojuegos, concretamente los MMORPGs, en el aula. - Repasar el vocabulario de las profesiones. - Conocer las preferencias, gustos y componentes motivacionales de nuestros alumnos en los videojuegos. - Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo.	
Contenidos: - Léxico relacionado con las profesiones. - Vocabulario específico de los videojuegos.	
Destrezas: Expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita.	
Materiales y recursos: - Vídeo adjunto en https://www.youtube.com/watch?v=ppRXiKH1V14 - Fichas del alumno. - Aula TIC.	

Desarrollo de la secuencia

Actividad 1 (15min). Comenzaremos jugando con nuestros alumnos al ahorcado con la palabra *videojuegos* con el objetivo de familiarizar a la clase con el tema y las actividades que vamos a realizar. Una vez adivinada la palabra entregamos la ficha del alumno en la que se realizarán una serie de preguntas relacionadas con los videojuegos para activar los conocimientos de nuestros alumnos. Esta actividad de comienzo nos permite abrir la temática de la clase e introducir el bloque de actividades.

Actividad 2 (15min). En esta actividad trabajaremos con un recurso audiovisual para introducir algunas de las clases que nos podemos encontrar en este tipo de juegos. Antes de escuchar el vídeo se leen las preguntas con toda la clase y se resuelven las dudas para facilitar la comprensión del vídeo. Tras el visionado del vídeo (el cual sería aconsejable repetir dos veces), se juntan a los alumnos en parejas para que reflexionen y respondan a las preguntas que se les realiza en la ficha. Tras unos diez minutos, se realiza la puesta en común.

Actividad 3 (20 min). Para presentar la actividad, el profesor debe introducir algunas de las profesiones que ayudan a nuestro personaje a progresar en los MMORPGs. Una vez introducidas, agrupamos a la clase en grupos de tres alumnos para realizar el conjunto de actividades subsiguientes. En el apartado (a), a partir de una lectura detenida, el alumno tratará de relacionar cada profesión con la definición correspondiente. En el apartado (b) se comienza explicando al alumno que todas las profesiones utilizan una seria de materiales y herramientas para crear cosas u objetos (recurrimos a algunos ejemplos simples). Una vez explicado, los alumnos deben poner en la tabla qué materia, herramienta y objeto pertenece a cada profesión. Por último, en el apartado (c) pedimos al alumno que imagine otra profesión que pudiese ser de ayuda en este tipo de juegos con el objetivo de poner a trabajar la capacidad creativa de nuestros alumnos.

Actividad 4 (10 min). Como actividad de cierra se les pide a los alumnos que accedan a la web *Quantic Foundry* (https://apps.quanticfoundry.com/surveys/start/gamerprofile/) y realicen la encuesta para conocer su perfil motivacional en los videojuegos. Les pedimos que cuando terminen la encuesta anoten el resultado en la ficha. Cuando todos hayan terminado explicamos brevemente el significado de cada componente motivacional.

Fichas del alumno para la secuencia 1

Y TÚ, ¿A QUÉ JUEGAS?

1. **Vamos a intentar, entre todos, averiguar de qué palabra se trata.**

"Se puede jugar en el ordenador, en la consola o en el móvil"

V ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

- ¿Os gusta jugar a videojuegos? ¿Por qué?
- ¿Qué es para ti un videojuego? ¿Qué tipo de videojuegos os gustan más?
- ¿Tenéis algún videojuego favorito? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Creéis que es posible aprender algo jugando? ¿Por ejemplo?
- ¿Conoces los videojuegos MMORPGs? ¿Cuáles?

2. **En el siguiente vídeo se van a ver tres anuncios muy cortos de un MMORPG muy conocido llamado *World of Warcraft.* En el vídeo aparecen tres actores muy famosos (Mr. T, Willy Toledo y Verne Troyer). Escucha atento el vídeo y en parejas responded a las siguientes preguntas:**

https://www.youtube.com/watch?v=ppRXiKH1V14

- ¿Quién es el protector de la luz sagrada? ¿Quién es el maestro de las artes arcanas?
- ¿Qué crees que significa la expresión "*a cerrar el pico*" que dice Mr. T?

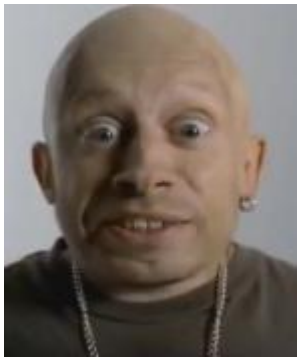
a) A comer b) A callar c) A bailar

- ¿Dónde vive Verne Troyer?

- ¿Para qué sirve la granada mohicana?
    a) Peinar a un personaje.
    b) Hacer daño al enemigo.
    c) Cambiar la cara de tu personaje.
- Escribe debajo de cada imagen quién es el mago, el paladín y el elfo de la noche.

1 ……

2 ……



3 ……

¿Sabías que…?
En los MMORPGs además de clases como los magos, brujos, druidas o paladines también podemos encontrar profesiones de la vida real que ayudan a nuestro personaje a mejorar.

3. Entre las profesiones que se muestran a continuación hay una que no pertenece a los MMORPGs ¿Sabes identificar cuál es? En grupos de tres, relacionad cada profesión con su imagen y responded a las preguntas que se plantean.

Carpintero	**Joyero**	**Cocinero**
Herrero	**Sastre**	**Soldado**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

a) Lee las definiciones atentamente y únelas con su profesión.

a. Carpintero	f. Persona que calienta el metal para darle forma y crear todo tipo de herramientas.
b. Joyero	g. Trabajador que se dedica a la elaboración de todo tipo de ropa o vestimenta.
c. Cocinero	h. Utiliza todo tipo de alimentos para elaborar platos muy variados.
d. Sastre	i. El trabajador que se dedica a esta profesión utiliza la madera para fabricar diferentes objetos.
e. Herrero	j. Esta persona compra, vende y hace objetos fabricados de oro, plata o piedras preciosas.

b) Coloca en la tabla los materiales, herramientas y objetos con su correspondiente profesión. No olvides que algunas profesiones pueden usar la misma herramienta.

Materiales: Tela – Hierro – Plata – Carne – Madera – Cuero – Oro – Pescado
Herramientas: Balanza – Tijeras – Yunque – Taladro – Sierra – Aguja – Sartén – Martillo – Metro
Objetos: Pantalón – Armario – Escudo – Collar – Pendiente – Espada – Traje – Receta – Mesa – Anillo

Profesiones	Herramientas	Materiales	Objetos
Herrero			
Carpintero			
Joyero			
Sastre			
Cocinero			

c) ¿Cómo crees que pueden ayudar estas profesiones a nuestro personaje en el juego? ¿Se te ocurre alguna otra que pudiese ayudar a nuestro personaje? Piensa en ella y describe cómo podría ser.

4. Ahora vamos a realizar una encuesta para saber cuál es tu perfil motivacional en estos juegos. Cuando la termines, anota los resultados y compártelos con tus compañeros.

SECUENCIA 2: Secuencia didáctica en base a las preferencias motivaciones que muestran los alumnos en los MMORPGs

Título de la secuencia: *La historia de tu héroe*	**Nivel:** B1
Destinatarios: Grupo clase de 12 alumnos.	**Duración:** 60 minutos
Dinámicas: Grupo-clase, pequeños grupos, individual.	
Objetivos: - Describir imágenes partiendo de un entorno virtual. - Comprensión y producción narrativa de hechos pasados remotos. - Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo.	
Contenidos: - Uso del pretérito indefinido y pretérito imperfecto para contar historias. - Dar pequeñas descripciones de personas, lugares, sensaciones o hechos. - Macrofunciones: descripción y narración. - Estrategias: deducción por el contexto, búsqueda selectiva de información, técnicas de comprensión global, organización del texto.	
Destrezas: Expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita.	
Materiales y recursos: - Fichas del alumno. - Diccionarios.	

Desarrollo de la secuencia

Actividad 1 (15min). El profesor inicia esta secuencia didáctica con una imagen del *Guild Wars* para que los alumnos vayan familiarizándose con el juego. De esta manera, el profesor pide a los alumnos que hagan una breve descripción del paisaje y respondan a una serie de preguntas relacionadas con esta imagen. El objetivo final de la actividad es llamar la atención de los alumnos por la niña que sale en la imagen dado que es un personaje muy conocido en Guild Wars y el cual utilizaremos para realizar la siguiente actividad. Una vez desvelado el nombre de este personaje (Gwen) y, antes de comenzar la siguiente actividad, se introducen algunos términos del Guild Wars (Charr, Ascalon, ascaloniano) que ayuden a la comprensión del alumno para realizar la siguiente actividad.

Actividad 2 (30min). En esta ocasión, se presenta la historia del personaje de Gwen desordenada en fragmentos. A partir de una lectura detenida, los alumnos con la ayuda de sus compañeros tratarán de conseguir ordenarla. Tras unos diez minutos, se realiza la puesta en común. En el siguiente apartado (a), se muestran seis títulos correspondientes con cada uno de los fragmentos, el alumno deberá identificar qué título pertenece a cada parte de la historia y añadir otro nuevo que se le ocurra. Seguidamente, la actividad (b) muestra una serie de imágenes que el alumno deberá relacionar y describir con el momento de la historia al que pertenecen. Finalmente, para terminar este bloque de actividades el alumno responde verdadero y falso a una serie de cuestiones relacionadas con la historia. Con este bloque nos aseguramos que los alumnos hayan realizado una comprensión total.

Cabe mencionar la importancia de remarcar en negrita aquellos tiempos verbales que utilizamos para contar historias (pretérito indefinido y pretérito imperfecto) que permitan y faciliten al alumno a inducir su uso.

Actividad 3 (15min). Por último, se les pide a los alumnos que imaginen y cuenten una historia para el héroe que van a utilizar en el juego. Se espera que al final de cada secuencia, además de haber disfrutado con la misma, el alumno haya asimilado correctamente los contenidos propuestos.

Fichas del alumno para la secuencia 2

LA HISTORIA DE TU HÉROE

1. Haz una breve descripción del paisaje que ves en la imagen.

- ¿Qué sensación te produce el paisaje?
- ¿Qué estación del año crees que es?
- ¿Este paisaje podría existir en la vida real o solo en el juego? ¿Por qué?
- ¿Hay algún elemento que te parezca poco real? ¿Cuál?
- ¿Te has fijado en la niña que sale en la foto? ¿Quién puede ser?

El nombre de esta chica es Gwen, es un personaje muy conocido por todos los jugadores del *Guild Wars* por la historia tan increíble e interesante que tiene. Antes de conocer su historia debemos conocer algunas palabras del *Guild Wars* para conocer su historia. Estas palabras son:

Charr: son criaturas salvajes y malvadas que habitan el mundo del *Guild Wars*.

Ascalon: es la región del *Guild Wars* donde viven los humanos.

Ascalonianos: así se conocen a los habitantes de Ascalon.

2. **A continuación se presenta la historia de Gwen desordenada. En grupos de tres, intentad ordenar su historia.**

Historia	Orden
Por suerte, los Charr no **mataban** a los humanos más jóvenes, sino que los **esclavizaban**. Durante siete años Gwen **trabajó** bajo las órdenes de sus jefes. Cuando sus compañeros de prisión **fueron** asesinados, Gwen **aprovechó** la primera oportunidad para huir al desierto y **juró** no volver a ser esclavizada de nuevo. Lamentablemente, al poco tiempo de huir, Gwen fue capturada y utilizada como entretenimiento para los Charr.	
Tenía apenas diez años cuando la devastación **llegó** a Ascalon. Gwen **perdió** a su familia, su hogar y su infancia solo en cuestión de horas mientras la furia de los Charr **destrozaba** el mundo a su alrededor. Ese día **murieron** miles de ascalonianos, y muchos más **huyeron** antes de la invasión de los Charr. Gwen **vagó** sola entre las ruinas de una nación en una búsqueda desesperada por una mano amiga, pero en cambio se **encontró** con los Charr. Bueno, mejor dicho ellos la **encontraron**.	**1**
Así pues, los Charr **construyeron** campos de batalla dentro de sus campamentos militares para divertirse con los humanos. Dentro de estos campos los Charr **ponían** a los seres humanos desarmados contra criaturas salvajes y feroces. De esta manera, se **divertían** viendo cómo estas criaturas **atacaban** a los humanos indefensos. Ahora es el turno de Gwen. Ella es simplemente otra prisionera que espera una muerte brutal por simple diversión.	
A través del engaño, Gwen **consiguió** derrotar a la bestia contra la que se **enfrentaba**, un poderoso dragón de color gris. Tras derrotarlo, Gwen **aprovechó** la confusión de los Charr para escapar por un laberinto de túneles debajo de Ascalon.	
Finalmente, Gwen se **unió** a la Vanguardia de Ébano para luchar contra los Charr. Todos los años de trabajos forzados y castigos que **había** pasado **convirtieron** a esta chica inocente en una mujer despiadada contra estas criaturas. Con el tiempo, Gwen se **convirtió** en el terror de los Charr y **pasó** a ser conocida como la heroína de Ascalon.	
De nuevo sola, Gwen **huyó** a las montañas en busca de la libertad, **sabía** que si la **atrapaban** de nuevo su muerte **sería** lenta y dolorosa. En las montañas, Gwen **encontró** un grupo de soldados ascalonianos que **buscaban** la venganza contra los Charr, este grupo se **llamaban** así mismos la Vanguardia de Ébano.	

a) Relaciona los siguientes títulos con las partes de la historia de Gwen. ¿Qué otros títulos se te ocurren?

La primera escapada | **El entretenimiento de los Charr** | **La gran invasión**

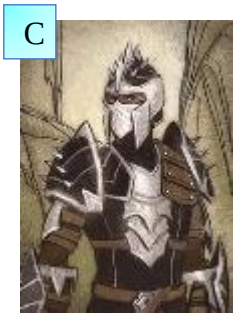
Una gran victoria | **Refugio en las montañas** | **Una nueva aliada**

b) Relaciona los fragmentos de la historia del ejercicio anterior con las siguientes imágenes. Cada imagen corresponde con un fragmento. Haz una breve descripción del momento de la historia que se ve en la imagen.

A

B

C



D

E

F

c) Contesta con verdadero o falso a las siguientes cuestiones.

Enunciado	Verdadero	Falso
Gwen se unió a la Vanguardia de Ébano para vengarse de los Charr.		
Los Charr construyeron campos de batalla para entrenar contra criaturas salvajes.		
Gwen trabajó durante siete años para los Charr porque eran sus amigos.		
Gwen consiguió derrotar al dragón gracias a su astucia.		
Gwen es conocida como la heroína de Ascalon porque se convirtió en una amenaza para los Charr.		
Los Charr mataban a todos los humanos.		

¿Te has fijado que cuando contamos una historia utilizamos a menudo el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto?

3. **Ahora que tu personaje va a formar parte del mundo de *Guild Wars*, escribe una historia para tu héroe.**

6. Conclusiones

Tras la investigación realizada en este Trabajo Fin de Máster, podemos concluir que los videojuegos de rol multijugador masivos en línea presentan un espacio óptimo para el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas. Las razones que nos han llevado a establecer esta conclusión quedan recogidas de diferentes maneras a lo largo de la elaboración de este trabajo.

Por un lado, hemos podido observar que la comunicación sincrónica que tiene lugar en este tipo de juegos, aparte de contribuir a la interacción desinhibida de sus interlocutores, favorece un aprendizaje implícito de la lengua meta. Asimismo, hemos podido constatar que el contexto discursivo en el que tiene lugar el evento comunicativo, facilita la negociación del significado entre los participantes de la interacción lingüística y contribuye a un aprendizaje situado de la L2.

Por otro lado, teniendo en cuenta la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, hemos podido deducir que la implementación de los MMORPGs en el aula contribuiría positivamente a una activación de la motivación intrínseca de los alumnos, propiciando de esta manera situaciones favorables de experiencias óptimas de aprendizaje o estados de flujo. No obstante, a pesar de haber cubierto los objetivos fundamentales que en un principio fueron formulados, somos conscientes de que la falta de un grupo de control y de un grupo experimental han limitado nuestras posibilidades a un paradigma de estudio cualitativo.

Así pues, puesto que este trabajo pretende contribuir a futuras investigaciones, se ha procedido a elaborar una propuesta didáctica que facilite, en parte, introducir este tipo de juegos en el aula de segundas lenguas. Para su elaboración se han tenido en cuenta los criterios teóricos recogidos durante el desarrollo de este Trabajo Fin de Máster. Sin embargo, es preciso reconocer que la aplicación didáctica queda limitada en su propia dimensión de propuesta, pues no se ha contado con un grupo piloto con el que trabajar las secuencias creadas y poder obtener así unos resultados objetivos con los que trabajar.

Finalmente, concluiremos nuestro estudio insistiendo en que aunque el aprendizaje basado en juegos en línea conforma un campo de estudio relativamente nuevo, no debemos infravalorar las oportunidades que estos ofrecen en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, pues un buen profesor no debe conformarse con aquello que ya sabe y hace, sino que además, debe ser un gran experimentador dispuesto a afrontar nuevos retos y desafíos. De esta manera, esperamos que este estudio contribuya a nuevas líneas de investigación que tengan por objeto este fin o fines similares.

7. Bibliografía

ABT, C. (1970). *Serious Games*. New York. The Viking Press.

ARNOLD, J y BROWN, D. (2005). "El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo" en *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera.* Múnich, 256-283.

AVEDON, E. M. y SUTTON-SMITH, B. (1971). *The Study of Games*. New York. John Wiley & Sons.

BARRIOS ESPINOSA, M. E. (1997). "Motivación en el aula de lengua extranjera", en *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas* 9: 17-30.

BARTLE, R. (1996). "Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs", en *The Journal of Virtual Environments*. Disponible en http://www.mud.co.uk/richard/hcds.htm (Consulta: 2 de agosto de 2017).

BEATTY, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning.* London. Pearson Education.

BIALYSTOK, E. (1978). "A theoretical model of second language learning", en *Language Learning* 28: 69-83.

BRYANT, T. (2006). "Using World of Warcraft and other MMORPGs to foster a targeted, social, and cooperative approach toward language learning", en *Academic Commons*. Disponible en https://academiccommons.org/commons/essay/bryant-MMORPGs-for-SLA (Consulta: 8 de agosto de 2017).

BRYANT, T. (2007). "Games as an Ideal Learning Environment", en *Nitle Transformations* 1: 1-8.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics* 1: 1-47.

CENOZ IRAGUI, J. (2004). "El concepto de competencia comunicativa", en SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, 449-466.

CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures.* The Hague. Mouton.

CHOMSKY, N. (1998). *Language and Problems of Knowledge.* Cambridge. Massachusetts. MIT Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid. Anaya. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consulta: 22 de junio de 2017).

COSTIKYAN, G. (2002). "I Have No Words & I Must Design: Toward a Critical Vocabulary for Games" en F. MÄYRÄ (ed.). *Computer Games and Digital Cultures Conference.* New York. Tampere University Press, 9-33.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety.* San Francisco. Jossey-Bass.

EGBERT, J. (2003). "A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom", en *The Modern Language Journal* 87: 499-518.

ELLIS, N. (1994). "Introduction: Implicit and explicit language learning" en N. ELLIS (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages.* London. Academic Press, 1-32.

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford. University Press.

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2016). "El español: una lengua viva. Informe 2016", en Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf (Consulta: 26 de septiembre de 2016).

GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* London. Edward Arnold.

GARDNER, R. C. y LAMBERT. W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Massachusetts. Newbury House.

GARDNER, R. C.; TREMBLAY, P. F. y MASGORET, A. (1997). "Towards a full model of second language learning: An empirical investigation", en *The Modern Language Journal* 81: 344-362.

GEE, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York. Palgrave Macmillan.

GEE, J. P. (2005). "Good video games and good learning", en *Phi Kappa Phi Forum* 85: 33-37.

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia Emocional.* Barcelona. Kairós.

GONZÁLEZ GARCÍA, V. (2016). "Adquisición y Aprendizaje de Segundas Lenguas", en *Fundación Comillas*. Disponible en: http://aulavirtual.fundacioncomillas.es/ (Consulta: 10 de julio de 2017).

HULSTIJN, J. (2002). "Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of a second language", en *Second Language Research* 18: 193-223.

HYMES, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español.* Madrid. Biblioteca Nueva. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. (Consulta: 20 de septiembre 2017).

JUUL, J. (2003). "The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness" en M. COPIER y J. RAESSENS (eds.). *Level Up: Digital Games Research*. Utrecht. Utrecht University Press, 30-45.

KONGMEE, I. STRACHAN, B. MONTGOMERY, C. y PICKARD, A. (2011). "Using Massively Multiplayer Online Role Playing Games (MMORPGs) to Support Second Language Learning: Action Research in the Real and Virtual World", en *2nd Annual IVERG Conference: Immersive Technologies for Learning*. Disponible http://nrl.northumbria.ac.uk/279/1/kongmee%20iverg%20paper2.pdf (Consulta: 5 de julio de 2017).

KRASHEN, S. D. (1977). "Some issues relating to the monitor model" en H. D. BROWN, C. YORIO y R. CRYMES (eds.). *Teaching and learning English as a second language.* Washington. TESOL, 144-158.

KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford. Pergamon Press.

KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford. Pergamon Press.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research.* London. Longman.

LLOBERA, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid. Edelsa.

LONG, J. M. (2003). *Permission to Play: Taking Time to Renew Your Smile.* Naperville. Sourcebooks.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004). "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes", en SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, 261-286.

MARTÍN PERIS, E. (1993). "Propuestas de trabajo de la expresión escrita", en *Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua*. Madrid. 181-192.

MARTÍN PERIS, E. *et al.* (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Madrid. SGEL.

PALMER, D. S. (2010). *Second language pragmatic socialization in world of warcraft.* Universidad de California. Tesis de doctorado no publicada.

PETERSON, M. (2010). "Massively multiplayer online role-playing games (MMORPGs) as arenas for language learning", en *Computer Assisted Language Learning* 25: 429-439.

PETERSON, M. (2011). "Digital gaming and second language development: Japanese learners interactions in a MMORPG", en *Digital Culture & Education* 3: 56-73.

PINILLA GÓMEZ, R. (2004). "Las estrategias de comunicación", en SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, 435-446.

PRENSKY, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York. McGraw-Hill.

PRENSKY, M. (2007). *Digital Game-Based Learning.* New York. Paragon House.

RADOFF, J. (2011). *Game On: Energize Your Business with Social Media Games.* Indiana. John Wiley & Sons.

RAMA, P.; BLACK, R.; ES, V. y WARSCHAUER, M. (2012). "Affordances for second language learning in World of Warcraft", en *ReCALL* 24: 322-338.

RANKIN, Y. GOLD, R. y GOOCH, B. (2006). "3D Role-Playing Games as Language Learning Tools", en *EuroGraphics* 25: 33-38.

REINDERS, H. (2009). "Game on! Using Computer Games to Teach Writing", en *English Teaching Professional* 63: 6-58.

RENALLI, J. (2008). "Learning English with the Sims: Exploiting authentic computer simulation games for L2 learning", en *Computer Assisted Language Learning* 21: 441-455.

SALEN, K. y ZIMMERMAN, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Massachusetts. The MIT Press.

SWAIN, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" en S. GASS y C. MADDEN (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Massachusetts. Newbury House, 235-253.

SYLVEN, L. K. y SUNDQVIST, P. (2012). "Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners", en *ReCALL* 24: 302-321.

THORNE, S.L (2008). "Transcultural communication in open internet environments and massively multiplayer online games" en S. MAGNAN (ed.). *Mediating discourse online*. Amsterdam. Benjamins, 305-327.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes.* Cambridge. Harvard University Press.

WERBACH, K. y HUNTER, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business.* Philadelphia. Wharton Digital Press.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social.* Cambridge. Cambridge University Press.

YEE, N. (2005). "Motivations of play in MMORPGs", en *Digital Games Research Conference (DiGRA).* Disponible en: http://www.nickyee.com/daedalus/motivations.pdf (Consulta: 17 de julio de 2017).