



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

CAMPO DE CONOCIMIENTO: INGLÉS

El impacto de los videojuegos en el aprendizaje de inglés en estudiantes mexicanos de nivel media superior

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN INGLÉS**

PRESENTA:

JORGE EDUARDO GUZMÁN ALONSO

TUTOR PRINCIPAL:

DRA. LAURA PAULINA ALCOZER PÁEZ, FES ACATLÁN

COMITÉ TUTOR:

**DRA. HAYDEÉ SILVA OCHOA, FFyL
MTRA. SONIA ELIA BENITEZ MONTOYA, ENEP 5**

SANTA CRUZ, ACATLÁN, ESTADO DE MÉXICO, ENERO 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Resumen

Título: El impacto de los videojuegos en el aprendizaje de inglés en estudiantes mexicanos de nivel media superior.

Autor: Guzmán Alonso, Jorge E., 2024.

Páginas: 159

Resumen: Esta tesis examina la relación entre el uso de videojuegos como una actividad recreativa y la adquisición de vocabulario de inglés en estudiantes mexicanos de nivel media superior. En la parte teórica, se presentan los postulados del enfoque interaccionista de la adquisición de una segunda lengua, con el cual es posible explicar la conexión entre el uso de videojuegos y el aprendizaje de inglés. También se presentan y describen a detalle los videojuegos vistos como una forma de juego, y se exponen los fundamentos y postulados sobre cómo el uso de videojuegos puede impactar positivamente en el desarrollo de habilidades lingüísticas del idioma. En el estudio, se recopiló información acerca de los hábitos de uso de videojuegos de los estudiantes, así como del uso y percepciones del aprendizaje de inglés fuera del salón de clase por medio de encuestas, entrevistas y pruebas de vocabulario, y participaron 75 estudiantes de cuarto semestre del plantel Nicolás Romero II del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México. En el estudio no se encontró una correlación significativa entre el uso de videojuegos y los puntajes obtenidos en las pruebas de vocabulario, es decir, no hubo indicios de que pasar más tiempo jugando videojuegos impactara positivamente en la adquisición de vocabulario. Sin embargo, el hecho de que no se hallaran patrones evidentes en relación a la cantidad de tiempo dedicada al uso de videojuegos, o en relación con los tipos de videojuegos preferidos por los estudiantes, no significa de manera concluyente que jugar videojuegos no haya tenido efecto en la adquisición de vocabulario de los estudiantes de la muestra. De acuerdo con los resultados del experimento, el jugar videojuegos en inglés pareció impactar positivamente en los resultados obtenidos en las pruebas de vocabulario, ya que los estudiantes que jugaron videojuegos en inglés, aun cuando lo hicieran de manera ocasional, tuvieron puntuaciones medias más altas que aquellos que solo jugaron en español o que no jugaron en absoluto. En otras palabras, parece que jugar videojuegos en inglés, aunque sea en cortos periodos, puede impactar positivamente en la adquisición de vocabulario. Con todo, esta tesis no puede ni pretende demostrar de manera decisiva que los estudiantes aprendan inglés única o principalmente debido al uso de videojuegos. Lo que se espera es que los investigadores y docentes de inglés presten atención a los videojuegos y sus usos como potenciales herramientas y facilitadores del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en México.

Palabras clave: Enseñanza, aprendizaje, adquisición, videojuegos, segunda lengua, lengua extranjera, inglés extramuros, vocabulario.

Abstract

Title: The impact of video games on English learning in high school Mexican students.

Author: Guzmán Alonso, Jorge E., 2023.

Pages: 159

This thesis examines the relationship between gaming as a recreational activity and the development of vocabulary acquisition of Mexican high school students. In the theoretical part, the postulates of the interactionist approach of the acquisition of a second language are presented, with which it is possible to explain the connection between gaming and English learning, and videogames are also presented and described in detail as a form of game, and the fundamentals and postulates on how videogames can positively impact the development of English language skills are also exposed. In the study, information about students' video game usage habits, as well as their use and perceptions of learning English outside the classroom were collected through surveys, interviews, and vocabulary tests, and 75 fourth semester students from the Nicolás Romero II campus of the Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México participated on it. The study did not find a significant correlation between the use of videogames and the scores obtained in vocabulary tests, that is, there was no indication that spending more time playing video games had a positive impact on vocabulary acquisition. However, the fact that no obvious patterns have emerged in relation to the amount of time spent playing videogames, or in relation to the types of games preferred by students, does not mean conclusively that playing video games had not impact in the vocabulary acquisition of the students in the sample. According to the results of the experiment, playing videogames in English seemed to have a positive impact on the results obtained in the vocabulary tests, since students who played video games in English, even occasionally, had higher scores than those who only played in Spanish or didn't play at all. In other words, it seems that playing video games in English, even for short periods, can positively impact vocabulary acquisition. However, this thesis cannot and does not claim to conclusively demonstrate that students learn English solely or mainly through the use of video games. What is expected is that Mexican English researchers and teachers pay attention to video games and their uses as potential tools and facilitators of language learning and teaching in Mexico.

Keywords: Teaching, learning, acquisition, videogames, second language, foreign language, extramural English, vocabulary.

A todos mis héroes.

Agradecimientos

Deseo expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas y cada una de las personas que me apoyaron en la realización de este trabajo, especialmente a la Dra. Laura Paulina Alcocer Páez, mi tutora principal, quien, a pesar de mi falta de experiencia en la investigación, creyó en mí y me impulsó a continuar y terminar hasta el último momento. A la Dra. Haydée Silva Ochoa y a la Mtra. Mtra. Sonia Elia Benítez Montoya, por su constante y genuina colaboración desde su integración al comité tutor, y al Dr. Alejandro Byrd Orozco y a la Mtra. Emma Navarrete Hernández, por su disposición y contribución en las etapas finales de la elaboración del trabajo. Agradezco igualmente al Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México plantel Nicolás Romero II por permitirme llevar a cabo el estudio para la realización de este trabajo de investigación.

Mención especial merecen por su comprensión y apoyo incondicional mis padres y hermanos, mis primos y mis mejores amigos, cuya comprensión, paciencia y acompañamiento fueron vitales para realizar y concluir mis estudios de maestría.

Índice

Agradecimientos.....	4
Índice.....	5
Introducción.....	8
Capítulo 1. Aprendizaje de inglés como lengua extranjera.	12
1.1 Definiciones sobre la adquisición de una lengua extranjera.....	12
1.1.1 Adquisición de una segunda lengua vs. aprendizaje de una lengua extranjera	12
1.1.2 Inglés como segunda lengua vs. inglés como lengua extranjera.....	13
1.1.3 Aprendizaje vs. adquisición	15
1.2 Enfoque interaccionista de la adquisición de una segunda lengua	16
1.2.1 Hipótesis del <i>input</i>	18
1.2.2 Hipótesis de la interacción y la negociación de significados.....	18
1.2.3 Hipótesis del <i>output</i>	19
1.3 Inglés extramuros	20
1.3.1 Conceptos relacionados con el inglés extramuros	21
1.3.1.1 Aprendizaje fuera de clase	22
1.3.1.2 Aprendizaje incidental o involuntario.....	22
1.3.1.3 La importancia de la atención	24
1.3.1.4 La importancia de la conciencia como captación.....	24
1.3.1.5 Aprendizaje implícito.....	25
1.3.1.6 Aprendizaje en contextos informales	26
1.3.1.7 La importancia de la motivación.....	28
1.4 Adquisición de vocabulario.....	30
1.4.1 Qué es una palabra	30
1.4.2 Qué es saber una palabra	30
1.4.2.1 Conocimiento receptivo de vocabulario	31
1.4.3 Por qué contar las palabras.....	32
1.4.3.1 Tipos de vocabulario en función de la frecuencia	32
1.4.3.2 Cómo contar las palabras	34
Capítulo 2. Videojuegos y aprendizaje de inglés.....	36
2.1 El juego	37
2.1.1 Definición.....	38
2.1.1.1 Juego vs. lúdico	40
2.1.2 Conexión entre juego y aprendizaje	41
2.1.2.1 El juego en la infancia.....	41
2.1.2.2 El juego en la educación formal.....	43
2.1.2.3 El juego en la enseñanza y aprendizaje de idiomas	44

2.1.3 Resistencia al juego.....	45
2.1.4 La importancia de jugar	47
2.2 Videojuegos.....	47
2.2.1 Definición.....	47
2.2.2 Características.....	48
2.2.2.1 Interactividad	49
2.2.2.2 Narrativa	50
2.2.2.3 Tema.....	50
2.2.2.4 Mecánicas.....	51
2.2.2.5 Dinámicas	51
2.2.2.6 Otras características.....	51
2.2.3 Clasificación de los videojuegos.....	52
2.2.3.1 Plataformas.....	52
2.2.3.2 Géneros	52
2.2.3.2.1 Aventura	54
2.2.3.2.2 Simulación.....	55
2.2.3.2.3 Juegos multijugador masivo en línea	55
2.3 Aprendizaje de inglés a través de videojuegos como una actividad de inglés extramuros...56	
2.3.1 Videojuegos como una actividad de inglés extramuros.....	56
2.3.1.1 Videojuegos como materiales auténticos.....	57
2.3.1.2 Exposición a la lengua meta y uso activo del idioma	58
2.3.1.3 Adquisición de vocabulario	59
2.3.1.4 Interacción social	60
2.3.1.4.1 Interacción social dentro del juego	61
2.3.1.4.2 Interacción social fuera del juego	63
2.3.1.5 Gamer Slang.....	65
2.3.2 Aprendizaje voluntario de inglés con videojuegos	66
2.3.3 Aprendizaje incidental de vocabulario con videojuegos	67
2.3.4 Estudios previos sobre videojuegos y adquisición de vocabulario	68
2.4 Videojuegos como herramientas educativas	75
2.4.1 Aprendizaje basado en juegos	75
2.4.1.1 Aprendizaje basado en juegos digitales.....	76
2.4.2 Videojuegos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas	77
2.4.2.1 Aprendizaje de idiomas basado en juegos digitales	78
2.4.3 Juegos serios	79
2.4.4 Inconvenientes del uso de videojuegos como herramientas educativas	79
2.4.4.1 Sugerencias para el uso de videojuegos como herramientas educativas.....	81

2.4.5	Por qué no tomar en cuenta a los videojuegos educativos para este trabajo.....	82
2.5	Videojuegos en México	83
2.5.1	La industria de los videojuegos en la actualidad	83
2.5.2	Breve historia de la industria de los videojuegos en México.....	84
2.5.3	Industria de los videojuegos en México en la actualidad.....	87
2.5.3.1	Videojuegos en México durante la pandemia de COVID-19.....	88
2.5.4	La importancia de los videojuegos en México	89
2.6	¿Por qué videojuegos?.....	89
Capítulo 3.	Marco metodológico.....	91
3.1	Población y muestra	91
3.2	Instrumentos.....	92
3.2.1	Encuesta.....	92
3.2.2	Prueba de vocabulario.....	93
3.2.3	Entrevistas.....	95
3.3	Tipo de investigación.....	96
3.4	Recopilación de datos	96
Capítulo 4:	Resultados y análisis	98
4.1	Resultados de las encuestas.....	98
4.1.1	Aprendizaje de inglés en la escuela	98
4.1.2	Aprendizaje de inglés fuera de la escuela	100
4.1.3	Aprendizaje de inglés en general	101
4.1.4	Inglés Extramuros.....	104
4.1.5	Hábitos de uso de videojuegos.....	109
4.1.6	Aprendizaje de inglés con videojuegos.....	113
4.2	Resultados de las pruebas de vocabulario	116
4.3	Conexión entre los hábitos de juego y los resultados de las pruebas de vocabulario	117
4.4	Resultados de las entrevistas.....	123
Conclusiones.....		129
Referencias		136
Anexo 1.....		149
Anexo 2.....		154

Introducción

El dominio del idioma inglés es una de las competencias crecientes más importantes en todo el mundo. De acuerdo con *EF Education First (2020)*, el inglés funge como la lengua materna o segunda lengua de más de mil quinientos millones de personas, siendo que el crecimiento de las empresas, el desarrollo académico, la investigación, la migración laboral y el turismo internacional, entre otros, han formado parte de una gran cantidad de incentivos para aprender inglés en los últimos años. Por otro lado, su aprendizaje se fundamenta en una variedad de aplicaciones: opera como potenciador de la ciudadanía al proporcionar más y mayores oportunidades laborales y educativas; ofrece una mayor posibilidad de prosperidad económica tanto individual como colectiva; y funge como potenciador del desarrollo neurológico, entre otras bondades (Mexicanos Primero, 2015, p. 14).

Sin embargo, en México aún queda un largo camino por recorrer para alcanzar un dominio de inglés eficiente y competitivo. Según el Índice del *EF English Proficiency (EF Education First, 2020)*, el año 2019 México obtuvo un nivel de aptitud muy bajo, situándose en el penúltimo lugar de una lista de 20 países latinoamericanos, y en el lugar 82 del total de los 100 países evaluados. Resultados inquietantes, tomando en cuenta que para el año 2011, México se encontraba en el lugar 18 de una lista de 44 países, y con un nivel de dominio medio dentro del mismo ranking (EF Education First, 2022).

Estos indicadores son prueba de que la enseñanza de inglés en México ha sido deficiente y ha tenido poco alcance. De acuerdo con el estudio “Sorry, El aprendizaje de inglés en México” (Mexicanos Primero, 2015), los estudiantes de nivel secundaria no son capaces de mantener una conversación fluida en el nivel más básico, aun cuando obtienen resultados aprobatorios en sus asignaturas. Como se expone: “su intuitivo acercamiento a esta lengua se ve frustrado por la ausencia de las dimensiones lúdicas, creativas y artísticas que naturalmente les atraen y que, en cambio, están ausentes en la didáctica específica en

sus aulas” (p. 17). En el mismo estudio se señala que el nivel del sistema actual es en realidad reprobatorio, pues al no proporcionarse oportunidades significativas para los estudiantes, al final estos no adquieren un aprendizaje real, por lo que exhorta a encontrar soluciones que garanticen que los jóvenes no solamente acrediten las asignaturas de lenguas extranjeras, sino que desarrollen las habilidades necesarias para poder comunicarse en ellas.

Si bien, gran parte de la investigación reciente sobre la adquisición de un segundo idioma se enfoca en el aprendizaje que ocurre dentro de las aulas, algunos autores indagan acerca de la posibilidad del aprendizaje de idiomas más allá de espacios y contextos educativos o institucionales (Thorne *et al.*, 2009, p. 802). Por ejemplo, Sylvén y Sundqvist (2012, p. 303) argumentan que, aunque el aprendizaje de inglés suele ocurrir dentro de los salones de clase, éste se da también fuera de las escuelas, siempre y cuando dicho aprendizaje forme parte de las actividades recreativas de los estudiantes y éstos presenten un alto grado de motivación para desempeñarse bien en ellas. Al mismo tiempo, Sundqvist y Wikström (2015) presumen que las oportunidades para el aprendizaje de idiomas fuera de la escuela han aumentado en gran manera gracias a la multimodalidad que ofrece la tecnología (p. 66). Reinhardt (2019, p. 135), a su vez, considera que el aprendizaje autónomo de segundas lenguas, tanto intencional como incidental, ocurre cada vez más en contextos extramuros, por una parte, debido a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (especialmente del Internet) para un aprendizaje independiente, y por otra, a que las escuelas no han sabido adaptarse ni reconocer las nuevas estructuras de aprendizaje que han proporcionado esas posibilidades.

Si bien es cierto que las tecnologías de la información y las comunicaciones se encuentran distribuidas de manera desigual entre distintas regiones del mundo y entre diferentes clases sociales, es una realidad que el número de usuarios de Internet se

expande continuamente, incrementando así la cantidad, los tipos de medios, y las formas de participación disponibles en ellos (Jenkins, 2006, como se citó en Thorne y Black, 2007, p. 2), por lo que, a pesar de que hay lugares que aún cuentan con una infraestructura digital limitada, como México, Sundqvist y Wikström (2015) afirman que la tecnología ha facilitado el aprendizaje informal del inglés en muchos de esos países (p. 66).

Jugar videojuegos, actividad conocida en inglés como *gaming*, es una práctica social que ha ido conquistando nuevos espacios y públicos gracias a su componentes motivacionales, de pronta retroalimentación y a su llamado a la interacción (Lorenset, 2016), y a que, en las últimas décadas, se ha convertido en un fenómeno mundial, formando parte importante de las vidas de muchos jóvenes (Sylvén y Sundqvist, 2012, p. 302), llegando a contar con cientos de millones de jugadores activos (Reinhardt, 2019, p. 21, 42). Muchos de esos juegos son diseñados en y traducidos a diferentes idiomas, especialmente aquellos que se hablan en los mercados más grandes y ricos (Reinhardt, 2019, p. 25), por lo que, según Reinhardt, existe una alta probabilidad de que millones de personas hayan estado expuestas o inclusive que hayan utilizado una segunda lengua gracias a los videojuegos.

Reinhardt (2019) enfatiza que si bien, el propósito principal de los videojuegos es servir como medios de entretenimiento y generar ganancias cuando son comerciales, la mayoría de estos, especialmente aquellos que requieren el uso del idioma para jugar, se pueden usar tanto en contextos formales o informales de aprendizaje de una segunda lengua, y aprender con ellos puede llevarse a cabo de manera intencional o incidental (p. 31); sosteniendo además que el uso de juegos comerciales (o que no han sido diseñados con fines educativos) para el aprendizaje de una segunda lengua es importante ya que, al no contar con un propósito pedagógico por parte de los diseñadores, el aprendizaje que los jugadores pueden los jugadores es altamente autónomo.

Esta investigación parte de la premisa de que es posible adquirir conocimientos y habilidades de una segunda lengua en contextos de juego, inclusive cuando el objetivo de dicha actividad no sea otro más que el mero entretenimiento. En otras palabras, que es posible aprender o adquirir competencias del idioma a través del juego, aún sin la intención de hacerlo.

En la parte teórica, se aborda el aprendizaje de inglés como lengua extranjera desde el enfoque interaccionista de la adquisición de una segunda lengua, se expone la discusión existente en los factores y condiciones incidentes en la adquisición de competencias y habilidades del idioma como resultado del uso de videojuegos, y se presenta una definición y descripción de los videojuegos, así como de los elementos de los que disponen que los vuelven recursos potenciales para el aprendizaje de una segunda lengua. Para el estudio de carácter mixto y no controlado, se recopiló información acerca de los hábitos de uso de videojuegos de los estudiantes, así como del uso y percepciones del aprendizaje de inglés fuera del salón de clase por medio de encuestas, entrevistas y pruebas de vocabulario.

Cabe destacar que esta tesis no puede ni pretende responder de manera concluyente si el uso de videojuegos como actividad recreativa cumple como facilitador para el aprendizaje de inglés, sino que se enfoca en investigar si existe una conexión entre los hábitos de consumo de videojuegos y la adquisición de vocabulario de inglés, y cuáles son los factores que intervienen en dicho fenómeno. Adicionalmente, se espera que este trabajo atraiga la atención de la investigación del aprendizaje de lenguas extranjeras hacia los videojuegos y sus usos potenciales como herramientas y facilitadores del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en México. Es preciso señalar que la mayor parte de las referencias consultadas para la elaboración de esta tesis parten de fuentes cuyo idioma original es el inglés, por lo que, al no disponer de traducciones oficiales, muchos de los términos y conceptos utilizados fueron tomados directamente de dichas obras.

Capítulo 1. Aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

El primer capítulo, correspondiente al marco teórico de esta tesis tiene como objetivo abordar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera desde el enfoque interaccionista de la adquisición de una segunda lengua, con el cual es posible explicar la conexión entre el uso de videojuegos y la adquisición de la lengua inglesa, y se encuentra dividido en tres secciones principales. El apartado 1.1 está enfocado en las definiciones conceptuales relacionadas con el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, distinguiendo entre conceptos que, aunque suelen usarse intercambiabilmente, requieren de una adecuada diferenciación para poder ser aplicables a la investigación. En el apartado 1.2 se presenta una reseña de las hipótesis que explican los conceptos *input*, *interaction* y *output*, considerados como elementos importantes y necesarios para la adquisición de una segunda lengua, y que juntos conforman el enfoque interaccionista de una segunda lengua, en el cual se apoya este trabajo para describir el fenómeno de estudio, así como para enfrentarse la hipótesis. Posteriormente, en la sección 1.3 se expone el concepto *extramural English*, el cual se refiere a todo el inglés que puede ser aprendido o adquirido fuera del contexto del salón de clases, tanto de manera incidental como intencional, y que considera a los videojuegos como una actividad propicia para el aprendizaje y la adquisición de inglés. Finalmente, considerando que esta tesis se centra en la adquisición de vocabulario como resultado del uso de videojuegos como una actividad de inglés extramuros, en la sección 1.4 se incluye un breve análisis de la adquisición de vocabulario abordando la discusión a partir de los niveles de frecuencia.

1.1 Definiciones sobre la adquisición de una lengua extranjera

1.1.1 Adquisición de una segunda lengua vs. aprendizaje de una lengua extranjera

De acuerdo con Gass y Selinker (2008), la adquisición de una segunda lengua (ASL) es un concepto que cuenta con dos significados principales. Primeramente, se refiere a la

disciplina que se encarga del estudio de cómo se aprenden las segundas lenguas, en donde segunda lengua se entiende como cualquier idioma que se aprende después de haber aprendido la lengua materna, independientemente de si es el segundo, tercer, cuarto o quinto idioma (p. 7).

...it is the study of the acquisition of a non-primary language; that is, the acquisition of a language beyond the native language. It is the study of how learners create a new language system with only limited exposure to a second language (Gass y Selinker, 2008, p. 1).

En segundo lugar, la describen como el proceso de aprendizaje de un idioma después de que la lengua materna ha sido aprendida, en donde el idioma que está siendo aprendido es un idioma no nativo, es decir, trata del aprendizaje de un idioma no nativo en el entorno en el que ese idioma es hablado (p. 7), por ejemplo, un estudiante japonés que aprende español en México. Más adelante distinguen la adquisición de una segunda lengua del aprendizaje de una lengua extranjera (ALE), el cual se refiere al aprendizaje de una lengua no nativa en el entorno de la lengua materna del hablante (p. 7), por ejemplo, un estudiante mexicano que aprende inglés en México. Cabe mencionar que, para dichos autores, la ASL implica que los estudiantes tengan una amplia exposición a la lengua meta, mientras que, en el ALE, existe poca o nula exposición al idioma que está siendo aprendido (p. 7), tal es el caso de los estudiantes mexicanos que aprenden inglés en México ¹.

1.1.2 Inglés como segunda lengua vs. inglés como lengua extranjera

El inglés como segunda lengua (ISL) se refiere al tipo de inglés que es aprendido por estudiantes que se encuentran en un entorno donde se habla inglés, pero cuya lengua

¹ El Instituto Mexicano para la Competitividad señala en el estudio “Inglés es posible. Propuesta de una Agenda Nacional”, la falta de acceso a contenidos en radio, televisión, así como programas educativos e infantiles en idioma inglés (IMCO, 2015)

materna no es el inglés (Viberg, 2000, como se citó en Sundqvist, 2009, p. 10), por ejemplo, un estudiante mexicano que aprende inglés en Estados Unidos. Sundqvist (2009) explica que el inglés como lengua extranjera (ILE), hace referencia al inglés que es aprendido en las escuelas a través de la instrucción, y que no conlleva contacto con hablantes nativos fuera del salón de clase.

Apoyándose en Viberg (2000, como se citó en Sundqvist, 2009) Sundqvist argumenta que mantener la distinción entre inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera a partir de los años 2000 es complicado puesto que en muchos países es sencillo acceder al idioma inglés fuera de los salones de clases, incluso aunque éste no sea el idioma oficial², por lo que, basándose en la obra de Mitchell, Myles y Marsden: *Second Language Learning Theories* (2013), quienes consideran que tanto para idiomas locales como distantes los procesos de aprendizaje son básicamente los mismos a pesar de los diferentes propósitos y circunstancias de aprendizaje, Sundqvist y Sylvén (2016, p. 25) deciden usar los términos aprendizaje y adquisición, e inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera como sinónimos y de manera intercambiable.

En el caso de México, los estudiantes ciertamente tienen oportunidades de exposición al idioma inglés a través de “los deportes que prefieren ... la música que escuchan, ... las redes que frecuentan y en los programas y películas que ven” (Mexicanos Primero, 2015, p. 17), no obstante, la ausencia de una oferta pública de calidad aceptable en la enseñanza de inglés, ha reducido el aprendizaje del mismo a una minoría sumamente estrecha (Mexicanos Primero, 2015), por lo que dicha exposición es insuficiente para el aprendizaje y dominio del idioma. De hecho, “en México, a pesar de la vecindad con el país angloparlante más importante del mundo, así como de los múltiples lazos que nos vinculan

² La lengua oficial se entiende como aquella que funge como “la principal vía de comunicación de los habitantes de un país independientemente de la lengua vernácula que hablen” (BIBIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES, s.f.)

con los Estados Unidos, el nivel de dominio del inglés es muy escaso” (Mexicanos Primero, 2015., p. 27). “De acuerdo con un estudio realizado por la organización Mexicanos Primero a cuatro mil 727 alumnos de primer año de preparatoria, 8 de cada 10 no comprende nada de inglés y no puede interactuar en ese idioma” (Montes, 2015), y para el 2018, solamente 14% de la población nacional contaba con un nivel de inglés avanzado (Entrepreneur, 2018). Tomando en cuenta dicho panorama, así como las definiciones planteadas por Gass, Selinker, y Sundqvist, éste trabajo se centrará en el idioma inglés visto como una lengua extranjera.

1.1.3 Aprendizaje vs. adquisición

Una de las más claras distinciones entre los conceptos adquisición y aprendizaje puede encontrarse en la Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje de Krashen (1981; 1982), quien veía a la adquisición y al aprendizaje como dos formas distintas de desarrollar el dominio de una segunda lengua. De acuerdo con dicha hipótesis, para que la adquisición tenga lugar se requiere que haya interacción en la lengua meta en la que los hablantes no se enfoquen en la forma en que se expresan, sino en el significado y la comprensión de sus mensajes, es decir, en lograr una comunicación natural (Krashen, 1981, p. 1). Más adelante, Krashen (1982) añade que la adquisición es un proceso en el que el hablante no es consciente de que está aprendiendo un nuevo idioma, como es el caso de un niño cuando aprende su lengua materna (p. 10). Por otra parte, señala que el aprendizaje consiste en el desarrollo del conocimiento del nuevo idioma, de sus reglas y de su uso, proceso que ocurre de manera consciente a través de reglas explícitas (1981; 1982).

Ahora bien, los videojuegos son en esencia juegos, independientemente de las formas culturales, artísticas, narrativas, etc. que puedan incorporar (Esposito, 2005), cuyo objetivo principal es jugar (sin importar el idioma en que el juego se encuentre), y en donde los videojugadores se concentran en entender el juego para jugarlo, y no en jugar para

aprender el idioma del juego o incluso otro tipo de habilidades. En virtud de lo anterior, y partiendo de la Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje, el concepto más descriptivamente exacto para referirse al desarrollo del dominio del idioma resultante del uso de videojuegos es el de adquisición, sin embargo, como argumenta Uuskoski (2011, p. 9) el problema de la definición de la adquisición de una segunda lengua propuesto por Gass y Selinker yace en el hecho de que esta se refiere a la forma en cómo se aprenden los idiomas, siendo que en el fondo, las definiciones planteadas por Krashen se refieren a dos formas distintas de aprendizaje (Uuskoski, 2011, p. 8), razón por la cual ellos deciden utilizar ambos conceptos intercambiamente. Es por lo anterior que, siguiendo los ejemplos de Gass y Selinker (2008, p. 7), y apoyándonos en la reflexión de Uuskoski, en este trabajo se utilizarán los términos aprendizaje y adquisición intercambiamente y como sinónimos para referirse al desarrollo del dominio del idioma.

1.2 Enfoque interaccionista de la adquisición de una segunda lengua

Dentro de los diversos escenarios en los que puede ocurrir el aprendizaje de una segunda lengua además del salón de clases, existe un tipo de aprendizaje que surge a partir de interacciones en la lengua meta cuya razón de ser no gira en torno a la lengua ni al aprendizaje de esta, sino en la comunicación a través de ella, tal es el caso de los videojuegos. En consecuencia, dicha actividad forma parte del fenómeno que Sundqvist (2009) describe como inglés extramuros (*Extramural English*), y que se refiere al inglés con el que los estudiantes entran en contacto o con el que están involucrados fuera de las paredes del salón de clases (p. 24), y que incluye otras actividades como ver películas, escuchar música y ver videos (Sundqvist y Sylvén, 2016, p. 7).

De acuerdo con Sundqvist y Sylvén, cualquier actividad de inglés extramuros conlleva *input* (exposición al idioma), *interaction* (interacción en el idioma), y *output* (producción del idioma) (2016, p. 81). Estos elementos, considerados importantes para la

comprensión del aprendizaje de una segunda lengua (Gass y Mackey, 2006, pp. 3-4), tomados de manera integrada conforman lo que hoy se conoce como Enfoque Interaccionista o Enfoque de la Interacción (*Interactionist Approach*, o *Interaction Approach*) (Gass y Mackey, 2014, p. 180).

También conocido como modelo de entrada-interacción-salida (*Input-Interaction-Output Model*), este enfoque describe los procesos involucrados cuando los estudiantes se encuentran con algún tipo de entrada del idioma (*input*), se involucran con él por medio de la interacción (*interaction*), reciben retroalimentación (*feedback*) y lo producen (*output*) (Gass y Mackey, 2014, p. 181). En palabras de Gass (2003, .224), la investigación sobre la interacción toma como punto de partida el supuesto de que el aprendizaje de una lengua es estimulado por la presión comunicativa y examina la relación entre comunicación y adquisición, así como los mecanismos que median entre ellas (por ejemplo, la atención).

El enfoque interaccionista se basa actualmente, entre otros postulados, en la hipótesis de la entrada (*input hypothesis*) (Krashen, 1982), la hipótesis de la interacción (*interaction hypothesis*) (Long, 1981), el concepto de negociación de significados (*negotiation for meaning*) (Long, 1983), y la hipótesis del *output* comprensible (*output hypothesis*) (Swain, 1985; 1995; 2000), (Gass y Mackey, 2014, p. 180; Sundqvist y Sylvén, 2016, p. 80). Cabe señalar que el enfoque interaccionista no debe considerarse como una teoría completa, ya que, según Mackey (2012, p. 4), no cuenta con el mismo peso predictivo de una teoría individual, sino que, más bien se sustenta en otras hipótesis y postulados (Pica, 1998, como se citó en Gass y Mackey, 2014) como los mencionados previamente. Sin embargo, la hipótesis de la interacción ha mostrado signos de progresión para obtener el estatus de teoría, ya que se han puesto a prueba varios de sus aspectos, y se han demostrado claramente los vínculos entre interacción y aprendizaje, además de que intenta explicar por qué la interacción y el aprendizaje pueden estar vinculados, utilizando

conceptos cognitivos derivados de la psicología, como la observación, la memoria de trabajo y la atención (Gass y Makey, 2014).

Partiendo del concepto de inglés extramuros proporcionado por Sundqvist, esta tesis se basa en el enfoque de la interacción y sus elementos para explicar la adquisición de inglés como lengua extranjera resultante del uso de videojuegos como actividad recreativa.

1.2.1 Hipótesis del *input*

También conocida como hipótesis de la información de entrada o la hipótesis de la entrada, ésta señala que la adquisición de la segunda lengua ocurre cuando el estudiante logra comprender la información lingüística que recibe (o a la que se expone) por parte de la lengua meta cuando su grado de complejidad es mayor que el de su nivel actual de competencia, lo que se consigue con ayuda de contexto o información extralingüística (Krashen, 1982, pp. 20-21). En otras palabras, si hay exposición a una cantidad considerable de información lingüística (aducto o *input*), y el aprendiente logra comprenderla, es decir, si la comunicación es exitosa, entonces ocurrirá la adquisición del idioma, de modo que, según esta hipótesis, la búsqueda por la comunicación es la base del aprendizaje.

1.2.2 Hipótesis de la interacción y la negociación de significados

Partiendo del supuesto de que la lengua meta necesita ser comprensible para ser adquirida, Long (como se citó en Mackey, 1999) en su hipótesis de la interacción, considera a la interacción como un elemento esencial para la ASL, argumentando que las modificaciones que los hablantes realizan durante sus conversaciones para darse a entender generan oportunidades para comprender y utilizar el idioma, es decir, que dichas modificaciones son las que vuelven comprensible el *input* (Mackey, 1999, p. 558). En otras palabras, esa entrada comprensible (*comprehensible input*) se consigue a través de la

negociación de significados, es decir, a través de los ajustes que los hablantes aplican a su discurso a fin de evitar interrupciones en la comunicación (Sundqvist & Sylvén, 2016, p. 80). Posteriormente, Long (1996) añade que como resultado de la negociación ocurre una retroalimentación negativa (*negative feedback*) la cual puede facilitar la adquisición de una segunda lengua, al menos para el vocabulario, la morfología y la sintaxis específica del lenguaje (p. 414).

La hipótesis de la interacción sostiene que la conversación no es solamente un medio de práctica del idioma, sino también el medio por el cual ocurre el aprendizaje (Gass, 2003, p. 235), es decir, que el idioma funge como herramienta para la comunicación, y que dicha interacción no es solamente un medio para practicar el idioma, sino también para aprenderlo (Uuskoski, 2011, p. 14). En suma, es gracias a la interacción que los estudiantes tienen oportunidad de comprender y utilizar el idioma que antes era incomprendible para ellos, además de que tienen la posibilidad de recibir más o diferentes recursos del mismo, y así más oportunidades de producirlo (Mackey, 1999, p. 558). Tal es el caso de los videojuegos en línea, que incluyen mundos virtuales poblados por muchos jugadores simultáneamente, por medio de los cuales los jugadores pueden interactuar con personas de otras partes del mundo en tiempo real (Sardone *et al.*, s.f.).

1.2.3 Hipótesis del *output*

La hipótesis del *output* u *output* comprensible, señala que el esfuerzo de los aprendientes por hacer comprensible el idioma que producen puede favorecer la adquisición, por lo que necesitan oportunidades de interactuar y producir en la lengua meta (Sundqvist, 2009, p. 14). De acuerdo con Swain (como se citó en Mackey, 1999), es necesario forzar a los estudiantes a producir en la lengua meta, ya que así se verían

obligados a pensar en la sintaxis³, lo cual, a su vez, los llevaría a una producción comprensible del idioma (Mackey, 1999, p. 559). En palabras de Mackey, lo que Swain quiere decir es que los estudiantes, en su esfuerzo por ser comprendidos en la lengua meta, son empujados a producir el idioma, probando nuevas formas o modificando otras (Mackey, 1999).

1.3 Inglés extramuros

Como se mencionó previamente, el término inglés extramuros (IE) fue propuesto por Sundqvist (2009) para referirse a todo el contacto o involucramiento que un estudiante de inglés tiene con el idioma fuera del salón de clases o de entornos educativos o escolares formales. Este puede incluir desde actividades tan ocasionales como un encuentro repentino con un extranjero en la calle, hasta hábitos relativamente recurrentes como ver películas, escuchar música, ver videos, leer libros, revistas, periódicos, navegar en sitios en Internet en inglés, y jugar videojuegos, ya sea en línea o sin conexión a internet, por su cuenta o con otras personas (Sundqvist & Sylvén, 2016, p. 7).

Sundqvist (2009) precisa que durante una actividad de inglés extramuros el foco de atención de los alumnos puede estar en la comunicación o en aprender algo que no sea la lengua meta (p. 24), por ejemplo, cuando alguien cuya lengua materna no es inglés, y juega videojuegos en inglés, hace uso del idioma con el objetivo de pasar el juego, y no de aprender el idioma.

En palabras de Sundqvist (2009):

In extramural English, no degree of deliberate intention to acquire English is necessary on the part of the learner, even though deliberate intention is by no means

³ Sintaxis: Las formas en que las palabras se combinan para formar oraciones y las reglas que gobiernan la formación de oraciones, haciendo que algunas oraciones sean posibles y otras no posibles dentro de un idioma en particular, Diccionario Longman, 2010

excluded from the concept. But what is important is that the learner comes in contact with or is involved in English outside the walls of the English classroom. This contact or involvement may be due to the learner's deliberate (thus conscious) intent to create situations for learning English, but it may equally well be due to any other reason the learner may have. In fact, the learner might not even have a reason for coming in contact with or becoming involved in extramural English (p. 25).

Sundqvist y Sylvén (2016) argumentan que dicho involucramiento, por lo general, no es motivado por los profesores, sino que ocurre de manera voluntaria por parte del alumno; sin embargo, hay casos en los que la iniciativa puede surgir por personas cercanas a él, como un amigo o un miembro de su familia. Además, sostienen la posibilidad de que los alumnos se involucren en actividades específicas de inglés extramuros porque se sienten presionados a hacerlo por algún otro motivo (p. 6). Por último, Sundqvist (2009) resalta la posibilidad de que algunos estudiantes se involucren en este tipo de actividades simplemente porque buscan mejorar su nivel de dominio de inglés, o de que desarrollen un interés genuino en aprender inglés gracias a su participación en actividades de inglés extramuros cuando antes de participar en ellas no les había interesado aprender el idioma (p. 26).

1.3.1 Conceptos relacionados con el inglés extramuros

El inglés extramuros es un fenómeno que abarca la exposición al idioma (*input*), su producción (*output*) y/o la interacción en inglés (*interaction*), los cuales, según el enfoque interaccionista, son componentes esenciales para la adquisición de una segunda lengua (Sundqvist, 2009; Sundqvist y Sylvén, 2016). Asimismo, Sundqvist y Sylvén (2016) exponen una diferenciación entre el IE y otros conceptos que, a pesar de ser bastante similares, presentan diferencias significativas (p. 7), los cuales serán discutidos a continuación.

1.3.1.1 Aprendizaje fuera de clase

Según Benson (2011, como se citó en Sundqvist y Sylvén, 2016), el aprendizaje fuera de clase (*out-of-class learning*) se refiere a cualquier aprendizaje que se da fuera del ambiente escolarizado, y que involucra la auto instrucción (aprendizaje a largo plazo impulsado, planificado y llevado a cabo por el alumno sin la intervención de un profesor), el aprendizaje naturalista (resultante de la interacción directa con hablantes o con textos de la lengua meta) o el aprendizaje naturalista autodirigido (que es cuando los alumnos, por placer o por interés, se involucran en el uso del idioma con el fin de aprenderlo en un entorno naturalista). La principal diferencia yace en el hecho de que el término aprendizaje, siguiendo el planteamiento de Krashen (1981; 1982), es un proceso que ocurre a través de la instrucción formal y explícita, mientras que el inglés extramuros se ocupa generalmente de la exposición y el uso del inglés en situaciones no educativas (Sundqvist y Sylvén, 2016, p. 8).

1.3.1.2 Aprendizaje incidental o involuntario

Sundqvist y Sylvén (2016) consideran al aprendizaje incidental de idiomas como una subcategoría del IE ya que éste permite tanto el aprendizaje intencional como el incidental (p. 8), agregando que los términos aprendizaje incidental y aprendizaje involuntario suelen usarse como sinónimos en terminología lingüística.

Forsman (2004) describe el término aprendizaje involuntario como el aprendizaje accidental de información sin la intención de recordar esa información (p.173). Laufer y Hulstijn (2001), a su vez, definen el concepto aprendizaje incidental de idiomas como el aprendizaje de una cosa cuando el objetivo principal del alumno es otra cosa, por ejemplo, adquirir vocabulario cuando su intención principal es comunicarse (p. 10). Finalmente,

Reinhardt (2019) argumenta que el aprendizaje incidental puede ocurrir implícitamente a través de la exposición, sin que el alumno necesariamente se dé cuenta del mismo (p. 31).

Schmidt (1990) sostiene que para que los estudiantes puedan convertir la exposición al idioma en entrada comprensible, es decir, en información útil para el aprendizaje, necesitan percatarse o darse cuenta de dicha información (*noticing*), y que es esta conciencia la que hace posible el aprendizaje (p. 131; 149). Asimismo, Peckham (2000, como se citó en DeKeyser, 2003) plantea que la percepción, sin ser necesariamente comprensión, es necesaria para la adquisición de una segunda lengua. *Noticing*, en vista de VanPatten (2014, p. 124), simplemente significa que los alumnos se han dado cuenta de una característica formal del lenguaje (incluyendo palabras nuevas); en el mismo sentido, Robinson (1995, p. 284) describe este fenómeno como la atención consciente a la forma del *input*.

Schmidt (1990, p. 143) presenta algunos fundamentos para explicar la relación entre la captación (darse cuenta o percatarse), y la adquisición de una segunda lengua. La expectación, señala, es importante para la perceptibilidad, ya que los eventos inesperados suelen captar la atención. Asimismo, explica que los eventos a los que se exponen las personas permanecerán inconscientes si no son interpretables o aplicables al contexto actual, de modo que lo inverso también es posible. Por otra parte, menciona que la frecuencia puede aumentar la probabilidad de que un elemento sea notado, y que el nivel de habilidad (del idioma) puede influir en la capacidad de percepción.

Schmidt aclara, sin embargo, que los estudiantes de idiomas no son libres de darse cuenta de lo que quieran cuando lo deseen, y que varios factores influyen en la perceptibilidad (p. 144), no obstante, afirma que tienen cierto control de la información que pueden usar a su favor. Concluye, pues, que el aprendizaje incidental es ciertamente

posible y además efectivo, siempre y cuando se preste atención a las características relevantes del *input* (p. 149).

1.3.1.3 La importancia de la atención

De acuerdo con el Diccionario Longman de enseñanza de idiomas y lingüística aplicada (Richards & Schmidt, 2010, p. 38), la atención es definida como la capacidad que tiene una persona para concentrarse en algunas cosas mientras ignora otras. Schmidt (1995) asegura que la atención es crucial para el aprendizaje de una segunda lengua, explicando, por ejemplo, que la razón por la que se aprenden palabras cuando se lee, es porque se les presta atención (p. 8). Asimismo, señala que distintos investigadores consideran dos tipos principales de aprendizaje, explícito e implícito, y que, aunque difieren acerca de la importancia o el impacto de la conciencia, coinciden en que para que el aprendizaje se lleve a cabo, la atención es necesaria (p. 9). Por otra parte, el autor considera que quienes aprenden más son los que perciben más, y que esto se debe a que los que más perciben son los que más prestan atención (Schmidt, 1990, p.144). Schmidt (2001, como se citó en Hulstijn, 2005) propone así la hipótesis de la captación (*noticing hypothesis*), en la que afirma que por lo menos un poco de atención (y de conciencia) hacia los elementos de la estructura superficial de los enunciados del *input*, es necesaria para lograr el aprendizaje.

1.3.1.4 La importancia de la conciencia como captación

Schmidt (1990) plantea que cuando se dice hacer algo de manera consciente, a menudo esto significa que se llevó a cabo de manera intencional, por lo que sugiere distinguir entre conciencia como el darse cuenta (*awareness*), y conciencia como un comportamiento intencional (*consciousness*), argumentando que las intenciones pueden ser conscientes o inconscientes, y, por otra parte, que a menudo nos damos cuenta de

cosas que no pretendemos notar (p. 133). Puesto que *awareness* se refiere a percatarse o tener conciencia sobre algo, en este trabajo se empleará el término conciencia para referirse a la acción de darse cuenta, y no en el sentido de comportamiento intencional, como lo planteado por Schmidt.

Schmidt y Frota (1986, p. 311) proponen que un estudiante de una segunda lengua logrará adquirir las formas de la lengua meta únicamente si dichas formas son comprendidas y percibidas de manera consciente durante la exposición a ellas. Schmidt (1995) argumenta posteriormente que, aunque el enfoque en el significado es esencial para la adquisición de una segunda lengua, no todas las características del lenguaje pueden adquirirse cuando la atención de los alumnos se centra exclusivamente en el significado (p. 3). Como asegura Schmidt, si bien la información y la interacción son importantes para establecer un nivel seguro de competencia comunicativa, esto no se debe a que el aprendizaje de idiomas sea inconsciente, sino a que la información y la interacción, la atención y la consciencia son cruciales para el aprendizaje (p. 3).

En ese sentido, Gass y Selinker (2008) consideran que para que el aprendizaje se lleve a cabo de manera exitosa, el estudiante necesita participar o involucrarse activamente en las formas de la lengua meta (p. 248).

1.3.1.5 Aprendizaje implícito

Para Sundqvist y Sylvén (2016), el inglés extramuros está cercanamente relacionado con el aprendizaje implícito de idiomas (p. 9). En palabras de Ellis (2009), éste es el aprendizaje que tiene lugar sin intención o sin conciencia (p. 7). Schmidt (1990) lo describe como una acumulación gradual de asociaciones entre características que concurren con frecuencia (p. 149), y que se encuentra estrechamente ligado con la atención. DeKeyser (2003), por su parte, lo define como el aprendizaje sin conciencia de lo

que se está aprendiendo, señalando, por ejemplo, que cuando los niños adquieren la competencia lingüística de su lengua materna sin pensar en su estructura, su aprendizaje es inductivo e implícito (p. 314).

DeKeyser menciona también que ciertos experimentos sobre aprendizaje implícito muestran que mientras tengan la intención de aprender algo, es posible aprender algo distinto a lo que se pretendía originalmente, y añade que otro número considerable de estudios demuestran que los sujetos pueden aprender a usar conocimientos complejos para realizar una variedad de tareas sin ser conscientes de la naturaleza exacta de ese conocimiento (p. 315). A pesar de lo anterior, reconoce que la evidencia sólida sobre el aprendizaje sin conciencia es escasa, y que muchas de las muestras de fenómenos supuestamente inconscientes son metodológica o teóricamente defectuosas (p. 317).

1.3.1.6 Aprendizaje en contextos informales

De acuerdo con Silva y Brougère (2016), el aprendizaje en realidad no es en sí mismo formal o informal, sino que estas connotaciones se refieren más bien al contexto dónde ocurre el aprendizaje (p. 58), y no a su naturaleza. La educación, por otra parte, es un fenómeno que puede clasificarse como formal o informal, ya que se refiere a las actividades a partir de las cuales el aprendizaje puede desarrollarse.

En palabras de Reinhardt (2019):

Formal contexts are usually classroom-based and goals are usually set by instruction and assessment, not by the learner. Informal contexts are usually outside of a classroom and goals may be set intentionally by the learner, or learning may occur incidentally in unplanned ways (p. 31).

Por su parte, Terzi, Dönmez y Gürsoy (2009, como se citó en Arslan, 2011) se refieren a la educación informal como el tipo de educación que no es planificada ni

programada y que ocurre de manera espontánea, mientras que al conjunto de actividades escolares planificadas, programadas y organizadas con un propósito en específico, lo llaman educación formal (p. 194). Partiendo de lo anterior, Arslan (2011) argumenta que aunque la adquisición de una lengua extranjera inicia de manera formal, ésta se practica en el ambiente fuera del salón de clases, es decir, en el contexto de la educación informal, por lo que concluye que la adquisición de una lengua extranjera puede darse tanto en entornos sociales (el hogar, las calles, el trabajo, los viajes o la misma escuela en contextos fuera de clase), como en ambientes formales, por medio de procesos formales planificados, programados y organizados previamente (p. 194); en sus propias palabras, el efecto de los entornos informales tiene la misma importancia que los entornos formales en términos de adquisición de lenguas extranjeras (p. 194).

Arslan (2011) considera como desventaja el hecho de que las personas no puedan estudiar lenguas extranjeras de manera formal a lo largo de su vida, por lo que propone resolverlo haciendo uso de la educación informal, lo cual solo es posible vinculando el aprendizaje de lenguas extranjeras con actividades que las personas disfrutan de hacer todos los días, incluidas las actividades recreativas (p. 196). Recomienda, por ejemplo, el uso de la televisión, ya que los programas extranjeros (tanto de canales públicos como privados) son transmitidos con sus audios originales y se ofrecen subtitulados en la lengua materna del público al que están destinados. Como propone:

After a period of time, learners will have heard and repeated similar words and sentences several times, and they will be able to improve their language so that they can communicate ... It is possible for people to utilise this habit on which they spend so much time for the purpose of acquiring a second language (Arslan, 2011, p. 197).

Arslan añade que el uso permanente y activo del conocimiento adquirido de una lengua extranjera depende de que el alumno refuerce este conocimiento a través de

múltiples y complejas experiencias interactivas (p. 203); como señala Yilmaz (como se citó en Arslan, 2011, p. 203), los conocimientos teóricos deben ser puestos en práctica por medio de interacciones sociales y multidimensionales en entornos de educación informal. Arslan concluye así que los individuos pueden adquirir un segundo idioma por sí mismos desarrollando sus propios métodos y materiales sin tener que ir a la escuela o ser guiados por un maestro (p. 195).

1.3.1.7 La importancia de la motivación

Para Sundqvist y Sylvén (2016), el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso multifactorial en el que intervienen elementos como la aptitud para el aprendizaje de idiomas, la voluntad de comunicarse, la confianza en sí mismos, el nivel de ansiedad y la capacidad cognitiva, así como la edad a la que comienzan a aprender, su lugar de residencia, y de que tan motivados se encuentren para aprender (p. 75).

Del mismo modo, Arslan (2011) considera que la adquisición de una lengua extranjera no depende únicamente de la calidad de los instrumentos de enseñanza; de acuerdo con Peçenek (2008, como se citó en Arslan, 2011), su efectividad estará determinada por la motivación de los estudiantes, sus tendencias, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje y diferencias características como la edad y la inteligencia (p. 195). Asimismo, Seven y Engin (2008, como se citó en Arslan, 2011) toman en cuenta como principales factores que afectan el aprendizaje, aquellos relacionados con el alumno, con el método de aprendizaje y con el material de aprendizaje.

Por su parte, Krashen (1982) considera que factores actitudinales como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad se encuentran relacionados directamente con el proceso de adquisición, y propone la hipótesis del filtro afectivo (*affective filter hypothesis*), según la cual, mientras los estudiantes se encuentren más motivados, confiados y libres de

ansiedad, podrán superar los filtros que obstaculizan la adquisición de la segunda lengua (pp. 30-31).

Ryan y Deci (2000) plantean que la motivación puede variar no solo en cantidad (es decir, cuánta motivación tenga una persona), sino también en su orientación (esto es, sobre la naturaleza y los razones que dan origen a esa motivación), y presentan el término motivación intrínseca, que se define como hacer algo porque es intrínsecamente interesante o agradable, y que, según ellos, da como resultado un aprendizaje y una creatividad de alta calidad (pp. 53-54).

De manera similar, Sundqvist y Sylvén (2016) expresan que

In terms of L2 motivation, studies show that intrinsic motivation leads to qualitatively improved learning outcomes since learners who are intrinsically motivated find learning fun and personally meaningful ... and, as a consequence, their possible L2 learning gains tend to be more durable (p. 89).

Finalmente, las investigadoras hacen mención del concepto de flujo (*flow*) propuesto por Csikszentmihalyi (1990), y que se refiere a un estado en el que los individuos están completamente absortos con la actividad que se encuentren desempeñando en cuestión, o cuando se encuentran totalmente inmersos en lo que están haciendo, es decir, un estado óptimo de motivación intrínseca, y que ciertamente se puede experimentar en el aprendizaje de una segunda lengua (Sundqvist y Sylvén, 2016, p. 90).

En palabras de Csikszentmihalyi (1990), cuando una persona experimenta el flujo:

...concentration is so intense that there is no attention left over to think about anything irrelevant, or to worry about problems. Self-consciousness disappears, and the sense of time becomes distorted. An activity that produces such experiences is

so gratifying that people are willing to do it for its own sake, with little concern for what they will get out of it, even when it is difficult, or dangerous (p. 71).

En suma, para Sundqvist y Sylvén (2016), el uso de videojuegos es una actividad que claramente puede conducir a estados de flujo debido al nivel de inmersión en el que se encuentran los videojugadores (p. 90). Dado que este estudio se enfoca en la adquisición de vocabulario como la competencia que puede ser desarrollada a través del uso de videojuegos, en el siguiente apartado se presenta un pequeño análisis sobre dicho proceso.

1.4 Adquisición de vocabulario

1.4.1 Qué es una palabra

El objetivo principal de este trabajo fue indagar sobre la posibilidad de la conexión entre el uso de videojuegos como una actividad de inglés extramuros y el desarrollo de competencias en inglés como lengua extranjera, centrándose en la adquisición de vocabulario como un efecto del involucramiento con dicha práctica. En ese sentido, Sundqvist (2009) plantea que los estudios de palabras no pueden llevarse a cabo sin definir o describir qué es lo que cuenta como una palabra. Este concepto es definido en el Diccionario de enseñanza de idiomas y lingüística aplicada (Richards y Schmidt, 2010) como la más pequeña de las unidades lingüísticas que pueden presentarse por sí solas, ya sea en el habla o la escritura, donde en la escritura, los límites de las palabras generalmente se distinguen por espacios entre ellas, mientras que, en el habla, pueden reconocerse por ligeras pausas (p. 636).

1.4.2 Qué es saber una palabra

Para Nation (2013), aprender una palabra es un proceso acumulativo que involucra diversos aspectos de conocimiento (tales como sus formas, pronunciación, significado, uso, etc.). Puesto que son muchas las cosas que pueden saberse sobre cualquier palabra en

particular, los estudiantes necesitan muchos y distintos tipos de encuentros con ellas para aprenderlas completamente (p. 4; 44). Por ejemplo, es posible aprender a reconocer la forma de una palabra simplemente memorizándola, sin llegar a conocer su significado. En ese sentido, Webb y Nation (2012) aseguran que saber una palabra implica mucho más que llevar a cabo el proceso de vinculación entre su forma y significado. Como sugieren: “developing fluency with a word involves knowing its form, meaning, and use, and being able to use and understand the word in a native-like manner” (p. 3). A tal efecto, Nation (2013) propone de manera general, que saber una palabra implica conocer no solamente sus aspectos formales y significado, sino también ser capaz de utilizarla (p. 4).

1.4.2.1 Conocimiento receptivo de vocabulario

Esta tesis se centrará en la adquisición incidental de vocabulario como uno de los beneficios potenciales de los videojuegos como una actividad de inglés extramuros. Para abordar dicha discusión, se partirá del nivel más general de conocimiento de una palabra propuesto por Nation (2013), esto es, que saber una palabra incluye no solo conocer los aspectos formales de la misma y su significado, sino también ser capaz de utilizarla (p. 4; 48). Al efecto, Nation presenta dos tipos de conocimiento de vocabulario, receptivo y productivo. El conocimiento receptivo de una palabra implica que el estudiante es capaz de reconocerla en sus formas hablada o escrita cuando la escucha o la lee, además de saber lo que significa en el contexto en el que se presenta. Por otra parte, el conocimiento productivo presupone que el estudiante es capaz de decir o escribir la palabra de manera apropiada en diferentes contextos (p. 48; 50).

En palabras de Nation (2013):

Essentially, receptive vocabulary use involves perceiving the form of a word while listening or reading and retrieving its meaning. Productive vocabulary use involves

wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form (p. 47).

Partiendo de la premisa de que el conocimiento receptivo surge a partir de estímulos externos al estudiante, este trabajo se centrará en el conocimiento receptivo de vocabulario que puede ser adquirido a partir de los videojuegos, es decir, que, a partir de la exposición al inglés proporcionado por los juegos, los estudiantes son capaces de identificar las formas de las palabras y sus significados.

1.4.3 Por qué contar las palabras

Nation (2013) sugiere que clasificar las palabras de acuerdo con su rango de ocurrencia, es decir, con base en la frecuencia en la que aparecen en un discurso, ya sea hablado o escrito, es una manera sumamente útil de auxiliar al aprendizaje de vocabulario de los estudiantes, y también de que obtengan el mayor beneficio del vocabulario que aprenden.

1.4.3.1 Tipos de vocabulario en función de la frecuencia

Una forma de analizar las palabras y la frecuencia con la que son utilizadas es a partir de la distinción entre vocabulario núcleo o básico (*core vocabulary*) y vocabulario periférico (*peripheral vocabulary*), la cual puede representarse visualmente con una distribución centro-periferia, en donde el vocabulario básico se encuentra en el centro, y el periférico alrededor de éste. El vocabulario básico es aquel conformado por las palabras más frecuentes y sin las cuales sería imposible comunicarse en el nivel más básico, mientras que el periférico es más avanzado y técnico, en donde es posible encontrar, por ejemplo, terminología acerca del arte, la ciencia o la tecnología. Otra diferencia significativa es que el significado de las palabras periféricas puede cambiar con el paso del tiempo,

mientras que el significado de las palabras básicas generalmente se mantiene (Sundqvist, 2009, pp. 69-71).

Nation (2013) presenta otra clasificación de vocabulario en función de la frecuencia con la que se usan las palabras. Primeramente, las palabras de alta frecuencia (*high-frequency words*) son ese pequeño grupo que abarcan un gran porcentaje del total de palabras en textos hablados y escritos, y que se encuentran en todo tipo de usos del lenguaje (p. 22). Es decir, son las palabras que aparecen de manera más frecuente de cualquier discurso. Después de este tipo de vocabulario, es posible encontrar un gran grupo de palabras generalmente útiles que se presentan con la suficiente frecuencia como para ser un objetivo de aprendizaje sensato (p. 25), conocidas como palabras de frecuencia media (*mid-frequency words*), que se destacan por ser generalmente útiles y moderadamente frecuentes, y representan la cantidad de vocabulario necesario para manejar el inglés sin necesidad de apoyo externo (p. 18). En tercer lugar, las palabras de baja frecuencia (*low-frequency words*) representan ese gran grupo de palabras que son sumamente importantes para el mensaje transmitido en el discurso, conformadas por términos técnicos empleados en distintas áreas temáticas, es decir y que suelen aparecer pocas veces en el uso cotidiano del idioma. Es el grupo más grande palabras, y a la vez, el que menos se utiliza (18 y 19).

Además de los tres grupos anteriores, existe otra clase de palabras que aparecen con cierta frecuencia en un área especializada y al que se le conoce como vocabulario especializado, conformado por las palabras que suelen aparecer con mayor frecuencia en esa área especializada, pero no de manera frecuente en el idioma de manera general (Nation, 1983, p. 13).

1.4.3.2 Cómo contar las palabras

La manera más sencilla de contar palabras es tomando todas las formas de las palabras que aparecen en un texto hablado o escrito, incluyendo sus apariciones repetidas. Por ejemplo, la oración *it is hard to remember it*, contendría seis palabras, incluyendo la repetición de la forma *it*. A las palabras que son contadas de esta manera se les conoce en inglés como *tokens* o *running words*. Otra forma es omitiendo las formas repetidas dentro de un texto. Así, el enunciado anterior constaría únicamente de cinco palabras en lugar de seis. A este tipo de palabras se les conoce como *types* (Nation, 2013, p. 9).

Una tercera manera de contar palabras es considerando solamente las formas principales derivadas de los lexemas (unidades mínimas con significado léxico), que existen independientemente de sus terminaciones flexivas, o del número de palabras que puedan incluir, y que son las que suelen aparecer en los diccionarios (Sundqvist, 2009, p. 67). Por ejemplo, *goes*, *going* y *gone* formarían parte del lexema *go* y, por lo tanto, no se contarían como cuatro palabras distintas, sino como una. En contraste, las palabras estrechamente relacionadas y que cuentan con variaciones adicionales a las de los lexemas podrían contarse como miembros de la misma palabra o lema (Nation, 2013). Los lemas son el conjunto de formas léxicas que tienen la misma raíz y pertenecen a la misma clase de palabras principales, incluyendo sus formas flexionadas y reducidas (Francis & Kucera, 1982, como se citó en Sundqvist, 2009; Nation, 2013). Según Bauer y Nation (como se citó en Nation, 2013), las formas flexionadas en inglés incluyen el plural, la tercera persona singular en presente, los tiempos pasado simple y participio, las formas con terminación *-ing*, el comparativo, superlativo y posesivo.

La razón por la cual algunos autores optan por el uso del lema en lugar del lexema es debido a la carga de aprendizaje (*learning burden*), es decir, la cantidad de esfuerzo necesario para aprender una palabra (Nation 2001, como se citó en Sundqvist, 2009). Para

Nation (2013), una vez que los estudiantes son capaces de utilizar el sistema flexivo, la carga de aprendizaje se reduce considerablemente. Basándose en esta premisa, la dificultad para aprender, por ejemplo, *mends* cuando ya se sabe *mend*, debería ser insignificante (p. 8). De la misma forma, en el caso del lexema *go*, la forma irregular *went* tendría una mayor carga de aprendizaje que una forma regular como *goes*, por lo que se contaría como otro lema, es decir, como otra palabra distinta.

Además de las formas flexionadas y reducidas que conforman los lemas, existen otros afijos que pueden reducir aún más la carga de aprendizaje. Al grupo de palabras que incluyen estos elementos se les conoce como familias de palabras o familias léxicas, y son ese conjunto de palabras que comparten la misma raíz, constan de una palabra principal, e incluyen, además de sus formas flexionadas y reducidas, sus formas derivadas estrechamente relacionadas (Nation, 2013, p. 11).

Sundqvist sugiere que, independientemente de la terminología usada, lo esencial es establecer claramente la base sobre la cual se definirán las palabras en los estudios de vocabulario (p. 67). Consecuentemente, partiendo del hecho de que esta tesis se centrará en la posibilidad de la adquisición de vocabulario como resultado del uso de videojuegos, y de que el instrumento seleccionado para la realización del experimento del marco metodológico será una prueba para conocer el nivel de frecuencia de vocabulario de los estudiantes de la muestra, se tomarán como unidades de medida las familias de palabra o familias léxicas.

En el siguiente capítulo, se revisará la discusión referente a los factores y condiciones incidentes en el aprendizaje de inglés a partir del uso de videojuegos, abordando el concepto de juego y su relación con el aprendizaje; se presentará una definición y descripción de los videojuegos, así como algunos ejemplos de estudios sobre los mismos enfocados en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Capítulo 2. Videojuegos y aprendizaje de inglés.

El objetivo de este capítulo es focalizar la discusión ya existente en los factores y condiciones incidentes en la adquisición de competencias y habilidades del idioma como resultado del uso de videojuegos como actividad recreativa. En la primera sección se examina el concepto de juego, rescatando algunas definiciones consideradas pertinentes para la investigación, y se propone una apta para el análisis de los videojuegos vistos como una forma de juego, además de una breve discusión acerca de su relación con el aprendizaje, así como las percepciones que se tienen sobre el juego como recurso para la educación. En la sección 2.2 se presentan una descripción y tipología de los videojuegos, atendiendo los cuestionamientos de qué son, cómo funcionan, de qué tipos y formas existen, y qué otros elementos poseen que los vuelven como recursos potenciales para el aprendizaje de una segunda lengua. En el apartado 2.3 se expone una discusión teórica acerca del uso de videojuegos como una actividad de inglés extramuros, exponiendo sus beneficios y facilidades para dicho fin, y revisando los casos y circunstancias específicas en los que puede ocurrir el aprendizaje en sus formas intencional, involuntaria, e implícita, además de algunas sugerencias para aprovechar dichas posibilidades. Asimismo, se incluyen algunos ejemplos de estudios y experimentos llevados a cabo por varios investigadores enfocados en la adquisición o aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente inglés, a partir del uso de videojuegos, considerando los contextos y criterios tomados en cuenta para la realización de dichos estudios, así como los resultados obtenidos y las conclusiones a las que llegaron.

Buscando responder la pregunta de si existen videojuegos diseñados específicamente para aprender, en el apartado 2.4 se presenta una distinción entre los videojuegos convencionales o comerciales, de aquellos que son diseñados y/o utilizados específicamente para la enseñanza y el aprendizaje, cuáles son, cómo pueden y han sido

empleados en los entornos escolares formales, y exponiendo los argumentos de por qué ese tipo de juegos no son tomados en cuenta para esta investigación. Posteriormente, en la sección 2.5 se presenta una revisión general de la industria de los videojuegos en años recientes en el caso de México. Se expone una breve revisión histórica de la importancia que la práctica ha tenido en los consumidores mexicanos, y se revisan cifras y datos concretos del panorama actual, incluyendo una breve exposición del impacto que la pandemia de la enfermedad COVID-19 tuvo en los hábitos de consumo y de práctica de juego.

2.1 El juego

El juego es una actividad que ha estado presente en las vidas de los seres humanos desde la antigüedad, aunque sus formas y manifestaciones han variado entre culturas y civilizaciones (Meneses y Monge, 2001, p. 113); en algunas de ellas, se ha encontrado asociado con prácticas tales como ritos religiosos, competencias y concursos, adquiriendo una valencia positiva, mientras que en otros contextos, se le han otorgado atributos negativos por su vinculación con el ocio, considerándosele como contrario al provecho y la productividad (Arias, 2014).

Además de su permanencia a lo largo del tiempo, el juego es considerado como una actividad de carácter universal (Torres, 2002, p. 290). Para Huizinga (1998), por ejemplo, el juego se encuentra presente en toda actividad cultural, por lo que considera que todas las ocupaciones fundamentales de los seres humanos se desarrollan a través de él. En concordancia con Huizinga, Arias (2011; 2014) sugiere que su universalidad es la cualidad que le permite trascender etnias, ideologías, culturas, o etapas de la civilización, y en ese sentido, agrega que es gracias a tales características, que “ha sido estudiado por diversas disciplinas, tales como la antropología, la sociología, la historia, la psicología, la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras” (p. 260).

2.1.1 Definición

Debido a su diversidad y magnitud, no es posible arribar a una definición de juego que aborde todos los aspectos y características inherentes al fenómeno en general. En opinión de Silva (2020), dado que el concepto no trata de un referente fenomenológico único, éste debe ser estudiado como una construcción social variable, teniendo en mente que, dependiendo del enfoque, la época y el autor, puede contar con significados ricos variados y que pueden ser incluso contradictorios (p. 1). A tal efecto, y con la finalidad de construir una definición aplicable y pertinente para el propósito de este trabajo, se rescatan las siguientes definiciones.

Primeramente, Huizinga (1998) define el juego como:

...una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (p. 48).

Caillois (1986), por su parte, lo define como una actividad esencialmente:

1. Libre: a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre; 2. Separada: circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y determinados por anticipado; 3. Incierta: cuyo desarrollo no podría estar predeterminado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar; 4. Improductiva: por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio

de la partida; 5. Reglamentada: sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta; 6. Ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente (pp.37–38).

Por su parte, Juul (2003) lo describe como:

...a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable (p. 5).

Ahora bien, Reinhardt (2019) subraya algunas limitaciones con respecto a ciertas características que se encuentran en algunas definiciones como las expuestas previamente. Primeramente, el que el juego sea o no una actividad voluntaria puede ser subjetivo, ya que alguien que no desea jugar aun así puede decidir hacerlo, o incluso verse forzado a ello. La idea de que el objetivo del juego es el juego en sí mismo también puede ser conflictiva tomando en cuenta que actividades como el juego orientado a objetivos cuentan con fines más allá del juego, además de que los resultados de ciertos juegos pueden tener consecuencias reales y graves. Asimismo, Reinhardt añade que cuando el juego es definido como algo distinto a la vida ordinaria, se pasan por alto sus funciones generativas y recuperativas, como sostiene:

Children play without realizing they are playing, until an adult defines what they are doing as play, in contrast to other activities. They are taught that when they play, they are having what we call 'fun', which implies that when you're not playing, you're probably not having fun. Work is the opposite of play and is therefore not fun. But if children were never subject to this way of thinking and all its entailments, they might

never know that play is supposedly exclusively extraordinary (Reinhardt, 2019, p. 48).

Partiendo de sus reflexiones, y con la intención de solventar las limitaciones planteadas, Reinhardt describe al juego como una actividad a veces voluntaria, que puede ocurrir en tiempos y espacios limitados, aunque no necesariamente (sobre todo cuando no se es consciente de que se está jugando); que puede ser extraordinaria u ordinaria a la vez; que normalmente involucra la mayor parte o toda la atención del jugador a nivel cognitivo, emocional y social; y en donde lo único seguro es que, aunque no es necesariamente divertido, suele ser atractivo (pp. 48-49).

Con base en las definiciones expuestas, tomando como referencia la crítica de Reinhardt, y recordando que este trabajo está enfocado en el uso de videojuegos como una actividad recreativa, se tomarán en cuenta las variables que versen sobre la posibilidad de que, a partir del juego pueden producirse efectos ulteriores independientemente de la intención del jugador. Por tanto, en esta tesis se entenderá al juego, y por consiguiente, al videojuego, como: 1. un sistema basado en reglas; 2. que siendo ficticio puede ocasionar efectos que trasciendan a la realidad; 3. que se lleva a cabo en un lugar y momento determinado, pero que puede tener impacto más allá de dichas delimitaciones; 4. que se lleva a cabo de manera consciente y deliberada 5. que cuenta con metas y objetivos, aunque no siempre específicos; y 6. que tiene resultados observables, variables y medibles.

2.1.1.1 Juego vs. lúdico

Para concluir con el análisis del concepto de juego, se considera pertinente presentar una distinción entre juego y lúdico, conceptos que, según Bonilla (1998, como se citó en Arias, 2014), semánticamente suelen ser tratados como sinónimos. Para Arias (2014), cualquier actividad que provoque placer y diversión, pero que no cuente con las

características esenciales del juego (ej., un sistema de reglas), se considera únicamente como una actividad lúdica; es decir, que, al requerir de características más específicas, el juego resulta en un fenómeno más particular que cualquier actividad lúdica, y, en consecuencia, lo lúdico puede ser más general que el juego (ej., escuchar música, bailar o cantar). Para efectos de este trabajo, se tomará en cuenta el planteamiento de Arias, siempre y cuando se conciba al juego como una práctica formalmente identificada, como es en el caso de los videojuegos.

2.1.2 Conexión entre juego y aprendizaje

Distintas evidencias históricas constatan el hecho de que, además de su asociación con el placer o la diversión, las actividades de juego han estado vinculadas directamente con la instrucción y la educación (Arias, 2014). Sin embargo, por lo general dicha correlación ha sido reconocida desde un punto de vista utilitario, hecho que prevalece en la actualidad; como Meneses y Monge (2001) señalan, “a pesar de la necesidad que tiene el niño de jugar y de los efectos benéficos que posee el juego, los adultos lo hacen a un lado y no le dan el lugar que merece entre sus actividades porque no brinda ningún provecho económico y tangible” (p. 114). No obstante, ciertos autores abogan por los beneficios potenciales del juego para el aprendizaje y la formación en general más allá de su mero carácter utilitario.

2.1.2.1 El juego en la infancia

De acuerdo con Meneses y Monge (2001), el juego resulta de una actividad creativa, natural, sin aprendizaje anticipado, y que es necesaria y vital no solo para los seres humanos, sino incluso para algunas especies animales, debido a que es gracias al juego que los niños aprenden a establecer relaciones sociales con otras personas, planteándose y resolviendo problemas propios de su edad, creciendo de una manera recreativa (p. 114). Estos autores aseguran que el juego y las acciones que surgen del mismo son la base para

una educación integral, ya que, para su ejecución, además del dominio de habilidades sociales y afectivas, también se requiere de habilidades sociales, cognoscitivas y motrices (p. 114). De forma similar, Lacayo y Coello (1992, como se citó en Meneses y Monge, 2001) señalan que el ser humano juega de forma innata, traduciéndose en un valioso estímulo mediante el cual el individuo se vuelve más hábil, perspicaz, ligero, diestro, fuerte y sobre todo alegre. A su vez, Reinders (2017) destaca los efectos positivos de los juegos en aspectos tales como el desarrollo social y cognitivo de los niños, como sugiere, el juego es un proceso natural de aprendizaje mediante el cual los niños se desarrollan física, cognitiva, emocional y socialmente a través de la perseverancia y la resolución de problemas (p. 331).

Para el psicólogo Krauss (1990, como se citó en Meneses y Monge, 2001), el juego responde a una problemática biológica, bajo la premisa de que éste atiende a necesidades que el organismo no puede resolver de manera natural. Krauss señala que los primeros juegos, tanto de niños como de algunos animales, son fundamentales para su formación y desarrollo, ya que sirven como ejercicios, ensayos o experimentaciones de actividades que posteriormente llevarán a cabo en sus vidas. Citando a Krauss, Meneses y Monge (2001) sugieren que, dado que los niños no entran en la vida completamente listos, y que tienen un periodo de desarrollo y de crecimiento que comprende a su vez de un tiempo de aprendizaje, así como de formación de aptitudes y conocimientos, el juego sirve para desarrollar esos instintos útiles para la vida, mientras que el desarrollo de los órganos y los instintos dependen de la selección natural.

Meneses y Monge (2001) añaden que gran parte del contenido y significado del juego durante la infancia se compone de actividades en las que el niño representa o imita algún papel o significado de las actividades adultas y de su contacto con ellas, por lo que el medio en el que el niño se desenvuelve tiene gran influencia e impacto en sus actividades de juego; en otras palabras, sus actividades de juego se encuentran relacionadas

estrechamente con el medio en el que se desenvuelve, el cual media en el desarrollo de sus habilidades y destrezas (p. 113).

Por su parte, Reinhardt (2019), señala que hay evidencia de que el juego está conectado a un nivel profundo con la forma en que se aprende, se participa y se genera cultura, ya que es una práctica esencialmente social (p. 49). Como sostiene, el juego favorece la adquisición y transmisión de conocimientos, ya que las cosas que se aprenden por medio del juego, tales como conocimientos, creencias y comportamientos, no se heredan biológicamente, aunque los seres humanos estén biológicamente predispuestos a jugar (p. 46). En ese sentido, afirma que el juego es un elemento clave para la generación y transmisión de la cultura de generación en generación.

2.1.2.2 El juego en la educación formal

Como se mencionó previamente, el juego suele ser reconocido principalmente en sus dimensiones utilitarias, y el campo de la educación no es la excepción, de modo que, aunque se ha jugado desde tiempos remotos, actualmente el juego en el aula tiene una connotación de trabajo (Torres, 2002, p. 290). En ese sentido, Arias (2011), a partir de la definición de juego propuesta por Torres y Torres (2007), quienes consideran al juego como un

Conjunto de habilidades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes. Todos ellos –los valores- facilitan el esfuerzo para internabilizar los conocimientos de manera significativa (p. 28).

destaca el valor social del juego y su importancia en el aprendizaje, considerándolo como “un medio efectivo para que el niño se apropie de conocimientos de su entorno inmediato” (p. 233). De manera similar, Torres (2002) señala que el juego en el salón de clases “sirve para facilitar el aprendizaje siempre y cuando se planifiquen actividades agradables con reglas que permitan el fortalecimiento de los valores” (pp. 290-291), y que, además, “facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa y no como una simple grabadora” (p. 291). Torres sostiene que dichos conocimientos favorecen el crecimiento en distintas áreas de los participantes (ej. biológico, mental, emocional), además de que favorece un desarrollo integral y significativo, apoyando la práctica docente volviéndola más dinámica, innovadora, creativa y eficiente (p. 291).

2.1.2.3 El juego en la enseñanza y aprendizaje de idiomas

Además de su incursión y aplicación en la educación en general, el juego también ha sido utilizado como recurso pedagógico para la enseñanza de idiomas desde la antigüedad (Silva, 2020). Como ejemplo, Caravolas (1995, como se citó en Silva, 2020) menciona que ciertos pueblos de la antigüedad (fenicios, arameos y hebreos) ya recurrían a muchos de los principios didácticos que se encuentran presentes hoy en día, entre los que se encuentran técnicas como el diálogo, la mnemotecnia, y otros tipos de aprendizaje a través del juego. No obstante, es a partir de los años setenta que el juego adquiere reconocimiento como recurso pedagógico formal, tanto dentro de la educación tradicional como de la enseñanza de lenguas extranjeras (Silva, 2020), y no es sino una década después que se comienza a reflexionar sobre “la creatividad y las técnicas para adaptar juegos existentes a la clase de lengua y que éstos adquieran el valor de recurso pedagógico tal y como lo conocemos hoy en día” (Arias, 2014, p. 267); siendo así que durante los últimos cincuenta años, los profesores de idiomas han contado y desarrollado una gama de

estructuras y materiales lúdicos más amplia que nunca antes, principalmente, gracias a la generalización e introducción de herramientas tecnológicas en el aula (Silva, 2020).

2.1.3 Resistencia al juego

En la actualidad parece prevalecer una continua oposición al juego fuera de su calidad utilitaria. De acuerdo con Prensky (2001a), al juego tradicionalmente se le asocia a la infancia, y, por tanto, a la inmadurez y a la frivolidad, por lo que se le considera como algo trivial, sin importancia, y opuesto a lo serio. Para Silva (2020), esta percepción puede deberse a que aun cuando el juego adquiere validez como herramienta dentro de la educación, no se problematiza ni se estudia en sí, sino que se considera como un mero instrumento puesto al servicio de otras cuestiones (p.12). Así, a pesar de que actualmente el juego es una práctica común dentro de la enseñanza de idiomas, y a que ha ido incursionando en públicos infantiles, adolescentes, e incluso en el de los adultos, a menudo resulta en actividades de clase mal diseñadas y pensadas (Arias, 2014), o a que sean tratadas como actividades de menor importancia, improvisadas, periféricas o de relleno (Arias, 2011).

Ahora bien, aunque el juego no es la piedra angular de la didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, y a pesar de que hay limitaciones tanto en su concepción como en su ejecución,

...está claro que ofrece virtudes que otros recursos no poseen, por ejemplo, su polivalencia y su flexibilidad, sin dejar de lado que es un recurso que puede ser útil en todos los ámbitos de la enseñanza de una lengua extranjera: gramática, vocabulario, expresión oral, expresión escrita, fonética, cultura, comprensión oral, comprensión escrita, literatura, etc. (Arias, 2011, p. 237)

En ese sentido, para Arias (2014) no es válido asociar el juego en la enseñanza de lenguas extranjeras a lo poco serio, ya que, al formar parte de los diversos recursos que se encuentran en el salón de clases, responde a necesidades y metas específicas. Como Arias (2011) asegura, “el juego tiene un claro carácter utilitario, pues responde a una planificación didáctica, a objetivos de aprendizaje y se puede aplicar con públicos específicos muy variados” (p. 233). Como propone Reinders (2017):

Play activities allow children to transfer skills and knowledge to solve problems, discover, and analyze ongoing processes to develop language skills and strategies. ... Language assists children in structuring and understanding the meaning of their experiences and emotions and recognizing and making sense of their sensory faculties; in other words, play, language use, language development, and children’s wider cognitive and social development are closely linked (p. 331).

Por otro lado, además de ser un rico recurso pedagógico y una estrategia adicional en el aula, se trata de un recurso cuyo fundamento es la interacción y la comunicación, por lo que uno de sus principales valores reside en el intercambio de información dentro del salón de clases (Arias, 2014, p. 268). En línea con lo anterior, y basándose en Labrador y Morote (2008), quienes consideran al juego como un factor de desenvolvimiento social, Arias resalta la importancia del juego como práctica social, ya que es gracias a las relaciones sociales, y específicamente a la interacción y la colaboración propiciadas por el juego, que este puede verse como una práctica pedagógica en una clase de lengua extranjera. De manera similar, Weiss (2003, como se citó en Arias, 2014) concibe al juego como un espacio de intercambio social, ya que además de practicar estructuras lingüísticas, los estudiantes tienen oportunidad de conocer elementos de la cultura de la lengua meta, reflexionando sobre la cultura extranjera, practicando así la interculturalidad. En suma, el

juego posibilita la interacción auténtica en clase, siempre y cuando el idioma en el que los estudiantes se comuniquen durante el juego sea la lengua meta.

2.1.4 La importancia de jugar

El juego es una práctica inherente a la naturaleza humana. Aunque tradicionalmente se le suele asociar con la diversión y el placer, hay evidencias que muestran claramente una relación directa entre éste con actividades consideradas como serias y productivas, por lo que ha ido adquiriendo cada vez más reconocimiento y validez en el ámbito de la educación. Es por lo anterior que, al menos en las dimensiones y connotaciones expuestas en este apartado, se consideran a las prácticas de juego como experiencias de gran valor para el aprendizaje, tanto dentro de contextos escolares formales, como en entornos y ambientes extraescolares. Así, partiendo del supuesto de que el juego tiene la facultad de suscitar efectos más allá de las dimensiones de tiempo y espacio de la práctica en sí misma, se sugiere poner la mira en una de las actividades más relevantes y practicadas durante los últimos años por los mexicanos de diferentes edades y estratos sociales, así como su impacto en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en México, esto es, los videojuegos.

2.2 Videojuegos

2.2.1 Definición

Tradicionalmente, los videojuegos o juegos digitales eran programas de software que se jugaban en un televisor o computadora con una interfaz controlada a través de un teclado, mouse o controlador de juegos (Reinhardt, 2019, p. 88). En la actualidad, pueden encontrarse en una gran variedad de formas y ejecutarse en diferentes dispositivos: computadoras de escritorio y portátiles, consolas de videojuegos, dispositivos móviles como teléfonos celulares y tabletas, y también pueden descargarse y ejecutarse a través de

internet y jugarse por medio de un navegador, todo lo anterior ya sea por un solo jugador, con colegas en modo multijugador, o a gran escala con muchos otros jugadores en línea (Reinhardt, 2019; Cășvean, 2018, p. 57). A pesar de que a menudo se presenta una distinción entre videojuegos y juegos de computadora, estos conceptos suelen usarse intercambiamente ya que en ambos el juego se ve a través de una pantalla y se usa un dispositivo de entrada como un *joystick*, un teclado o un teclado para jugar (Qin *et al.*, 2009, p. 108).

2.2.2 Características

Prensky (2001a) presenta seis elementos estructurales que la mayoría de los videojuegos tienen en común: 1. Reglas, que establecen límites dentro del juego y lo vuelven justo y a la vez emocionante; 2. Metas y objetivos, que ofrecen motivación para jugar; 3. Resultados y retroalimentación, que ayudan a medir el progreso frente a los objetivos y también proporcionan aprendizaje; 4. Conflicto, competencia, desafío y oposición, que se refieren a los problemas en el juego que el jugador debe resolver, y que provocan adrenalina y fomentan la creatividad y el entusiasmo por el juego; 5. Interacción, tanto en forma de retroalimentación por parte del juego como de interacción social; y 6. Representación o historia, que se refiere al contenido temático y narrativo del juego, y que ofrece interés y emoción por el mismo (p. 11). Para Prensky, a pesar de que otros medios de entretenimiento pueden contar con la mayoría de los elementos previos (tales como películas o libros), ninguno ofrece todas estas características de la misma manera que los videojuegos, aunque reconoce que no todos los videojuegos cuentan con todos estos elementos.

2.2.2.1 Interactividad

Una de las características más importantes de los videojuegos, y que es común a todos ellos, es la interactividad. De acuerdo con Apperley (2006), esta característica se refiere a que un videojuego es una forma de entretenimiento que requiere de un papel activo por parte del jugador, en lugar de ser consumido únicamente como espectador.

De acuerdo con Prensky (2001a), la interactividad de los videojuegos abarca dos aspectos importantes. En primer lugar, cuando se dice que los juegos son interactivos, se refiere a cuando algo en el juego cambia en respuesta a las acciones del jugador. Prensky sugiere que a pesar de que esta forma de retroalimentación puede tomar una gran variedad de formas, por lo general es inmediata. Quizá el punto más relevante de la interactividad desde la visión de Prensky, es que es a partir de la retroalimentación en un juego que el aprendizaje puede ocurrir:

The player is learning constantly how the game works, what the designer's underlying model is, how to succeed, and how to get to the next level and win. Via the feedback you either get rewarded for mastering something, or you get word you have failed at something, and have to try again or seek help, until you can do it. Depending on the game, feedback can be spectacularly dramatic (Prensky, 2001a, p.15).

La segunda cara de la interactividad trata del aspecto social de los videojuegos. Prensky señala que a pesar de que el enfoque inicial de los videojuegos era que el jugador jugara por su cuenta o contra la máquina (cosa que aun sucede), la tendencia de los videojuegos era volverse multijugador (los juegos de este tipo son de los más populares en la actualidad), de modo que promueven la formación de grupos sociales, si bien, esta no necesariamente debe ser cara a cara.

2.2.2.2 Narrativa

Como señala Reinhardt (2019), para algunos autores ciertos videojuegos pueden entenderse como formas de narrativa, puesto que, en muchas formas, son experimentados como una historia (p. 82). Entre los principales juegos de este tipo destacan los juegos de rol (*role-play*), aventuras (*adventure*) y ficción interactiva (*interactive fiction*), los cuales incluyen desarrollo de personajes y tramas elaboradas (p. 82). Para Reinhardt, las narrativas son importantes ya que proporcionan un contexto mediante el cual los jugadores aprenden las reglas del juego, y luego juegan con ellas (p. 82).

Por su parte, Qin *et al.* (2009) consideran a la narrativa como la base principal de los videojuegos, puesto que es la que les otorga una secuencia lógica (p. 107). Ellos la definen como los métodos o estilos utilizados para contar la historia del juego (p. 110), y sostienen que a pesar de que la historia del juego ya está definida por los escritores y desarrolladores, la percepción y construcción del jugador son esenciales para su desarrollo, puesto que la historia se forma mientras se progresa en el juego. Asimismo, añaden que, a diferencia de las historias tradicionales, las historias de los videojuegos poseen como características únicas: la interactividad con las historias, es decir, una participación activa en ellas, de forma que los jugadores se convierten en narradores, y; una estructura no lineal y tampoco fija, dado que la relación entre los eventos ocurre por causalidad y no por casualidad (pp. 107, 118).

2.2.2.3 Tema

Reinhardt (2019) sugiere que todos los videojuegos cuentan con un tema, es decir, un escenario o tópico que proporciona el contexto imaginario para el juego (p. 89), que es distinto al contexto externo del juego, es decir, donde, cuando y con quien se juega, y que incluyen básicamente cualquier concepto que pueda ser narrativizado. Reinhardt agrega

que muchos de los temas suelen ser derivados de cualquier ficción tales como películas o cómics, de modo que los jugadores puedan experimentar las narrativas inspiradas en dichas historias asumiendo la identidad de los personajes de los juegos.

2.2.2.4 Mecánicas

La mecánica puede entenderse como una acción programada que un jugador puede seguir para alcanzar una meta dentro del juego (Reinhardt, 2019, p. 94). A pesar de que las mecánicas son equiparables a las reglas del juego en el sentido de que hacen saber al jugador lo que puede o no puede hacer dentro del mismo, éstas se refieren, más bien, a las acciones concretas que el jugador sí puede realizar, por ejemplo, correr, saltar o disparar.

2.2.2.5 Dinámicas

Las dinámicas, en palabras de Reinhardt (2019) son los procesos, fuerzas o comportamientos emergentes que resultan de las interacciones de varias mecánicas del juego, el contexto del juego, los comportamientos del jugador, disposiciones y motivaciones (p. 96). El autor menciona que, aunque las mecánicas y dinámicas del juego pueden ser vistas como sinónimos por los diseñadores de juegos o algunos jugadores, las últimas no son del todo predecibles hasta que el juego está en acción. Según Franch (2012), la esencia o el núcleo del juego es definido por las dinámicas que se generan a partir de las mecánicas. Dicho de manera sencilla, las dinámicas describen de que trata el juego (p. 38), como puede ser explotar cosas, superar misiones de sigilo, crear tu propio parque, etc.

2.2.2.6 Otras características

Los videojuegos cuentan también con otros elementos denominados *game features*, que pueden formar parte de las mecánicas o ser independientes de ellas, y que se refieren a los aspectos que no tratan específicamente de lo que es posible o no hacer en el juego,

sino a objetos o herramientas que los jugadores usan, así como otras características que estructuran al juego (Reinhardt, 2019, p. 95), tales como niveles o puntos.

2.2.3 Clasificación de los videojuegos

2.2.3.1 Plataformas

De acuerdo con Reinhardt (2019), una forma útil de abordar los juegos a partir de su diseño es explorando su categorización. Apperley (2006) define a la categoría de plataforma como los sistemas de hardware en los que se juega el juego (p. 10), que incluye a las computadoras personales, de escritorio o portátiles, consolas de videojuegos (Xbox One, Xbox Series-X, Xbox Series-S, PlayStation 4, PlayStation 5, Nintendo Switch), consolas de juego portátiles (Nintendo Switch Lite), y dispositivos móviles como teléfonos celulares y tabletas. Para Reinhardt (2019), las diferentes plataformas ofrecen diferentes posibilidades para los diseños y estilos de juego, permitiendo, por ejemplo, juegos en línea a los que se debe acceder a través de internet y que incorporan dinámicas multijugador de modo que distintos jugadores puedan jugar juntos desde diferentes ubicaciones distantes en distintos dispositivos a la vez (pp. 88-89).

2.2.3.2 Géneros

De manera popular y durante las últimas décadas, los videojuegos se han categorizado en géneros, los cuales, a su vez, son clasificados de acuerdo con el contenido de los juegos (Apperley, 2006; Wolf, 2001; Qin *et al.*, 2009). Por su parte, Reinhardt (2019) sugiere que, los videojuegos, ya sea como títulos individuales, o formando parte de una serie de varios juegos, pertenecen a géneros específicos. Los géneros, así, pueden entenderse como una categoría de juegos que tienen mecánicas, comportamientos de jugador y temas similares (Reinhardt, 2019, p. 90).

Reinhardt expone que a pesar de que existe una variedad de géneros cuyas definiciones están relativamente acordadas, el continuo surgimiento de nuevos géneros deriva en la falta de consenso entre aquellos considerados como principales y los subgéneros, y agrega que la situación se vuelve más compleja cuando los títulos, temas y géneros se confunden con la mecánica, y viceversa (p. 91). A su vez, Apperley (2006) sostiene que, aunque los géneros establecidos de videojuegos son sustancialmente diferentes a los géneros literarios o los cinematográficos, estos suelen enfatizar lo figurativo (es decir, la estética visual de los juegos) sobre la interactividad (p. 8), y añade que los géneros establecidos actualmente aceptados por la audiencia y la industria no toman en cuenta la compleja estratificación de género que ocurre dentro de los videojuegos (p. 9). A la luz de lo anterior, Apperley sugiere apoyarse en la clasificación de Wolf (2001), que se concentra en los tipos de interacciones que están disponibles en el juego, a diferencia de la iconografía visual, y en la cual los géneros son definidos con base en sus objetivos y mecánicas (Reinhardt, 2019).

Basándose también en la clasificación de Wolf, Reinhardt (2019) afirma que hay varios géneros y subgéneros importantes que son de mayor interés para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras porque sus temas y mecánicas apoyan el uso y el aprendizaje de segundas lenguas (p. 91), entre los que destaca los juegos de acción (*action games*), que implican movimiento, coordinación física y presión de tiempo, y que incluyen los subgéneros de peleas (*fighting*), plataformas (*platform*), disparos en primera persona (*shooter*) y de supervivencia (*survival*); juegos de aventuras (*adventures*), que implican exploración, seguimiento de historias, desarrollo de personajes y resolución de acertijos; juegos de rol (*rol-playing*), que conllevan el desarrollo continuo de un personaje o personajes, interacción con un mundo de juego extenso, y la finalización de tareas o misiones orientadas a objetivos (a menudo con otros jugadores), juegos de rol multijugador

masivo en línea (*MMORPG*), juegos de simulación (*simulation*), que implican la construcción y/o administración de sistemas como ciudades, parques, o la vida en una sociedad, y que incluye subgéneros de simulación de vehículos que se conducen o pilotean, y juegos de estrategia (*strategy*), que se centran en la planificación y elaboración de estrategias para lograr la victoria contra un oponente, y pueden involucrar batallas y peleas en tiempo real.

2.2.3.2.1 Aventura

Como expresa Franch (2012), el género de aventura se trata de un tipo de juego con una historia interactiva donde la narración y la exploración, así como también la resolución de puzzles, son elementos esenciales del juego (p.24). Reinhardt (2019) sostiene que los videojuegos meramente de aventuras son escasos, ya que sus mecánicas suelen combinarse con las de otros géneros, especialmente con los de acción y los juegos de rol. Aunque los temas de los videojuegos de aventuras tienden a incluir la ciencia ficción, la fantasía y el misterio, Reinhardt agrega que comúnmente los juegos de aventuras siguen la trama del monomito o del viaje del héroe propuesta por Campbell (1959), estructura narrativa en la que

...el héroe inicia su aventura desde el mundo de todos los días hacia una región de prodigios sobrenaturales, se enfrenta con fuerzas fabulosas y gana una victoria decisiva; el héroe regresa de su misteriosa aventura con la fuerza de otorgar dones a sus hermanos (p. 25).

Reinhardt (2019) afirma que los diseñadores de juegos se han inspirado en los elementos de dicha estructura narrativa haciendo que los jugadores se adhieran a trayectorias monomíticas en historias progresivas, enfrentándolas con desafíos que superar, todo lo que lleva a una competencia con el enemigo o jefe final y una recompensa

final (p. 212). Partiendo de lo anterior, Reinhardt propone que las dinámicas de este género que fomentan el uso y aprendizaje de idiomas son el seguimiento de las historias, la toma de decisiones, la elección de opciones variadas, la combinación de objetos y la interacción tanto con los *NPC* (personajes no jugadores) como con otros jugadores (p. 92).

2.2.3.2.2 Simulación

Según Apperley (2006), el género de simulación incluye videojuegos que simulan deportes, vuelo y conducción, y juegos que simulan la dinámica de pueblos, ciudades y pequeñas comunidades (p. 11), y cuyos temas suelen ser de cualquier tipo de organización o entidad que se pueda administrar como un sistema, desde restaurantes hasta prisiones y colonias espaciales (Reinhardt, 2019, p. 93).

Siguiendo el planteamiento de Bolter y Grusin (1999), Apperley (2006) sostiene que la mayoría de este tipo de juegos se ubican dentro de la noción de remediación, ya que su contenido y juego se reutilizan a partir de actividades relativamente comunes (p. 11), y a pesar de que existe una discusión acerca de que todos los videojuegos son de alguna manera simulaciones, Apperley considera que lo que distingue al género convencional de la simulación es el hecho de que claramente retoman una actividad del mundo real (p. 12). De acuerdo con Reinhardt (2019), las dinámicas de este género que promueven el uso y el aprendizaje de idiomas incluyen la comprensión de reglas, planificación, organización, ponderación de resultados y elaboración de estrategias (p. 93).

2.2.3.2.3 Juegos multijugador masivo en línea

Los juegos multijugador masivo en línea (*Massively multiplayer online, MMO*) son mundos virtuales multijugador basados en avatares y diseñados comercialmente en los que miles de personas interactúan, compiten y colaboran simultáneamente entre sí (Steinkeuhler, 2008, citado por Thorne *et al.*, 2009), cuyas funciones se pueden aplicar a

otros géneros, y que además permiten a los jugadores jugar de manera anónima con otros jugadores seleccionados al azar que iniciaron sesión en el servidor al mismo tiempo (Reinhardt, 2019, p. 92). Como expresan Thorne *et al.* (2009):

MMOs are collaborative virtual spaces designed around goal-oriented activities that become increasingly difficult as one gains experience. Players advance their characters and improve their skills and abilities by completing game-presented challenges (e.g., quests), collecting and making items and resources (e.g., armor and weapons), and buying and selling goods and services in thriving in-world economies (p. 810).

Citando a Lai *et al.* (2012) y a Peterson (2017), Reinhardt (2019) señala que los MMO permiten que miles de jugadores inicien sesión en servidores persistentes y jueguen juntos, facilitando una dinámica social que favorece el aprendizaje de una segunda lengua (p. 89).

2.3 Aprendizaje de inglés a través de videojuegos como una actividad de inglés extramuros

2.3.1 Videojuegos como una actividad de inglés extramuros

De acuerdo con Reinders (2017), una característica de gran parte del aprendizaje basado en juegos es que se lleva a cabo en entornos fuera de clase (p. 334). Como se mencionó en el primer capítulo, Sundqvist (2009) propone el término inglés extramuros para referirse a todo el inglés que puede ser aprendido fuera del salón de clases o de otros entornos educativos formales, por lo que los videojuegos pueden ser una de las muchas y diversas formas de aprendizaje de inglés que tienen lugar más allá del salón de clases (Sundqvist y Sylvén, 2016, VII).

Sundqvist (2009) afirma que el uso de videojuegos como actividad de inglés extramuros es capaz de proporcionar oportunidades adecuadas para el aprendizaje de idiomas, puesto que ciertas características lingüísticas se repiten varias veces y se presentan de diversas formas en esos medios (p. 35). Del mismo modo, Vermeer (1992, como se citó en Sundqvist, 2009) señala que para que las palabras sean aprendidas, estas deben integrarse en contextos redundantes significativos, y en los que tengan un significado inconfundible, además de ser repetidas y parafraseadas con frecuencia, y preferiblemente, apoyadas visualmente, tal y como ocurre con los videojuegos. Sundqvist añade posteriormente que los videojuegos son una forma en que los estudiantes de idiomas pueden participar en comunidades de segundas lenguas; otra es interactuar con hablantes nativos (p. 35). Sylvén y Sundqvist (2012) finalmente agregan que jugar videojuegos implica entrar en territorios desconocidos, asumir nuevos roles, aprender nuevas reglas de juego y, para muchos jugadores, hacer todo lo anterior en un segundo idioma o en un idioma extranjero (p. 303).

2.3.1.1 Videojuegos como materiales auténticos

Los materiales auténticos se refieren a aquellos medios a los que están expuestos los hablantes nativos en países de habla inglesa, y que son promovidos por distintos educadores e investigadores para lograr en los estudiantes de segundas lenguas una fluidez similar a la de los hablantes nativos (Anderson *et al.*, 2008, p. 1). Anderson *et al.* consideran a los videojuegos como una forma de material auténtico interactivo y atractivo ya que ofrecen oportunidades para la mejora de la habilidad auditiva acompañadas de input visual y retroalimentación (p. 1), y también proporcionan *vistas* entretenidas, abundantes y cargadas de información lingüística sobre mundos simulados inmersivos (p. 6). Por otra parte, según Rankin *et al.* (2008), la investigación existente sugiere que los videojuegos modelan eficazmente el proceso de aprendizaje ya que requieren que los jugadores sean

participantes activos en lugar de observadores pasivos, se adapten a las capacidades de los jugadores y brinden retroalimentación inmediata como resultado de las decisiones de los jugadores durante el juego (p. 43).

Chen y Yang (2013) mencionan que diversos estudios han investigado el impacto que distintos tipos de juegos tienen en la adquisición de segundas lenguas. Los juegos de simulación pueden proporcionar entornos virtuales contextuales y cognitivamente atractivos para el aprendizaje de idiomas, mientras que los juegos de aventuras son herramientas útiles para desarrollar la competencia comunicativa al incrementar la motivación de los estudiantes mejorando así sus habilidades de habla y escucha en inglés (pp. 129-130). A su vez, Sylvén y Sundqvist (2012) afirman que los juegos *MMORPG* ofrecen un entorno virtual lingüísticamente rico y cognitivamente desafiante que es favorable para el aprendizaje de una segunda lengua, dado que los estudiantes obtienen amplias oportunidades tanto para el *input* como para la interacción en la lengua meta (p. 302).

2.3.1.2 Exposición a la lengua meta y uso activo del idioma

Atendiendo el cuestionamiento de cómo los juegos de aventura proporcionan *input* útil para los estudiantes de segundas lenguas, Chen y Yang (2013) plantean que este tipo de juegos puede proporcionar información lingüística en la lengua meta a través de las instrucciones y diálogos de los personajes del juego, creando un entorno de aprendizaje auténtico, aunque diferente al de las aulas tradicionales, ya que muchas de esas oportunidades de aprendizaje son más implícitas (p. 130).

Habiendo realizado un estudio sobre la correlación entre un videojuego de aventuras y la adquisición de vocabulario, Chen *et al.* (2021) argumentan que los jugadores pudieron usar activamente el idioma para participar en el contenido del juego en lugar de escuchar pasivamente las presentaciones o explicaciones del contenido de los profesores,

asegurando que los jugadores necesitaron hacer uso del lenguaje para tomar acciones y explorar las posibilidades en la historia con el fin de completar otras misiones (p. 14). Adicionalmente, estos autores mencionan como otros beneficios de este tipo de juegos las interacciones dentro del mismo, dado que los jugadores reciben comentarios inmediatos por parte de los *NPC* (personajes no jugadores) como resultado de dichas acciones.

Adicionalmente, Rankin *et al.* (2008) argumentan que, en lugar de apoyarse únicamente en el texto para obtener información del entorno virtual, en los videojuegos se incluyen imágenes, sonidos, gestos y objetos relacionados con el contexto del juego, y que es toda esa información virtual la que los jugadores interpretan y a la que responden en consecuencia, y en vista de que los videojuegos requieren que los jugadores sigan reglas y procesen información para llevar a cabo las tareas del juego, el idioma es solo un medio para un fin y no el fin en sí mismo (p. 45).

No obstante, cabe aclarar que la exposición a un lenguaje complejo no siempre es algo positivo. A juicio de Reinhardt (2019), el uso del idioma dentro de los juegos y en torno a ellos puede ser demasiado complejo o extraño para algunos niveles de competencia (p. 123), y cuando esto sucede, los jugadores pueden encontrarlo abrumador y angustioso, sobre todo cuando necesitan interactuar con jugadores expertos o nativos, lo cual puede a su vez inhibir el aprendizaje de la segunda lengua, como sugiere la teoría del filtro afectivo de Krashen.

2.3.1.3 Adquisición de vocabulario

Chen *et al.* (2021) exponen que muchos estudios han encontrado que los videojuegos tienen el potencial para la adquisición de vocabulario al ofrecer ricas entradas lingüísticas y entornos multisensoriales (pp. 1-2); Los juegos de aventuras destacan, por ejemplo, gracias a su *input* abundante y su entorno de aprendizaje inmersivo. Chen *et al.*

citan también que las ricas pistas contextuales y la presentación multimedia del texto del juego permiten que las nuevas palabras resalten, de modo que sus significados pueden ser recordados más fácilmente (pp. 14-15). Igualmente, Sylvén y Sundqvist (2012) proponen que cuanto mayor sea el nivel del léxico previo de un individuo, mayor será su capacidad de adquirir nuevo vocabulario:

In gaming environments, learners may learn the meaning of new lexical items from the gaming context or by asking co-players, in other words, through interaction, provided that learners have reached the threshold level of vocabulary proficiency (p. 306).

No obstante, algunos investigadores sugieren proporcionar más apoyos léxicos debido a la velocidad de habla rápida de los personajes y a la gran cantidad de vocabulario nuevo. Aun así, reconocen que los juegos de aventuras por sí solos pueden ayudar a la adquisición de nuevas palabras (Chen *et al.*, 2021, p. 1).

2.3.1.4 Interacción social

De acuerdo con Chik (2014), la investigación sobre el uso de videojuegos para el aprendizaje de una segunda lengua apunta a que esta no es solamente una actividad individual, sino que también está basada en comunidades o equipos que involucra compañeros de juego, ya sea en cercanía física o en mundos de juego virtuales (p. 88), además de que los jugadores participan activamente en comunidades en línea para consumir o producir paratextos relacionados con el juego.

De manera similar, Anderson *et al.* (2008) proponen que los videojuegos preparan a los estudiantes para la participación social, tanto en sus círculos cercanos como para interactuar con desconocidos, argumentando que es común que grupos de amigos jueguen videojuegos en su tiempo libre, y, por otra parte, que los juegos ofrecen un vínculo natural

para estudiantes de lenguas extranjeras que deseen volverse amigos de hablantes nativos, y agrega que jugar y hablar sobre ese tipo de juegos requiere un marco de referencia específico, un vocabulario diferente al que es enseñado en los salones de clase (p. 5).

2.3.1.4.1 Interacción social dentro del juego

Bajo la premisa de que el aprendizaje de idiomas es un comportamiento social, Hu y Chang (2007) recomiendan que los estudiantes deben tener la oportunidad de interactuar con personas reales en lugar de hacerlo únicamente con los *NPC* (p.3). En línea con lo anterior, diversos autores proponen que las interacciones sociales en los juegos multijugador línea juegan un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que ofrecen entornos inmersivos y también oportunidades para interactuar con hablantes nativos en la lengua meta (Hu y Chang (2007).

Reinhardt (2019) indica que las bondades para un uso social y significativo del idioma se encuentran en cualquier juego de tipo multijugador, los cuales, al contar con reglas que deben aprenderse y negociarse, llevan a la colaboración (p. 126). Menciona que en estos juegos los jugadores pueden interactuar con otros en línea, coordinarse entre ellos en tiempo real y comunicarse por medio de mensajes de texto y chat de voz (p. 132), y agrega que cuando el contexto de dichos juegos es competitivo y está basado en equipos, el lenguaje interactivo es directivo, táctico y enfocado en acciones coordinadas, de un registro que definitivamente rara vez se encuentra en las aulas de enseñanza de segundas lenguas, pero que sigue siendo sumamente auténtico (pp. 132-133).

A su vez, Sylvén y Sundqvist (2012), argumentan que la interacción y colaboración que ocurre en los juegos *MMORPG* puede llegar a ser sumamente exigente cognitivamente, puesto que, para comunicarse, los jugadores deben basarse en las ideas de los otros, utilizar argumentos en contra, y comprender la retroalimentación (p. 306). Por su parte,

Rankin *et al.* (2008) sostienen que dichas interacciones contribuyen a la capacidad de los estudiantes de lenguas extranjeras para comunicarse de manera efectiva con hablantes nativos, y afirman que las interacciones sociales en las salas de chat en línea aceleran las habilidades de lectura, pensamiento y escritura de los estudiantes en la lengua meta (p. 45). De manera similar, y tomando como referencia las obras de Steinkuehler and Williams (2006), y de Jakobson and Taylor (2003), Rankin *et al.* (2008) afirman que los *MMORPG*

...include social interactions as part of the game play experience and become social spaces for people of different ethnicities, culture and languages to meet and communicate with one another, thus giving the L2 student accessibility to speakers in the target language (p. 45).

Rankin *et al.* aseguran que es gracias a esa diversidad de jugadores y a su necesidad por desarrollar afiliaciones estratégicas que los estudiantes de idiomas extranjeros tendrán amplias oportunidades para interactuar con hablantes en la lengua meta mientras buscan ayuda con misiones difíciles (p. 45):

Online social interactions during game play activities encourage foreign language students to continuously practice producing the target language and negotiating meaning with native speakers as foreign language students further develop communicative competence in the target language (p. 45)

Rankin *et al.* agregan que los videojuegos multijugador en línea ofrecen un entorno más flexible para la comunicación gracias al encubrimiento de la identidad real de los jugadores, favoreciendo así el desarrollo de sus competencias comunicativas:

This ability to mask foreign language students' real identity reduces anxiety associated with face-face interactions with native speakers and creates an

environment that is more forgiving when foreign language students make mistakes during attempts to communicate with others (Rankin *et al*, 2008, p. 45).

Reinders (2017) concluye que tanto los videojuegos colaborativos, con los que las personas juegan con y contra otros en línea, como los de simulación, en los que los jugadores crean mundos virtuales y se comunican en ellos, crean un gran número de oportunidades de colaboración y competencia, y también abundantes posibilidades de *input* y *output* así como de interacción en una segunda lengua, todas las cuales tienen ricas bases teóricas en la investigación de adquisición de segundas lenguas (p. 332).

2.3.1.4.2 Interacción social fuera del juego

Chik (2014) sugiere que además de la interacción que ocurre durante los juegos en línea, se ha identificado al consumo y a la producción de texto relacionada con el juego como una fuente posible de aprendizaje de una segunda lengua (p. 87).

Como Lo y Mok (2019) proponen:

Consumption and production are the two essential blocks for effective L2 acquisition. Both components could be found in gaming experience as gamers consume texts developed by gamers and gaming communities and produce texts as a part of game discussion or sharing 'metas' on forums. (p. 144).

Los jugadores interactúan fuera de los juegos, repasándolos, criticándolos, compartiendo recursos, y enseñándose sobre ellos de manera informal (Reinhardt, 2019, p.137). Según Apperley (2015), tanto niños como adultos se encuentran potencialmente conectados a través de las culturas de los juegos digitales y de los recursos que forman parte de esas culturas, con las prácticas de alfabetización digital que tienen gran relevancia en otros ámbitos (p. 11).

Dentro de esas prácticas de interacción destacan los foros en línea, a través de los cuales los jugadores consumen, comparten, y contribuyen al diseño de textos de medios digitales, que pueden ir desde un trabajo creativo inspirado en juegos, hasta información meramente técnica acerca de los mismos (Apperley, 2015, p. 11). Para Apperley, dichas prácticas son sumamente relevantes ya que con ellas se lleva a cabo un trabajo de alfabetización que va más allá del alcance de la educación formal tradicional, y que además son más significativos para los estudiantes, especialmente en un mundo caracterizado por varias formas de combinación, modificación e intercambio (p.5). En palabras de Reinhardt (2019), “informal, decentralized gaming-learning communities emerge around many vernacular games” (p. 181).

Apperley y Walsh (2012), así como Consalvo (2007, como se citó en Chik, 2014) describen a los textos y a otros contenidos relacionados con videojuegos que se encuentran fuera de ellos (*walktroughs*, videos tutoriales, *fan arts*) como paratextos. Chik (2014) señala que estos textos relacionados con el juego no son solo textos prácticos para instrucciones y entrenamiento de estrategia, también constituyen resultados imaginativos y creativos desarrollados por jugadores y que circulan en comunidades de juegos en línea (p.87). De acuerdo con Thorne, Fischer y Lu (2012, como se citó en Chik, 2014), estos textos suelen ser muy sofisticados, con elementos léxicos ricos y estructuras sintácticas, y de múltiples géneros. Gee y Hayes (2011, como se citó en Chik, 2014) argumentan que, mediante la lectura y la producción de esos paratextos, los jugadores adquieren experiencia en alfabetización que probablemente sea importante para el futuro desarrollo académico y profesional, y Gee (2012, como se citó en Chik, 2014, p. 144) añade que dicha alfabetización puede ser incluso más eficaz que la tradicional, ya que los juegos tienen una fuerte asociación de palabras con imágenes, acciones, objetivos y diálogos.

2.3.1.5 Gamer Slang

Una de las características más relevantes dentro de las prácticas de alfabetización que los videojuegos pueden ofrecer para el aprendizaje de una segunda lengua es el *gamer slang*, es decir, la jerga que utilizan los jugadores (Lo y Mok, 2019, p. 135). Ésta es definida por Ensslin (2012, como se citó en Lo y Mok, 2019) como un conjunto especializado de expresiones y prácticas comunicativas aplicadas por sus usuarios en diversos grados y efectos (p. 135).

De acuerdo con Lo y Mok, en el uso general del lenguaje la jerga cumple una serie de importantes funciones comunicativas y sociales, y en el caso de los videojuegos funciona de la misma manera. La comunicación durante las sesiones de juego suele desarrollarse a través de medios sincrónicos como chats o canales de voz, en donde los usuarios requieren participar de forma más rápida, lo que ocasiona que las palabras y expresiones se acorten o modifiquen con aras a facilitar dicha comunicación. Estos autores agregan que posiblemente algunos de los elementos del *slang* de los videojuegos no surgen directamente del contexto de los mismos juegos, sino de otros factores externos a ellos, como algún pariente cercano o el contexto informático, y que pueden fusionarse debido a la adaptabilidad que tiene el lenguaje moderno (p. 136).

Así, aunque algunos educadores suelen mostrarse escépticos respecto a los efectos positivos de los videojuegos para el aprendizaje en general (Chik, 2014), y aunque podría decirse que el *gamer slang* no beneficia al uso del idioma ni a su aprendizaje más allá de la formación de nuevas palabras y de nuevas frases o expresiones, Lo y Mok argumentan que pueden ser útiles para la adquisición de una segunda lengua si uno toma en cuenta todo el panorama (p. 136). Como sugiere Ensslin (2012, como se citó en Lo y Mok, 2019), en muchos casos algunos de los elementos léxicos de los juegos digitales se emplean en la vida cotidiana con el fin de lograr efectos retóricos como el humor, indignación, educación

o incluso acciones comerciales. Así, tomando en cuenta la posibilidad de que los jugadores (e incluso los no jugadores) se encuentran con diferentes elementos del *gamer slang*, de que los utilizan en sus vidas diarias, y de que algunos de ellos buscan apoyo lingüístico en comunidades de juego (Chik, 2012, como se citó en Lo y Mok, 2019), estos autores proponen que el uso de videojuegos en línea se puede utilizar para aprender inglés, tomando al *gamer slang* como un punto de entrada para despertar los intereses de los alumnos y servir para recordarles que el lenguaje puede ser informal y divertido (p. 145).

2.3.2 Aprendizaje voluntario de inglés con videojuegos

Benson (2011, como se citó en Chik, 2011), sugiere que dependiendo de la actitud y de las estrategias de los jugadores para usar a los videojuegos para el aprendizaje, es posible verlos como una actividad de aprendizaje más allá de las aulas. En conformidad con lo anterior, Chik (2011) sugiere que los juegos digitales y la participación en actividades relacionadas con los juegos como ejercicios de autonomía en el aprendizaje de idiomas son claros ejemplos del aprendizaje naturalista autodirigido.

Preguntándose cómo la gente usa videojuegos para aprender o practicar una segunda lengua de manera informal, Reinhardt (2019, p. 30) realizó un pequeño estudio en el que analizó cuatro foros de discusión en internet en sitios en los que es posible hacer preguntas y discutir abiertamente, y habiendo agrupado las sugerencias generales, encontró lo siguiente:

... (1) users advocate a wide variety of vernacular game titles and genres for L2 learning, (2) as long they make the learner-player use language, (3) in a casual and enjoyable way. Users advise, (4) playing a game at the right proficiency level, (5) whose rules are not too unfamiliar, (6) and that include a lot of language use, (7) and features that provide time to read, re-read, listen, and re-listen. They suggest, (8)

using subtitles, mimicking voices, using dictionaries, making vocabulary lists, using related media, and interacting with other players, and (9) being sure to have the right console, region code, and server connection (Reinhardt, 2019, p. 34).

En virtud de tales resultados, Reinhardt expone una serie de bondades y recomendaciones para el uso de videojuegos para el aprendizaje de una segunda lengua. Una de ellas yace en el hecho de que algunos juegos permiten (y en algunos casos obligan) a los jugadores a disponer del tiempo necesario para comprender, procesar y producir el idioma de manera precisa y compleja, puesto que el jugador puede escuchar o leer varias veces el mismo texto del juego en forma de diálogo, relato o instrucción (p. 121). Por otra parte, la posibilidad de controlar el tiempo de uso del idioma durante el juego, sumado a otros elementos como narrativas contextualizadas, multimodales e interactivas, puede ser una herramienta poderosa para el aprendizaje de una segunda lengua, principalmente porque fomenta el aprendizaje autónomo (p. 121). Reinhardt sugiere también jugar juegos con los que uno ya se encuentra familiarizado, ya que al conocer de antemano como jugar uno puede enfocarse en el idioma (p. 117).

2.3.3 Aprendizaje incidental de vocabulario con videojuegos

Chen *et al.* (2021, p. 1) argumentan que los estudiantes de una segunda lengua pueden adquirir nuevo vocabulario de la segunda lengua de manera incidental durante de las sesiones de juego, citando que en comparación con las formas tradicionales de presentar el vocabulario en libros de texto y hojas de trabajo, el aprendizaje de vocabulario en entornos de juegos multisensoriales podría ser más útil y permitir a los alumnos notar y mejorar su memoria de palabras integradas en diálogos y asociadas con varias imágenes.

No obstante, agregan que, aunque los juegos de aventuras en particular son altamente recomendados por muchos investigadores para el aprendizaje de vocabulario,

algunos consideran que este tipo de juegos contienen en su mayoría tramas e historias complejas, con palabras difíciles y personajes que hablan rápido, además de subtítulos acelerados que no se pueden detener (p. 3). Más aún, debido a su forma de operar, en la que hacer clic basta para avanzar, no puede asumirse que los jugadores obtengan comprensión de la trama, de la historia o de palabras desconocidas (Cornillie *et al.*, 2011, como se citó en Chen *et al.*, 2021). Chen *et al.* consideran así que, a pesar del potencial de los juegos de aventuras de crear un entorno de aprendizaje inmersivo y rico en *input*, estos desafíos posiblemente reduzcan la posibilidad de que los jugadores se den cuenta de las palabras nuevas y las aprendan, causando dificultades en la adquisición de vocabulario, por lo que sugieren proporcionar apoyos adicionales de aprendizaje (p. 3).

2.3.4 Estudios previos sobre videojuegos y adquisición de vocabulario

En años recientes ha crecido el interés por las aplicaciones de los juegos digitales en la educación y por sus efectos en el aprendizaje, resultando en una cada vez más extensa y exhaustiva investigación sobre las posibles correlaciones entre el uso de videojuegos y su incidencia en el aprendizaje de inglés como segunda lengua, tanto de manera formal e intencional, como incidental e informal. A tal respecto, se presentan algunos ejemplos de estudios que muestran algunos de los impactos de los videojuegos en el aprendizaje de inglés, específicamente, en la adquisición de vocabulario, considerándose pertinentes para este trabajo.

Sundqvist y Sylvén han elaborado varios estudios sobre el uso de diversos medios en entornos extraescolares, entre los que destacan los juegos digitales, y como afectan a la adquisición de inglés como segunda lengua (Reinders, 2017, p. 334). En el primero de esos estudios, enfocado en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (*content and language integrated learning*) y sus efectos en la adquisición de vocabulario incidental en estudiantes de secundaria superior, Sylvén (2004, como se citó en Sylvén y

Sundqvist, 2012) descubrió que uno de los factores que más influyeron en la adquisición de vocabulario, más allá del en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, fue el uso de textos digitales y otras actividades en entornos fuera de la escuela, es decir, actividades de inglés extramuros. En un estudio posterior, Sundqvist encontró que actividades extraescolares tales como la lectura de textos digitales, navegar en internet, y jugar videojuegos, fueron más propicios para el aprendizaje de una segunda lengua que otras actividades como escuchar música, ver televisión o ver películas en inglés (Sylvén y Sundqvist, 2012).

Dichos hallazgos fueron corroborados posteriormente en el artículo “*Gaming as extramural English*”, en el que Sylvén y Sundqvist (2012) mostraron empíricamente como el uso de juegos digitales fuera el aula estaba correlacionado positivamente con su conocimiento de vocabulario en inglés (pp. 302-303), sugiriendo que jugar juegos digitales a una edad temprana puede ser importante para la adquisición de una segunda lengua. Con todo, las autoras recomiendan no generalizar los resultados de dicha investigación dado que las características de su muestra estuvieron conformadas por estudiantes acomodados, y a que se omitieron variables potencialmente determinantes, tales como aptitud lingüística, capacidad cognitiva general y estilos de aprendizaje, además de que no se tenía control sobre el nivel de competencia del idioma previo a la investigación. Sin embargo, rescatan la relevancia del estudio ya que se centra en las posibles relaciones entre la práctica de juegos digitales y el aprendizaje de inglés como segunda lengua de manera incidental e informal, lo que lo hace ecológicamente válido (p. 314).

Sundqvist y Wikström (2015) realizaron un estudio posterior con el objetivo de examinar la relación entre el uso de juegos digitales de manera extraescolar y los niveles de vocabulario de inglés como segunda lengua, cuya información fue recopilada a partir de cuestionarios, diarios de idiomas, pruebas de vocabulario, ensayos evaluados y

calificaciones. Los resultados mostraron que los jugadores frecuentes utilizaron el vocabulario más avanzado en los ensayos y obtuvieron las calificaciones más altas (p. 65). Para los autores, los resultados corroboran estudios previos sobre la relación positiva entre el juego digital y la adquisición de vocabulario en inglés como segunda lengua, y añaden que un patrón recurrente en sus investigaciones es que los grupos de jugadores frecuentes sueñen tener un buen desempeño en el nivel de vocabulario, indicando así una relación positiva entre la práctica del videojuego y la adquisición de inglés como segunda lengua (p. 74). A pesar de lo anterior, las limitaciones de su investigación (ej. un número pequeño de participantes) no permiten realizar afirmaciones en cuanto a la causalidad, por lo que sugieren no tomarlos como concluyentes, sino solamente indicativos (p. 74).

Chen y Yang (2013) investigaron los efectos de un videojuego de aventuras comercial en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera mediante la realización de dos estudios. En el primero, se pidió a 22 estudiantes universitarios de Taiwán que jugaran el juego en inglés, y se separaron en dos grupos. Al primero se le permitió tomar notas mientras jugaba, y al otro no. Después de jugar, se pidió a ambos grupos que realizaran una prueba de vocabulario, y los resultados indicaron que ambos grupos aprendieron nuevas palabras después de jugar, aunque no hubo una diferencia significativa en el desempeño de los estudiantes en el uso del idioma después del estudio (p. 129). En el segundo estudio, con la intención de comprobar la percepción de los estudiantes hacia dicho juego, se contó con la participación de 35 estudiantes universitarios, a los que se les permitió explorar el juego completamente en su tiempo libre. Los resultados mostraron que los estudiantes consideraron que el juego era útil para mejorar tanto sus habilidades lingüísticas como su motivación (p. 129).

De acuerdo con Chen y Yang, los resultados de ambos estudios arrojan varios hallazgos interesantes. Por una parte, sugieren que queda claro que los estudiantes de

inglés como lengua extranjera pueden adquirir elementos de vocabulario después de jugar un juego de aventuras, además de que los videojuegos de ese tipo son beneficiosos para las mejoras en la comprensión auditiva, la lectura y el vocabulario de los estudiantes de un segundo idioma (p. 140).

A pesar de sus hallazgos, los autores no pasan por alto las limitantes de sus estudios. Una de ellas es el número limitado de sujetos, dado que los resultados serían más representativos con un tamaño de muestra mayor. Señalan también que no se realizó una encuesta exhaustiva para investigar las percepciones de los alumnos en el primer estudio, no es posible comparar las percepciones de los estudiantes en ambos estudios. También sugieren que hubiera sido mejor haber contado con un grupo adicional en el primer estudio para investigar más a fondo la efectividad del aprendizaje de vocabulario. Chen y Yang concluyen que los videojuegos de aventuras tienen el potencial educativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como sugieren, “should encourage further exploration into how and to what degree such interactive video games can assist second or foreign language learners in enhancing vocabulary knowledge and other language skills” (p. 140).

DeHaan, Reed y Kuwada (2010, como se citó en Chen y Yang, 2013, p. 130) realizaron un estudio a partir de un videojuego musical de PlayStation 2, para investigar en qué medida la interacción con el juego favorecía o dificultaba la adquisición de vocabulario de inglés como segunda lengua, en el que se emparejaron ochenta estudiantes universitarios japoneses con competencias similares tanto en el idioma como en el uso de videojuegos. Mientras uno de los estudiantes jugaba, el otro miraba la partida simultáneamente en otro monitor, y después de la sesión de juego, se les pidió que realizaran una prueba de memoria de vocabulario. Los resultados, a pesar de resaltar la dificultad de prestar atención simultáneamente al juego y al aprendizaje de vocabulario, indicaron que tanto los jugadores como los espectadores recordaron vocabulario del juego,

aunque los que participaron como observadores recordaron significativamente más elementos que los jugadores.

Chen *et al.* (2021) realizaron un estudio con el objetivo de examinar si los estudiantes podían aprender nuevas palabras de un videojuego de aventuras, y si la adquisición de vocabulario puede beneficiarse de ejercicios de vocabulario posteriores al juego (pp. 10-11). Para lograrlo se desarrollaron dos versiones de un videojuego de aventuras, la primera consistía únicamente en el juego, mientras que la segunda contaba adicionalmente con ejercicios de vocabulario. Para participar se reclutaron dos clases de estudiantes universitarios del norte de Taiwán, con un total de 62 estudiantes, para jugar con ambas versiones del juego, y se aplicaron tres pruebas de vocabulario que contenían palabras seleccionadas directamente del juego, que se aplicaron antes de jugar el juego, inmediatamente después de jugarlo, y una semana después de haberlo jugado. También se aplicó una encuesta después de la última prueba de vocabulario para recopilar las opiniones de los participantes sobre el juego, el aprendizaje del idioma, así como los ejercicios de vocabulario posteriores al juego (p. 9).

De acuerdo con Chen *et al.*, los ejercicios de vocabulario incorporados al juego fueron encontrados como facilitadores para el aprendizaje de vocabulario habiendo comparado las pruebas de vocabulario de ambos grupos. Dichos hallazgos indicaron que si bien, el juego de aventuras proporcionó un entorno de aprendizaje de vocabulario inmersivo beneficioso, los ejercicios de vocabulario incorporados posteriores al juego mejoraron aún más el aprendizaje de vocabulario (p. 15). El juego de aventuras *Academic Adventure*, fue realmente útil para el desarrollo del vocabulario porque ofrecía muchas posibilidades para que los jugadores usaran el lenguaje para explorar la historia e interactuar con varios NPC. En un contexto de juego tan rico en multimedia, aparecieron

nuevas palabras con sonidos de audio, en los subtítulos y con imágenes, lo que hizo que las palabras fueran más destacadas para los estudiantes de segundas lenguas.

La parte más relevante de dichos hallazgos yacen en el hecho de que, aunque ambos grupos aprendieron nuevas palabras, el grupo experimental que se apoyó con ejercicios de vocabulario se desempeñó significativamente mejor en las pruebas posteriores, por lo que es probable que los ejercicios de vocabulario son benéficos para el aprendizaje de vocabulario en el contexto de los juegos digitales. (Chen *et al.*, 2021, p. 15). Finalmente, aunque dicho estudio tuvo hallazgos positivos, los autores destacaron algunas limitaciones importantes. Por una parte, a los participantes se les ofreció un tiempo limitado en el juego debido al apretado horario escolar. También se especuló que cuando los participantes tenían más tiempo jugando al juego, podrían haber aprendido más palabras nuevas (p. 19).

Buscando demostrar que la alfabetización de los juegos no solo no fractura el lenguaje, sino que tiene el potencial pedagógico para beneficiar la adquisición de una segunda lengua, Lo y Mok (2019) realizaron un estudio enfocado en el *gamer slang*. Para ello, distribuyeron cuestionarios entre estudiantes universitarios de Hong Kong, quienes fueron agrupados entre jugadores y no jugadores, con el propósito de indagar su conocimiento general sobre la jerga, la frecuencia con la que la escuchaban y utilizaban en sus vidas diarias, así como sobre sus puntos de vista acerca del lenguaje de los videojuegos en general.

Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes, incluyendo los no jugadores, tenían un alto grado de comprensión de los elementos más populares de la jerga, y también que entre ambos grupos se escuchaban y utilizaban dichos términos con cierta frecuencia. Para los investigadores, el hecho de que los no jugadores conocieran y utilizaran los términos sin haber jugado indica un alto grado de exposición a la jerga en

contextos fuera del juego, como la convivencia con compañeros o amigos jugadores, o el uso de redes sociales y plataformas de medios masivos, lo que demuestra que la jerga de los jugadores se incursiona en la vida diaria y que definitivamente no es algo exclusivo de los jugadores.

Otro hallazgo alentador yace en las percepciones del grupo de los no jugadores. Los estudiantes de este grupo en general aceptaban la jerga de los jugadores, ya que, aunque la mayoría de ellos la percibía como descortés, la consideraban también interesante y no insultante, aunque no creían que fuese tan común ni tan utilizada en medios convencionales, ni que tuviera un uso tan amplio. Para los autores el hecho de que este grupo estuviera de acuerdo en que la jerga influye en la manera en cómo las personas hablan en sus conversaciones diarias indica que los estudiantes en general no se resisten al lenguaje de los juegos y que, si no les resulta interesante, al menos no les es ajeno (p. 142). Finalmente, encontraron que una abrumadora mayoría de estudiantes ya habían jugado juegos en línea antes, y que, aunque algunos de ellos no se consideraron jugadores frecuentes o nunca habían jugado juegos en línea, sí se habían encontrado con diferentes elementos de la jerga y los habían utilizado en sus vidas diarias (p. 143).

A partir de sus hallazgos, y basándose en la premisa de que el aprendizaje de una segunda lengua puede ocurrir a través de los videojuegos como medio de adquisición de una segunda lengua, los autores proponen aprovechar la tendencia de los juegos en línea, que se ha vuelto cada vez más popular en los últimos años, e incorporarla en el salón de clases para motivar a los estudiantes, y sugieren prestar atención a los usos pedagógicos relacionados con las oportunidades de aprendizaje que brindan los juegos, los foros de discusión y los artefactos periféricos (p. 143).

Cabe mencionar que los estudios previamente señalados fueron seleccionados solamente con fines ilustrativos, ya que, como se revisará en el capítulo 3 de esta tesis, los

contextos de aplicación difieren con el experimento de esta tesis en el hecho de que los casos mostrados previamente estaban controlados, y en esta investigación solamente se partió de la información proporcionada por los participantes.

2.4 Videojuegos como herramientas educativas

Además de su evolución y expansión dentro de la industria del entretenimiento, los videojuegos se han utilizado cada vez más para propósitos no relacionados con la recreación o la diversión (Cornillie *et al.*, 2012, p. 245). Como señala Reinders (2017, p. 331), el advenimiento de los videojuegos despertó desde sus inicios interés por los juegos en personas de todas las edades, incluyendo a los educadores, cambiando así la percepción de que los videojuegos eran apropiados solo para niños, o para utilizarse únicamente en espacios privados.

2.4.1 Aprendizaje basado en juegos

El aprendizaje basado en juegos (*game-based learning*), es una corriente que se remonta a inicios de los años ochenta gracias a que algunos investigadores vieron en las nuevas tecnologías de la computación de aquel entonces el potencial para crear motivación y compromiso en los jugadores, por lo que el interés por los impactos positivos de los videojuegos trajo a inicios del siglo XXI un notable crecimiento en el número de académicos a favor de la aplicación del enfoque basado en juegos (*game-based*) en la educación (Tokarieva *et al.*, 2019).

De acuerdo con Shaffer *et al.* (2005, como se citó en Tokarieva *et al.*, 2019), el *game-based learning* trata del uso de juegos digitales con objetivos de aprendizaje bien definidos. Tokarieva *et al.* señalan que en el *game-based learning* los juegos son utilizados por los estudiantes como herramientas para estudiar temas específicos o tópicos distintos relacionados entre sí, y que pueden ser utilizados de manera individual o en equipos, y

cuyas bondades como herramientas instruccionales radica en sus aspectos cognitivos, motivacionales y sociales (p.10). En suma, lo que se busca con esta práctica es que se mejore la experiencia de aprendizaje a través del desafío, la exploración, la interacción, la reflexión y la toma de decisiones, mientras se mantiene un equilibrio entre el contenido, los juegos y su aplicación al mundo real (Tokarieva *et al.*, 2019, p. 10).

Tokarieva *et al.* aclaran entonces, que el aprendizaje basado en juegos es distinto a la gamificación, puesto que el primero consiste en el uso de videojuegos como herramientas de apoyo para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos y significativos, mientras que en la gamificación toma elementos de los videojuegos (tales como puntos y logros) y los aplica a un entorno sin juegos con el objetivo de convertir las tareas rutinarias en experiencias más refrescantes y motivadoras (p. 10).

2.4.1.1 Aprendizaje basado en juegos digitales

A partir del enfoque basado en juegos surge el aprendizaje basado en juegos digitales (*digital game-based learning*), que trata de la unión de un aprendizaje serio y entretenimiento interactivo en un medio emergente y altamente emocionante (Prensky, 2001b), y que es resultante de la suma de dos componentes principales: entretenimiento más el elemento educativo (All *et al.*, 2016). Como expresan Erhel y Jamet (2013), los juegos de aprendizaje digital pueden considerarse como un medio de entretenimiento diseñado para provocar cambios cognitivos en sus jugadores (p. 156), y agregan que en esta práctica los juegos pueden ser diseñados para promover el aprendizaje, o bien, funcionar como simulaciones permitiendo a los estudiantes practicar sus habilidades en entornos virtuales.

De acuerdo con All *et al.* (2016, p. 91), el *digital game-based learning* contempla dos tipos de videojuegos principales: por una parte, se encuentran aquellos desarrollados

específicamente con un propósito educativo, y por otro, juegos comerciales desarrollados con fines de entretenimiento, pero que son implementados en contextos educativos. Prensky (2001b) agrega que un punto clave del *digital game-based learning* es que no se basa solamente en el repaso o reforzamiento de contenidos, sino que desempeña un papel importante en materiales de aprendizaje que no son intrínsecamente motivadores, pero que deben aprenderse necesariamente.

Prensky presenta algunos beneficios potenciales del *digital game-based learning*: proporcionan una motivación para aprender asignaturas o contenidos difíciles de enseñar o capacitar (ya sea porque son aburridos o extremadamente complicados, o ambos); permiten la colaboración entre profesores, facilitadores, expertos en contenido y diseñadores de juego para la creación de experiencias que mejoren el aprendizaje y; las redes de comunicación de información (como el internet y sus derivados) no son solo el medio por el cual se imparten cursos educativos u otras capacitaciones, sino que impulsa el vínculo entre el talento, la creatividad y la capacidad de ofrecer una experiencia convincente y envolvente, gracias a la combinación del juego, metodologías de aprendizaje y atractivo visual.

2.4.2 Videojuegos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas

La intención de utilizar juegos digitales para la enseñanza y aprendizaje de idiomas tampoco es nueva. El enfoque *CALL (Computer-assisted Language Learning)*, definido por Levi (1997, como se citó en Davies, 2002) como la búsqueda y el estudio de aplicaciones de la computadora en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (p. 1), es una corriente de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el que la computadora se utiliza como una ayuda para la presentación, el refuerzo y la evaluación del material que se debe aprender, que generalmente incluye un elemento interactivo sustancial, que surgió en los años sesenta.

2.4.2.1 Aprendizaje de idiomas basado en juegos digitales

Dentro del campo de los juegos basados en el enfoque *CALL*, se encuentra una corriente que consiste en la implementación de videojuegos en contextos de enseñanza de idiomas llamado aprendizaje de idiomas basado en juegos digitales (*Digital Game-based Language Learning*), el cual, de acuerdo con Cornillie *et al.* (2012), el *DGBLL* abarca tanto los juegos diseñados específicamente para propósitos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (conocido en años recientes como entornos inmersivos sintéticos), como aquellos no diseñados específicamente para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, pero adaptados a dicho fin bajo el enfoque basado en juegos (p.12), haciendo énfasis en que la principal diferencia entre los juegos *CALL* y los juegos diseñados con fines de entretenimiento, yace en la presencia o ausencia de elementos de diseño enfocados en el aprendizaje de idiomas.

Dado que *DGBLL* es un concepto que engloba el uso de diferentes tipos juegos digitales (Reinhardt, 2019), Reinhardt y Sykes proponen los conceptos *game-enhanced*, *game-based*, y *and game-informed* para distinguir entre los roles que los juegos pueden desempeñar para la enseñanza y aprendizaje de idiomas (Reinders, 2017). *Game-enhanced* se refiere al uso de juegos diseñados con fines de entretenimiento, pero adaptados intencionalmente para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, *game-based* trata del uso de juegos digitales diseñados específicamente para enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, y *game-informed* consiste en el uso de actividades que emplean únicamente los principios teóricos de los juegos. Reinhardt (2019) sugiere que esta diferenciación que es más sencilla de emplear ya que es fácil distinguir entre juegos comerciales, o que no han sido diseñados originalmente para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, pero que aun así pueden emplearse o adaptarse para dicho fin.

2.4.3 Juegos serios

Además de los enfoques de aprendizaje basado en juegos y de los juegos *CALL*, existe otro tipo de juegos empleados como herramientas pedagógicas conocido como juegos serios (Rankin *et al*, 2008, p.43), término análogo al de juegos educativos que surge como un intento por superar los prejuicios sociales hacia el uso de juegos para cualquier cosa que no sea el entretenimiento (Reinhardt, 2019, p. 4). El objetivo de los juegos serios es crear experiencias de juego en el que se desarrollen conocimientos y habilidades que tengan valor en el mundo virtual y se transfieran a aplicaciones del mundo real (Rankin *et al.*, 2008, p. 47), buscando el mismo nivel de participación que en los videojuegos recreativos, pero adquiriendo conocimientos y conceptos durante el juego que sean útiles fuera del mismo. En otras palabras, en objetivo del diseño de los juegos serios es la integración entre objetivos de aprendizaje tradicionales y elementos del juego (por ejemplo, el entretenimiento y la diversión). Adicionalmente, Mayo (2007, como se citó en Rankin *et al.*, 2008, p. 43), menciona que los juegos serios intentan educar a los jugadores en las aulas, tanto sobre temas tradicionales (ej. física o matemáticas), como en temas no tradicionales (salud y política). Por su parte, Djaouti *et al.* (2011, como se citó en Reinhardt, 2019), indican que los juegos serios no solo abarcan juegos educativos, sino también juegos cuyo propósito principal no es el entretenimiento, como la publicidad o campañas políticas.

2.4.4 Inconvenientes del uso de videojuegos como herramientas educativas

Beavis (2017) expone que, a pesar del reconocimiento del potencial de los juegos digitales para la educación y el aprendizaje, persiste una falta de claridad sobre el hecho de cómo los juegos pueden funcionar de manera efectiva en las escuelas y en otros contextos educativos. La autora atribuye esa falta de claridad a la falta de estudios detallados y a largo plazo sobre el aprendizaje basado en juegos en distintos contextos que

reconozcan la diversidad y solidez de la experiencia de estudiantes y profesores hacia los juegos y la jugabilidad, ya que no todos los estudiantes juegan videojuegos, y no todos los profesores están a favor de su uso o no tienen experiencia en su aplicación para la mejora del aprendizaje en el aula.

De manera similar, Reinhardt (2019) argumenta que la industria de la tecnología educativa no ha invertido mucho en el desarrollo de juegos para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, y que los pocos juegos disponibles, ya sea comerciales o aquellos basados en juegos diseñados específicamente para el aprendizaje de una segunda lengua, no han sido bien evaluados por la comunidad CALL (p.10), añadiendo que muchos de los juegos educativos que existen están diseñados específicamente para contextos y audiencias particulares (p.10).

Por su parte, Cornillie *et al.* (2012, p. 245) aseguran que a pesar del fuerte interés pedagógico y por la investigación de juegos digitales en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, son pocos los estudios con sustento empírico que respaldan la conexión entre la experiencia del juego y la mejora del nivel de competencia de una segunda lengua. Whitton (2014, como se citó en Whitton, 2018) señala que los juegos digitales suelen ser costosos, poco prácticos y que hay poca evidencia sólida de que sean más efectivos que la enseñanza tradicional a largo plazo o de que motiven a estudiantes adultos.

Otro problema yace en el hecho de que la literatura existente sobre el uso de juegos digitales comúnmente se enfoca en la mejora de la motivación de los estudiantes (Boyle *et al.*, 2016, como se citó en Whitton, 2018). Kiili (2005), por ejemplo, asegura que tradicionalmente, los juegos se han utilizado en la educación principalmente como herramientas para apoyar la práctica de la información fáctica, es decir, que su naturaleza basada en la prueba y error, puede conducir a un comportamiento en el que los jugadores

se limiten a repetir acciones sin reflexionar sobre los resultados, intentando hasta que se mejoren naturalmente sus puntuaciones, con lo que no se mejora el aprendizaje.

Finalmente, Tokarieva *et al.* (2019, p. 7) afirma que la integración de los juegos digitales en la educación formal sigue siendo relativamente baja, en parte, debido a que muchos educadores ven a los videojuegos como una actividad de ocio sin valor pedagógico, o no están familiarizados con ellos ni con los conceptos y procesos de aprendizaje basados en juegos, y añade que quienes sí lo están, se enfrentan a diversos conflictos, lo que vuelve la implementación de juegos digitales en contextos educativos un gran desafío.

2.4.4.1 Sugerencias para el uso de videojuegos como herramientas educativas

A pesar de los puntos antes mencionados, en la actualidad permanece la creencia de que los juegos digitales educativos crean un entorno de aprendizaje único en el que los estudiantes interactúan, experimentan con sus ideas, descubren, investigan, analizan y reflexionan sobre la experiencia adquirida (Tokarieva *et al.*, 2019, p. 11).

Partiendo del hecho de que tanto su aceptación como las disposiciones del juego (lo que el juego permite y requiere) son elementos necesarios para el éxito del uso de videojuegos en entornos educativos y formales, Reinhardt (2019) recomienda brindar oportunidades para que los estudiantes aprendan y jueguen de maneras con las que estén familiarizados, pero también alentarlos a que lo hagan de maneras desconocidas, especialmente cuando se busca que aprendan de manera autónoma y que desarrollen sus propios estilos de aprendizaje (p. 72). Este autor sugiere implementar actividades introductorias sobre el contenido y el lenguaje del juego, e incluso proporcionar una versión análoga del mismo en papel para que los estudiantes practiquen, y una vez habiendo jugado, solicitar a los estudiantes que discutan sobre el contenido del juego y compartan lo que hayan aprendido del idioma, así como los desafíos que enfrentaron y su opinión sobre

la actividad (p. 143). De manera similar, Whitton (2010, como se citó en Reinhardt, 2019) explica que este tipo de actividades son las que aseguran que los estudiantes comprendan el propósito del juego y relacionen las actividades que han tenido lugar durante el juego con los resultados de aprendizaje previstos al jugarlo (p. 143). Reinhardt añade que son estas actividades formales las que dotan a los juegos digitales el atributo de actividades de aprendizaje, y que son necesarias especialmente en el uso de videojuegos comerciales, ya que pueden promover una disposición de aprendizaje hacia ellos (p. 143).

2.4.5 Por qué no tomar en cuenta a los videojuegos educativos para este trabajo

El propósito de este trabajo es poner la mira en un fenómeno que ya se encuentra presente en la realidad, y que será expuesto en el siguiente apartado del presente capítulo, esto es, los videojuegos como medio de entretenimiento en México. A diferencia de la industria del desarrollo juegos educativos, el sector de los videojuegos comerciales es enorme, y aunque no está enfocado en el desarrollo de juegos como herramientas o como recursos de aprendizaje, produce muchos juegos que pueden ser utilizados para el aprendizaje de una segunda lengua de la misma forma que otros materiales auténticos tales como artículos o películas (Reinhardt, 2019, p. 9).

Como fue expuesto anteriormente, las narrativas de los juegos comerciales pueden ser aprovechadas como recursos de aprendizaje, y los jugadores pueden aprender tanto de las interacciones que ocurren dentro y durante el juego, como de aquellas que ocurren fuera del mismo (tales como el consumo de paratextos o la interacción entre comunidades de jugadores). A pesar de que el uso de juegos digitales para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas tiene tanto adeptos como escépticos, la realidad es que millones de personas juegan juegos digitales comerciales no diseñados para el aprendizaje de segundas lenguas, y algunos de ellos aprenden manera informal por medio del juego (Reinhardt, 2019, p.14). Como lo hace notar Reinhardt, un videojuego comercial o

convencional no está destinado a ser utilizado para el aprendizaje de segundas lenguas, pero puede serlo (p. 11).

2.5 Videojuegos en México

2.5.1 La industria de los videojuegos en la actualidad

Los videojuegos se han convertido en una de las industrias más rentables y comercialmente atractivas de los últimos años, cuyo reciente crecimiento puede atribuirse a la estrecha relación que mantiene con otras industrias, especialmente aquellas relacionadas con el desarrollo de tecnologías, entre las que destacan las de inteligencia artificial, realidad virtual y el mismo internet (Olivera, 2018; Pérez, 2019); de modo que en el sector actualmente participan “empresas tecnológicas, creativas y de desarrolladores (encargados del diseño técnico y artístico, programación, producción audiovisual, redacción de guion, entre otros ámbitos)” (A., 2020), así como otras encargadas de su distribución, tanto física como digital, aprovechando el desarrollo y las capacidades tecnológicas e infraestructura de internet, y que incluso han llegado a colaborar incluso con la industria cinematográfica y juguetera (A., 2020).

Hoy en día los videojuegos no generan ganancias solamente por la compra de un dispositivo especializado y el videojuego, sino también a través de “mecanismos como el pago de suscripciones a redes de entretenimiento, la venta de boletos para eventos especiales, convenciones o torneos, accesorios físicos complementarios y las compras y publicidad integradas” (Pérez, 2019). Como Piedras (2019) señala, el hecho de que el internet se haya incorporado a la experiencia del juego ha propiciado una experiencia completamente nueva y atractiva para jugar, por lo que ahora es posible hacerlo sin necesidad de contar con una consola o un hardware especializado, sin ocupar almacenamiento en la memoria de los dispositivos, y hacerlo en distintas plataformas de manera ininterrumpida. Más aún, a diferencia de lo que ocurría hace algunos años, la oferta

de videojuegos se encuentra más diversificada y pueden encontrarse títulos para personas de todas las edades (Pérez, 2019).

Asimismo, su éxito se debe también al creciente uso de teléfonos inteligentes, puesto que “es más probable que un usuario tenga un celular en lugar de una consola o una PC” (Ávila, 2020); además, cada vez más empresas adoptan el modelo de negocio de los dispositivos móviles, lanzando juegos gratuitos que requieren de micro transacciones para poder avanzar o disfrutar de todo su contenido, asegurando así ganancias a largo plazo, o bien, optando por patrocinios derivados de publicidad (Pérez, 2019).

2.5.2 Breve historia de la industria de los videojuegos en México

Históricamente, México ha sido uno de los principales países consumidores de videojuegos, especialmente debido a su cercanía geográfica y económica con EE. UU., que en distintos ámbitos ha ejercido influencia entre los consumidores mexicanos (Pérez, s.f.). Como Cervera y Quesnel (2013) expresan, los hábitos de consumo de los mexicanos han crecido de manera paralela a los de sus vecinos del norte, lo que explicaría que desde sus primeros años y hasta la actualidad los videojuegos se encuentren profundamente arraigados en la cultura pop mexicana.

Los primeros videojuegos llegaron a nuestro país a finales de la década de 1970 (Seguí, 2000), siendo sus primeros consumidores miembros de las clases altas que importaban consolas para el uso personal en cuanto eran lanzadas en los EE. UU. (Cervera y Quesnel, 2013). En la década siguiente surgieron mayoristas regionales y técnicos que adaptaban juegos caseros y los transformaban en maquinitas, “aparatos en blanco y negro con pantalla pequeña, colocados en muebles sencillos, con una palanca y un botón que funcionaban durante un tiempo fijo con una moneda” (Seguí, 2000, p. 106). A raíz de esta práctica surgieron en las ciudades más grandes del país “armadores de maquinitas que

ensamblaban los juegos con monitores, muebles con botones y palancas, así como circuitos (*motherboards*); también aparecieron mayoristas de refacciones e insumos (palancas, pantallas, etcétera)” (Seguí, 2000, p. 106) para las mismas, que con el tiempo se extendieron por el resto del país. Estas maquinitas fueron colocadas en salas o negocios especiales conocidos como *arcades*, y tuvieron su mayor auge a partir de la apertura comercial durante la segunda mitad de la década de los ochenta. En pocas palabras, las maquinitas fueron el medio por el cual los primeros jugadores mexicanos tuvieron acceso a los videojuegos.

De acuerdo con Cervera y Quesnel (2013), debido a la falta de una estructura formal para la distribución y compraventa de videojuegos, gran parte de su consumo en México era ilegal en ese entonces. Para la mayoría de los jugadores mexicanos era difícil hacerse de sus propias consolas y juegos, por ende, solo podían comprar copias originales en mercados grises que vendían productos de contrabando, o incluso por medio de la piratería. Cervera y Quesnel aseguran que muchos jugadores se engancharon a la cultura de los videojuegos a través de los mercados informales, e infieren que el posterior crecimiento del mercado formal no se hubiese logrado de no haber sido por esos mercados. Como aseguran:

In México, piracy often works as a marketing device for companies, even though it does not help the market grow. It makes certain products accessible to a segment of the public that otherwise would never buy them. Even if the people acquire the products illegally, they will still develop a deep sense of brand loyalty and if possible, in the future, they will strive to become legitimate customers for their brand (Cervera y Quesnel, 2013).

Para Cervera y Quesnel, el hecho de que los consumidores mexicanos hayan encontrado la manera de jugar con precios accesibles y a pesar de la falta de mercado

formal, revela la importancia de la industria para el consumidor mexicano, lo que se ve reflejado en el éxito de que las maquinitas tuvieron en aquel entonces.

A finales de los años 80 se hubo un deceso considerable en la presencia de las maquinitas como el formato dominante de videojuegos en México a causa de distintos factores. Por una parte, la crisis económica de inicios de los años 90 impactó en el consumo en los estratos sociales populares, y acentuándose por la devaluación del peso, las maquinitas eventualmente perdieron su valor. Por otro lado, el incremento en la competencia entre locales de videojuegos trajo consigo una disminución en la rentabilidad de las máquinas, aunado al hecho de que el uso de juegos domésticos que crecía en número y mejoraba en tecnología, caracterizado por el surgimiento de nuevas plataformas, y así como la aparición de nuevos modelos evolucionados de los ya existentes (Seguí, 2000).

Para mediados de la década de 1990, los videojuegos ya eran un pasatiempo legítimo en México, y el consumidor mexicano comenzaba a buscar experiencias más maduras. Como explican Cervera y Quesnel (2013), uno de los principales factores determinantes en dicha transición fue la llegada de la primera consola de videojuegos de Sony, la PlayStation, que ofrecía una experiencia de juego más adulta que en juegos anteriores, además de que era más accesible que las consolas previas de Nintendo, y de que los CD-ROM utilizados por este dispositivo eran mucho más baratos y fáciles de copiar ilegalmente que los cartuchos de Nintendo. A partir de ese momento la PlayStation dominaría el mercado latinoamericano hasta el lanzamiento de la segunda consola de Microsoft, la Xbox 360 en el año 2005. Uno de los factores decisivos en este nuevo dominio del mercado se debió a que para el lanzamiento de la PlayStation 2, se formalizaron relaciones con distribuidores mexicanos y mantuvieron relaciones con la prensa, algo que ninguna otra empresa había intentado anteriormente. Microsoft siguió los pasos de Sony

para el lanzamiento de su propia consola, y les resultó aún más sencillo debido a que recién estaban entrando al mercado (Cervera y Quesnel, 2013).

2.5.3 Industria de los videojuegos en México en la actualidad

En la actualidad México se mantiene como uno de los principales países consumidores de videojuegos. En 2017, se ubicó en la posición número 12 del ranking mundial y en la primera de Latinoamérica (Olivera, 2018), y para el año 2020 ocupó el primer lugar en ventas en consolas, considerándose como un mercado clave para la industria a escala internacional (Gutiérrez, 2020).

De acuerdo con el estudio *Venta Online de Electrónicos y Videojuegos 2019* realizado por la Asociación Mexicana de Venta Online (AMVO), en conjunto con NETRICA y netquest, el *gamer* mexicano considera a los videojuegos “como una actividad lúdica principalmente y que le genera una experiencia emocionante ... enfocado en completar misiones y vencer records” (EL CEO, 2019); como el mismo estudio señala, al videojugador mexicano “le agradan todas las modalidades de juego, aunque prefiere aquellos con conexión a internet, jugar con otros gamers online, y jugar sin internet si lo hace individualmente” (EL CEO, 2019).

La principal vía de venta de videojuegos físicos en México es a través de las tiendas departamentales debido a sus promociones. De acuerdo con estimaciones de la tienda Coppel, durante el primer año de la pandemia por Covid-19 los videojuegos en línea se convirtieron en los productos más consumidos, en donde la demanda de consolas estuvo encabezada por Xbox y Nintendo en dicho periodo (Gutiérrez, 2020). En cuanto a las ventas en línea, la compra de videojuegos se encuentra entre las principales categorías; las principales razones son “ahorro de tiempo y traslado a la tienda física, recibir las compras a domicilio, en internet se encuentran más promociones y descuentos que en una tienda

física,” (EL CEO, 2019) siendo las tarjetas de débito y crédito las formas de pago más utilizadas.

A pesar de ser uno de los pasatiempos más populares en nuestro país, los videojuegos pueden ser considerados como artículos de lujo. De acuerdo con el portal Xataka (M., 2018), para el año 2018 el gasto promedio por consola oscilaba entre los \$4,000 y \$8,000 pesos, además de los lanzamientos de videojuegos tipo AAA (una clasificación informal para denominar videojuegos desarrollados con grandes presupuestos, medios y campañas de publicidad (Cervera, 2019), se encontraban por encima de los \$1,000 pesos, mientras que en Estados Unidos este tipo de estrenos cuestan en promedio \$60 dólares.

2.5.3.1 Videojuegos en México durante la pandemia de COVID-19

El confinamiento social provocado por la pandemia de la enfermedad COVID-19 es una muestra clara de la popularidad de los videojuegos en México, ya que durante dicho periodo se mostraron niveles record de audiencia y consumo en diferentes plataformas sobre el acceso a los videojuegos (Arteaga, 2021). De acuerdo con un estudio realizado por The Competitive Intelligence Unit, para finales del año 2020, 72.3 millones de mexicanos se consideraban gamers tomando en cuenta todos los dispositivos y plataformas disponibles para jugar (consolas, computadores, smartphones, tabletas, entre otros), equivalente al 57.4% de la población total del país (Arteaga, 2021). Según dicho estudio, el número de videojugadores creció principalmente por la masificación de teléfonos inteligentes, convirtiéndose en el dispositivo predilecto para jugar con una preferencia del 75%, seguido de las consolas, que si bien, representan solamente el 20% de preferencia, son las que generan las mayores ganancias de la industria en el país. Posteriormente se encuentran las tabletas con un 8% del total de preferencia, computadoras PC con un 6%, y por último consolas portátiles con un 4% de preferencia.

En cuanto a las compañías de videojuegos con mayor presencia en el mercado mexicano, Xbox se posicionó como la marca favorita con un 60.7% de las consolas, siendo la preferida la Xbox One con un 36.9%, seguido de la Xbox 360 con 17.7% del total, y cuya recientemente lanzada Xbox Series en sus versiones S y X mostró una preferencia del 3.4%. En segundo lugar, se encontró a PlayStation con una presencia del 29.2%, cuyas consolas preferidas fueron la PlayStation 4 con 18.8%, la PlayStation 3 con 5.0%, y la reciente PS5 con de 1.2% de preferencia. En tercer lugar, se ubicó Nintendo con una participación del 10.1%, cuyas consolas preferidas fueron la Wii con 3.5%, y la Nintendo Switch con 3.1% de preferencia.

2.5.4 La importancia de los videojuegos en México

Históricamente, México ha sido uno de los principales consumidores de videojuegos, especialmente derivado de la cercanía con los EE. UU. A pesar de los obstáculos encontrados a lo largo de los años (tales como la falta de un mercado o un sistema de distribución formal en sus primeros años, o a los altos costos de las consolas en tiempos modernos), los consumidores mexicanos han encontrado la manera de consumir videojuegos, poniendo en evidencia la importancia que los videojuegos tienen dentro de los medios de entretenimiento en México, y que claramente seguirá en aumento en los próximos años. A la luz de lo anterior, y partiendo del hecho de que actualmente representan uno de los pasatiempos más importantes de nuestro país, es menester poner la mira en los efectos que este hábito de consumo tiene en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

2.6 ¿Por qué videojuegos?

A pesar de que la investigación existente acerca de la adquisición de una segunda lengua suele enfocarse en contextos o entornos escolares formales, hay evidencia y

estudios que abogan por la posibilidad de aprender idiomas (o, al menos adquirir algunos elementos de los mismos) en entornos fuera de clase sin necesidad de una instrucción formal. Los videojuegos son un claro ejemplo de aquellos espacios modernos que ofrecen oportunidades potenciales para la interacción y la exposición a otros idiomas, especialmente el inglés, y, que, en México, representan hoy en día uno de los pasatiempos más populares, con gran relevancia entre los consumidores de distintas edades.

Partiendo del hecho de que un videojuego es en esencia, un juego, tomando en cuenta que ésta práctica es inherente a la condición humana, y siguiendo la definición de la misma propuesta en este capítulo, según la cual, a pesar de ser una actividad aislada y ficticia, puede causar efectos que trasciendan a la realidad, y que a pesar de ocurrir en un momento y tiempo determinado sus efectos pueden sobrepasar dichas delimitaciones, en el presente trabajo se sugiere que los videojuegos pueden ofrecer valiosas experiencias de aprendizaje para la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera, no solamente en contextos escolares, sino también en entornos extra escolares. Los videojuegos cuentan con distintas prestaciones para el aprendizaje de inglés como una segunda lengua: son materiales auténticos, ofrecen una continua exposición a la lengua meta, así como un alto grado de interactividad, tanto con el juego mismo como con otros individuos, dentro del juego como en medios externos relacionados a él, proporcionan retroalimentación inmediata, presentan oportunidades de comunicación por medio de la creación y uso de una jerga específica, y en distintas medidas permiten la adquisición de vocabulario. En el siguiente capítulo, se expondrá la metodología utilizada para esta investigación.

Capítulo 3. Marco metodológico

El objetivo del estudio fue investigar si el uso de videojuegos tenía un impacto positivo en la adquisición de vocabulario de estudiantes de nivel media superior. Como se revisó en el capítulo 2, los videojuegos pueden incidir de manera variada y diversa en el aprendizaje de inglés, dependiendo de distintos factores, tales como la cantidad de horas de juego, los tipos de juegos jugados, así como la interacción que exista dentro y fuera de los mismos. Considerando dicha gama de posibilidades, y tomando en cuenta las limitaciones de esta tesis, el experimento de este trabajo se centró en la adquisición de vocabulario a partir de las prácticas reales de videojuegos. Se diseñó una encuesta para la recopilación de datos sobre los hábitos de uso de videojuegos de los participantes, cuya información fue complementada y profundizada por medio de entrevistas realizadas a un grupo seleccionado de estudiantes de la muestra, y se aplicó una prueba de nivel de frecuencia de vocabulario para medir que tanto conocían las palabras más frecuentes en inglés.

3.1 Población y muestra

Los participantes fueron estudiantes de cuarto semestre, de los turnos matutino y vespertino, del plantel Nicolás Romero II del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México. Primeramente, se llevó a cabo un acercamiento con las autoridades de la institución para solicitar la autorización de la implementación de los instrumentos por medio de una carta, mostrándose los instrumentos para su revisión, especificando que la participación de los estudiantes en el estudio era completamente voluntaria. Una vez obtenida la aprobación, un total de 75 estudiantes, 27 hombres y 48 mujeres, de tres grupos distintos (402, 404 y 407) fueron abordados e informados sobre el estudio. A pesar de que todos manifestaron disposición para participar, 2 hombres y 3 mujeres no pudieron estar presentes en el momento de la aplicación de la encuesta, por lo que fueron excluidos del

estudio. La muestra quedó conformada por un total de 70 estudiantes, 45 mujeres (64.29%), y 25 hombres (35.71%), de los cuales, 48 tenían 16 años (68.57%), 21 tenían 17 (30%), y un estudiante 18 años (1.43%). El tipo de muestreo fue intencional y no probabilístico, puesto que se seleccionaron a los estudiantes que estuvieron disponibles y dispuestos a participar en el estudio. Cabe mencionar que, a pesar de que no se realizó ninguna prueba de nivel de dominio de inglés de los participantes previo a la realización del estudio, se tomaron como referencia los resultados de las evaluaciones aplicadas cada inicio y término de semestre por la institución en cuestión, y según la cual el nivel promedio de los estudiantes en ese momento era A2 (correspondiente a un nivel básico) del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Cambridge Assessment English, s. f.).

Tabla 1. Muestra

Grupo	403	404	407	Total
Hombres	7	6	12	25
Mujeres	19	17	9	45
Total	26	23	21	70

3.2 Instrumentos

3.2.1 Encuesta

El instrumento utilizado para conocer los hábitos de uso de videojuegos de los estudiantes fue una encuesta (ver anexo 1) diseñada siguiendo los lineamientos propuestos de Dörnyei (2003), y se basó en los cuestionarios diseñados por Sundqvist (2009) y Uuskoski (2001). La encuesta se encuentra conformada por seis secciones principales, y las preguntas fueron elaboradas y distribuidas con el objetivo de conocer las opiniones, hábitos y prácticas de inglés de los estudiantes dentro de la escuela (sección 1), fuera de la escuela (sección 2), de la enseñanza y aprendizaje de inglés en general (sección 3), de su contacto del inglés en contextos no relacionados con el aprendizaje (sección 4), así como

de sus hábitos de uso de videojuegos (sección 6), y finalmente sobre sus opiniones respecto al aprendizaje de inglés con el uso de videojuegos. En total, la encuesta incluye 31 reactivos de opción múltiple y 6 preguntas abiertas, y está dividida en 7 secciones principales.

3.2.2 Prueba de vocabulario

El instrumento utilizado para medir el nivel de vocabulario de los estudiantes fue *The Updated Vocabulary Levels Test* (Webb *et al.*, 2017), que es la versión más reciente del *Vocabulary Levels Test* (Nation, 1983; Schmitt *et al.*, 2001) (ver anexo 2), una prueba de nivel de vocabulario empleada para medir el conocimiento del vocabulario receptivo escrito, es decir, el conocimiento de palabras necesario para leer en inglés como segunda lengua (Kremmel & Schmitt, 2018). Fue originalmente desarrollada por Nation (1983) como un medio para determinar hasta qué punto era posible reconocer las conexiones de forma y significado de las palabras en cuatro niveles de frecuencia (2000, 3000, 5000 y 10000 palabras), siendo más adelante actualizado por Schmitt *et al.* (2001), y posteriormente por Webb *et al.* (2017).

La prueba sirve como una medida del conocimiento del vocabulario receptivo que indica el grado en que los estudiantes pueden comprender los significados de las palabras que encuentran en textos escritos, y solamente puede medir hasta qué punto los estudiantes son capaces de reconocer las conexiones de forma y significado de las palabras en cinco niveles diferentes de frecuencia de palabras (Webb *et al.*, 2017, p.57). Cabe resaltar que el VLT no sirve para medir el tamaño de vocabulario de los estudiantes, como señalan, “the VLT may provide a reliable measure of knowledge of particular word frequency levels but to measure vocabulary size a much larger range of word frequency levels need to be assessed” (p.36). En ese sentido, su mayor beneficio es que sus resultados permiten a los estudiantes saber en qué nivel de frecuencia deben centrar su

aprendizaje, por lo que para su realización no se necesita contar con un nivel mínimo de competencia. La prueba presenta un formato de emparejamiento en el que se incluyen 30 preguntas por cada nivel. Las palabras se presentan en 10 grupos de 6 palabras (de las cuales tres son claves y tres distractores), además de tres definiciones en cada nivel. El estudiante debe marcar el reactivo que señale la relación entre las palabras clave con sus definiciones correspondientes. Por cada respuesta correcta en el grupo, recibe un punto, de modo que el puntaje máximo por nivel es de 30 (p.33-34). De ese modo, el puntaje es determinado por la cantidad de respuestas correctas. Una puntuación del 86 % o superior en cada nivel de la prueba indicaría que el estudiante sabe lo suficiente de esas palabras para pasar al siguiente nivel. Si su puntaje está por debajo del 86% en un nivel, eso significa que aún necesita estudiar las palabras de ese nivel. No obstante, Webb *et al.* sugieren establecer una puntuación más alta para los primeros tres niveles, ya que estas palabras representan un porcentaje tan grande del inglés que proporcionan la base para un mayor desarrollo léxico y del lenguaje, siendo necesario un mínimo de 29 aciertos sobre 30, mientras que, en los niveles restantes, puede decirse que tiene dominio del nivel a partir de 24 aciertos obtenidos (p.56).

Uno de los rasgos más significativos del *VLT* es que puede resolverse de forma integral, o solamente con ciertos niveles de manera separada (p.33), dado que las puntuaciones de los niveles individuales son las que deben tomarse en cuenta en lugar de la puntuación obtenida de todos los niveles combinados. Como Webb *et al* señalan, como las palabras de mayor frecuencia tienen mayor valor que las palabras de menor frecuencia, los usuarios deben observar las puntuaciones en los niveles de acuerdo con sus frecuencias a la hora de interpretar sus puntuaciones. En otras palabras, es necesario realizar el análisis de cada nivel por separado, y centrar la atención en el nivel de frecuencia más alto que no se haya dominado, o con el puntaje más bajo (p.55).

Tabla 2. Reactivos correspondientes a los niveles de frecuencia en el Updated Vocabulary Levels Test

Familias léxicas	Reactivos	Puntos
1,000	1-10	30
2,000	11-20	30
3,000	21-30	30
4,000	31-40	30
5,000	41-50	30

3.2.3 Entrevistas

Para complementar los resultados obtenidos con las encuestas y las pruebas de nivel de frecuencia de vocabulario, se aplicaron entrevistas a un grupo seleccionado de estudiantes de la muestra. Previo a la realización del estudio, se realizaron entrevistas piloto en las que se contactaron y entrevistaron cuatro conocidos del investigador que tenían gusto por los videojuegos y que habían jugado durante la mayor parte de sus vidas. La razón de implementar entrevistas piloto fue servir como práctica para las entrevistas finales y determinar si serían un método adecuado para el estudio. Los participantes fueron cuatro hombres, de 22, 24, 25, y 31 años, todos con preparación universitaria, y que en el momento de la realización del estudio desempeñaban actividades laborales orientadas o relacionadas con la tecnología. Las preguntas formuladas en las entrevistas piloto fueron las mismas preguntas que las utilizadas en las encuestas, y se hizo énfasis en sus hábitos de uso de videojuegos y las percepciones que tienen respecto al impacto de los videojuegos y su impacto en su aprendizaje de inglés.

Las entrevistas finales fueron ajustadas a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas piloto. Se seleccionaron 6 estudiantes de la muestra tomando como referencia su frecuencia de hábito de uso de videojuegos: tres no jugadores y tres jugadores apasionados. Se llevó a cabo un acercamiento de manera personal con los estudiantes a

partir de una lista predeterminada de nombres, y todos los estudiantes que fueron abordados aceptaron ser entrevistados.

3.3 Tipo de investigación

El estudio se llevó a cabo a partir del enfoque cuantitativo, ya que parte de la recolección de datos para el análisis del tema de investigación con base en la medición numérica “con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Sampieri, 2014, p. 4), con los enfoques exploratorio (puesto que, basándome en la bibliografía revisada para la elaboración de esta tesis, considero este tema de investigación ha sido poco estudiado), descriptivo (dado que, a partir de la recopilación de la información sobre los conceptos o las variables se describen los fenómenos concernientes al mismo, en este caso, como el uso de videojuegos puede incidir en el aprendizaje de inglés), y correlacional (ya que “este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Sampieri, 2014, p. 93), en este caso, el uso de videojuegos y el aprendizaje de inglés).

3.4 Recopilación de datos

La recopilación de datos se llevó a cabo de manera presencial durante los meses de marzo y abril del año 2022. Las encuestas y las pruebas de vocabulario se distribuyeron durante las clases en cada uno de los tres grupos por separado, y cada estudiante llenó la encuesta y la prueba de palabras individualmente. Ambas pruebas fueron aplicadas y recopiladas personalmente por el investigador, y se resolvieron con lápiz y en papel. El tiempo asignado para resolver cada instrumento fue de 50 minutos. Durante la semana del 7 al 11 de marzo se aplicaron las encuestas, y del 14 al 18 las pruebas de vocabulario. Por cuestiones de practicidad, los resultados de los grupos se estudiaron en conjunto. Las entrevistas piloto se realizaron un mes después de la aplicación de las encuestas y de las

pruebas de nivel de frecuencia de vocabulario, del 18 al 22 de abril, y las entrevistas finales una semana después, del 25 al 29. Tanto las entrevistas piloto como las finales se llevaron a cabo en español y cada una tuvo una duración aproximada de 20 a 25 minutos. Se utilizaron grabaciones de audio y posteriormente se transcribieron. Para aumentar su validez y confiabilidad, se enviaron transcripciones a los estudiantes para su aprobación.

Capítulo 4: Resultados y análisis

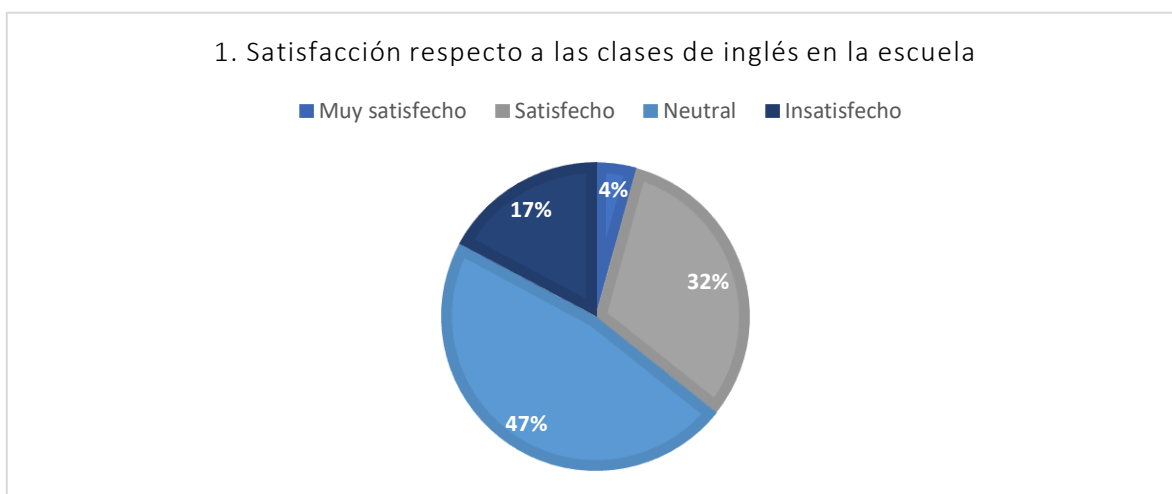
En este capítulo se presentan los resultados del estudio, comenzando con los datos recopilados de las encuestas, seguido de los resultados de las pruebas de vocabulario y la comparación de los resultados de los instrumentos, complementándose con la información obtenida con las entrevistas. La edad no se incluyó como una variable en el análisis puesto que, a excepción de un estudiante que tenía 18 años al momento de la realización del estudio, todos los participantes restantes tenían entre 16 y 17 años.

4.1 Resultados de las encuestas

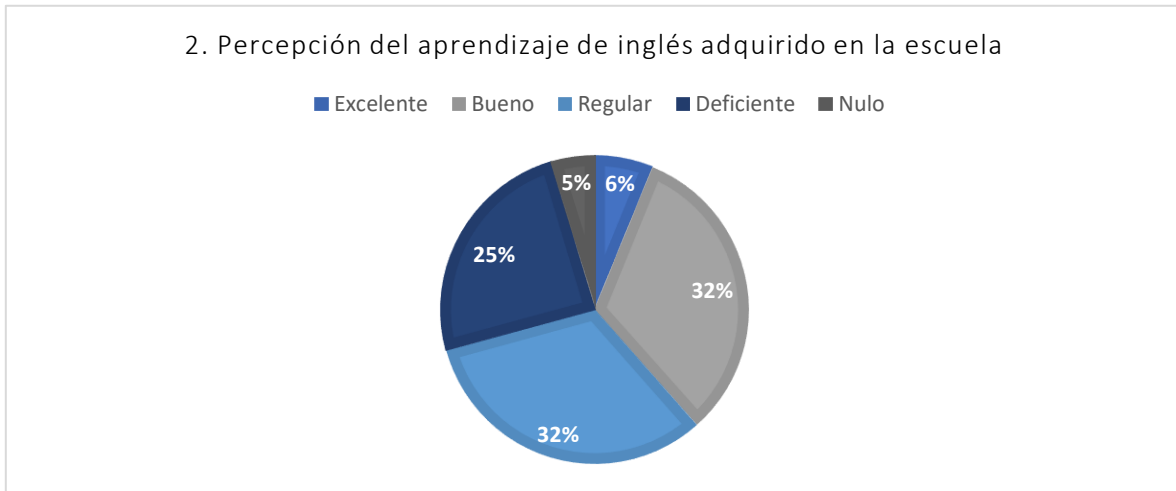
Los resultados de las encuestas se muestran en el orden de las secciones de estas, y la mayoría de las respuestas se encuentran acompañadas por un gráfico.

4.1.1 Aprendizaje de inglés en la escuela

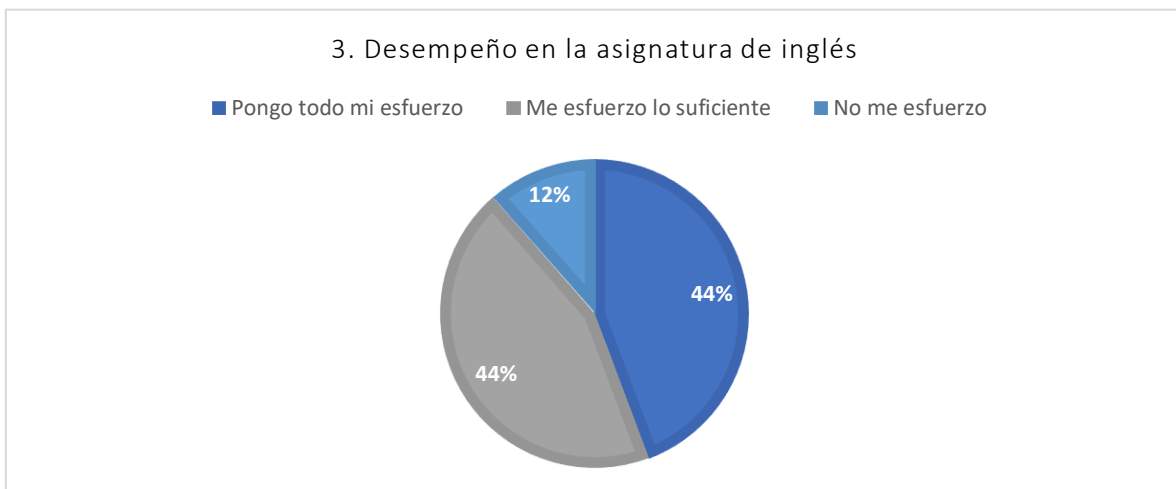
El 47.14% de la muestra reportó sentirse neutral con las clases de inglés recibidas en la escuela, el 31.43% satisfecho, el 17.14% insatisfecho, y el 4.29% restante muy satisfecho.



En cuanto al aprendizaje de inglés obtenido, un 30% consideró haber aprendido lo necesario, mientras que otro 30% solamente cosas básicas, el 22.86% que ha tenido poco aprendizaje, el 4.29% nada o casi nada, y solamente el 5.71% considera que ha aprendido bastante.

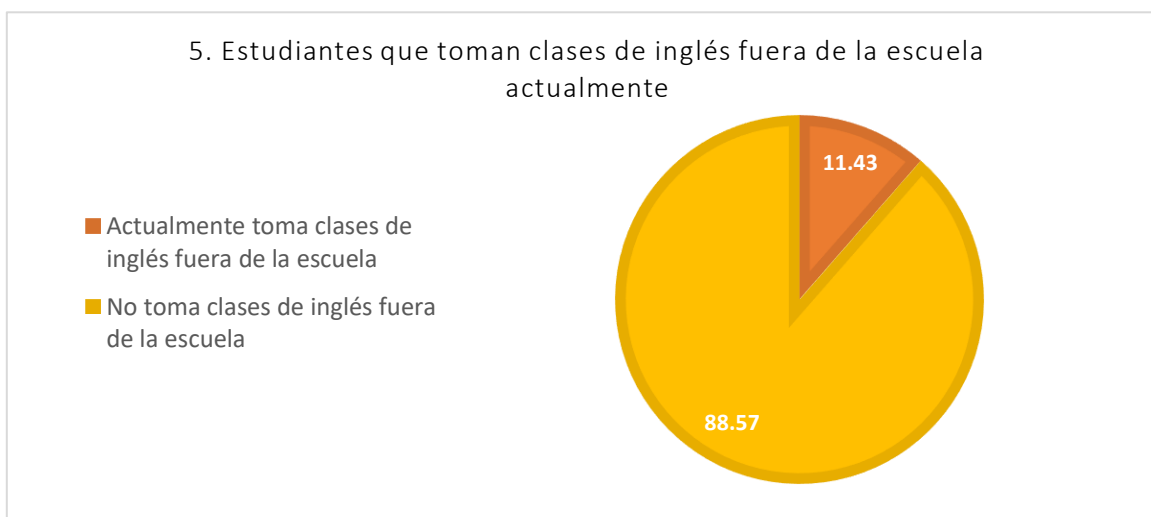
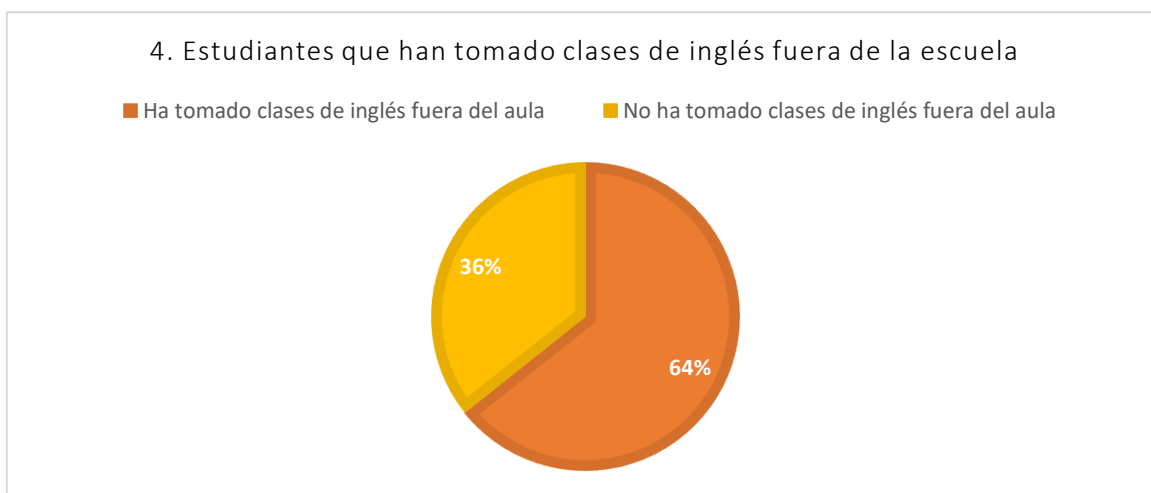


Acercas de su desempeño en la asignatura de inglés, un 44.29% indicó esforzarse al máximo por aprender inglés, otro 44.29% señaló esforzarse solo lo suficiente para obtener buenas calificaciones en general, mientras que el 11.43% restante solo tenía interés en aprobar la materia.



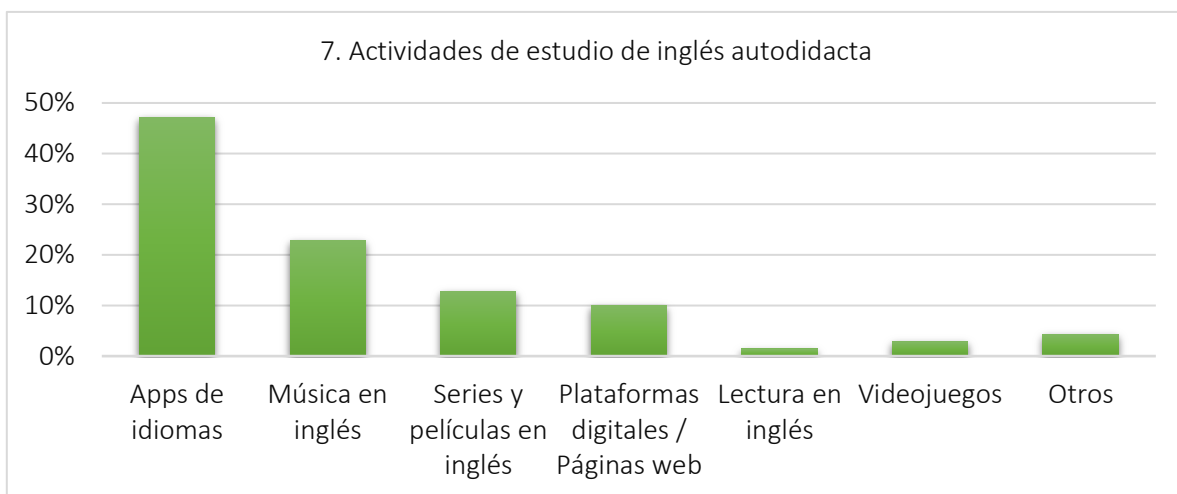
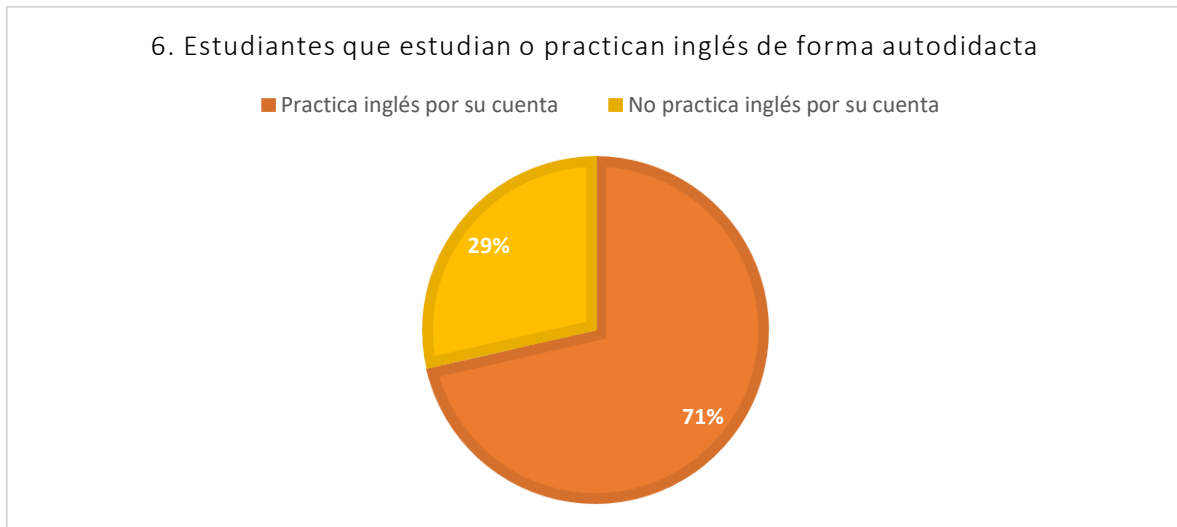
4.1.2 Aprendizaje de inglés fuera de la escuela

El 64.29% de los participantes señaló nunca haber tomado clases de inglés fuera de la escuela, en contraste del 35.71% que reportó haberlo hecho en algún momento de sus vidas. Del total de la muestra, solamente 8 estudiantes (11.43%) tomaban clases de inglés en el momento de la realización del estudio, 2 hombres (2.86%) y 6 mujeres (8.57%).



Por otra parte, el 71.43% de la muestra señaló practicar inglés por su cuenta o de manera autodidacta, en donde las actividades más empleadas para ello fueron por medio

de aplicaciones (47.14%) y escuchando música en inglés (22.86%), y las menos el uso de videojuegos (2.86%) y lectura de libros en inglés (1.43%).

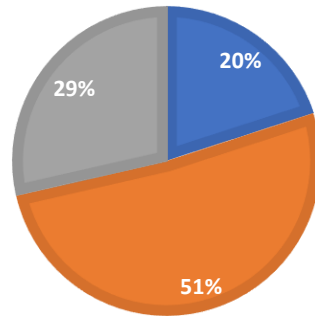


4.1.3 Aprendizaje de inglés en general

Un poco más de la mitad de los participantes (51.43%) considera haber aprendido más por su cuenta que con clases formales, el 28.57% tanto en clases formales como de manera autodidacta, y el 20% restante por medio de clases formales.

8. Métodos de aprendizaje de inglés

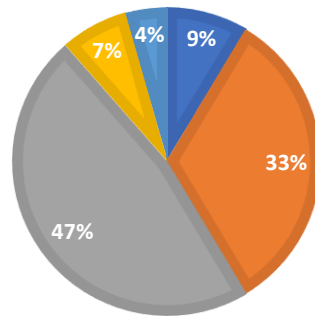
■ Aprendizaje con clases formales ■ Aprendizaje autodidacta ■ Aprendizaje mixto

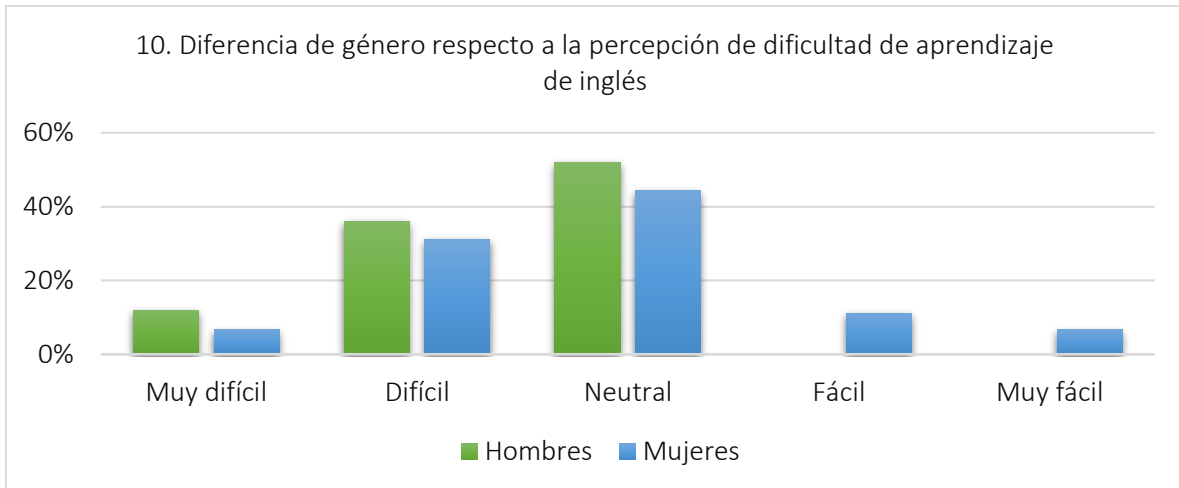


Referente a la dificultad con la que los estudiantes perciben el aprendizaje de inglés de manera general, el 8.57 % considera que es muy difícil, el 32.86 % difícil, el 47.14 % neutral, el 7.14% fácil, y 4.29% restante muy fácil.

9. Percepción de dificultad en el aprendizaje de inglés

■ Muy difícil ■ Difícil ■ Neutral ■ Fácil ■ Muy fácil

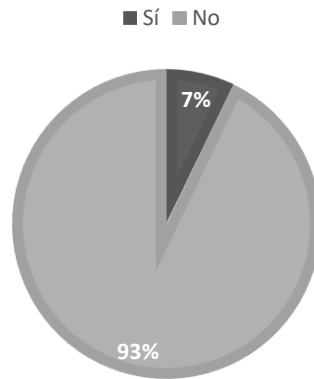




Con la intención de averiguar si los estudiantes conocían su nivel de inglés y su nivel de dominio del idioma de acuerdo con el MCER, se les preguntó si habían realizado alguna certificación y si conocían su nivel de inglés. Una mayoría abrumadora reportó nunca haber realizado una certificación (92.86%), mismo porcentaje de estudiantes que desconocían su nivel de inglés de manera oficial. De los 5 estudiantes que indicaron haberse certificado (4 mujeres y 1 hombre), solamente dos mujeres reportaron con claridad su nivel de dominio con base en el MCER, mientras que los 3 estudiantes restantes respondieron con preguntas abiertas de manera aleatoria.

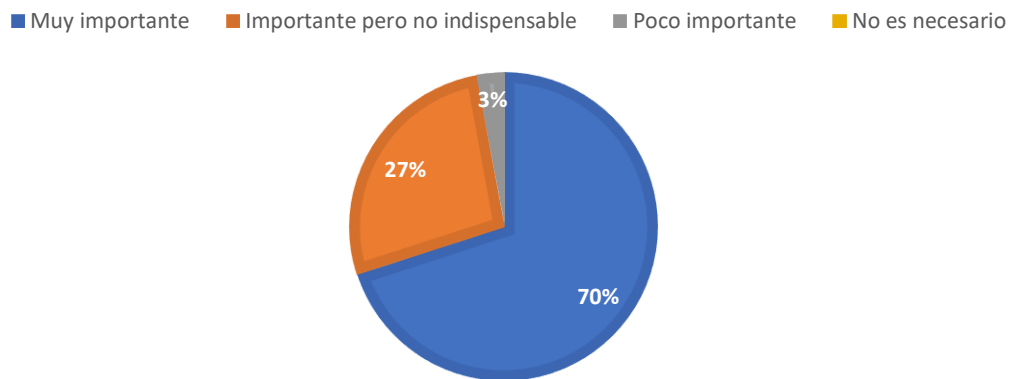


12. Conocimiento de su nivel de dominio de inglés



Con la pregunta 13 se buscaba conocer que tan importante era para los estudiantes aprender inglés. El 70% respondió que era muy importante, el 27.14% importante, aunque no indispensable, mientras que el 2.86% restante manifestó que lo consideraban poco importante. Ningún estudiante consideró que no fuera importante aprender inglés.

13. Opinión sobre la importancia de aprender inglés



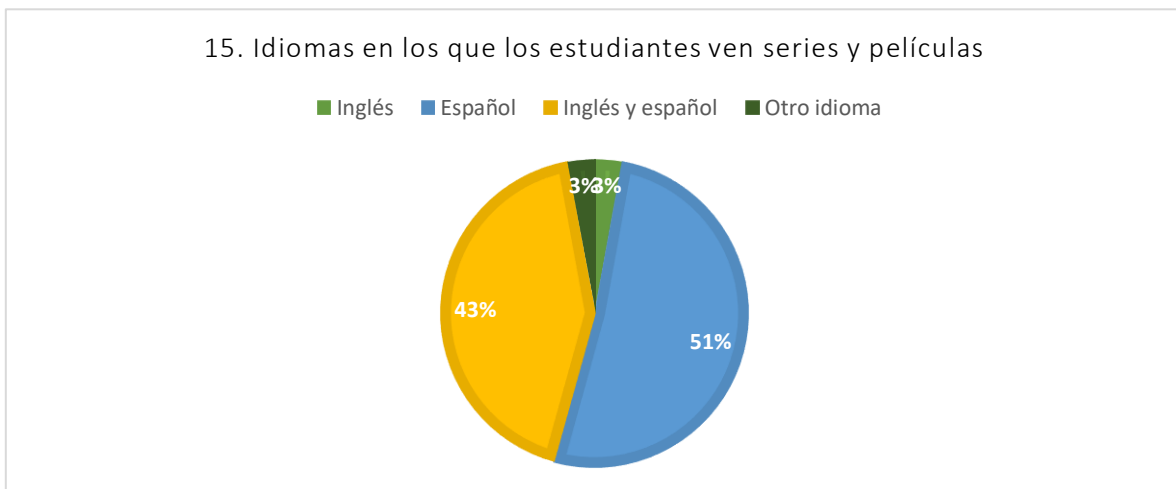
4.1.4 Inglés Extramuros

Las preguntas 14 a 21 se diseñaron para conocer los hábitos de algunas prácticas de inglés extramuros de los estudiantes. Del total de la muestra, solamente 3 mujeres

(4.29%) reportaron haber visitado un país de habla inglesa, todas en un periodo menor a un mes.

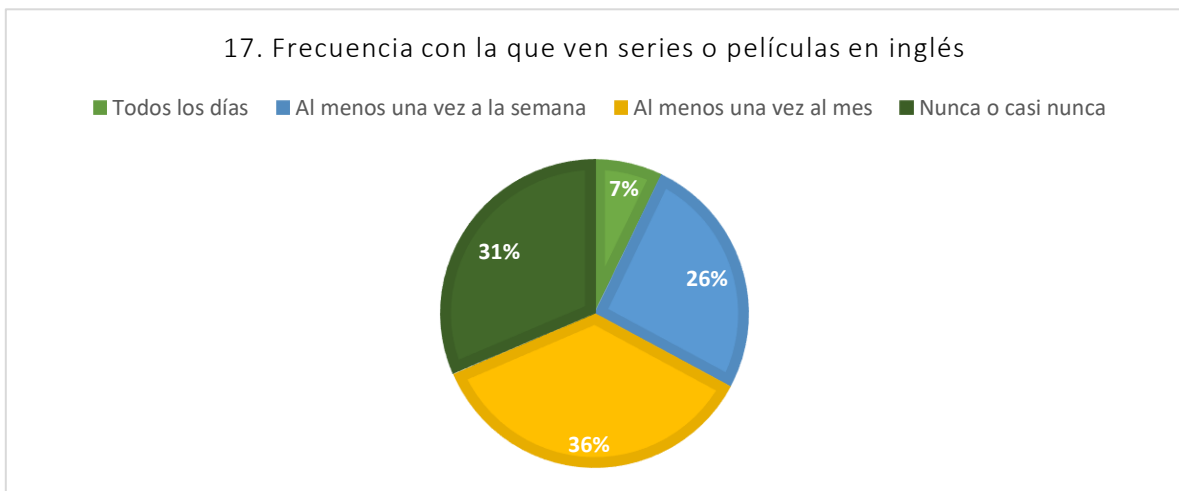


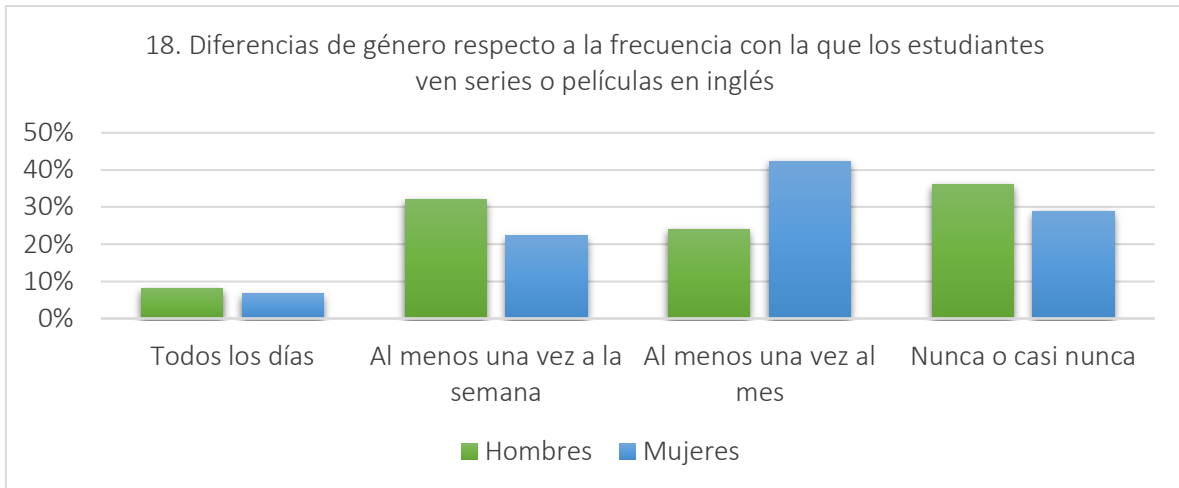
Acercas del consumo de contenidos multimedia en inglés, el 51.43 % reportó ver series y películas solo en español, el 42.86% en inglés y español por igual, el 2.86% en otro idioma, y solamente el 2.86% restante completamente en inglés.



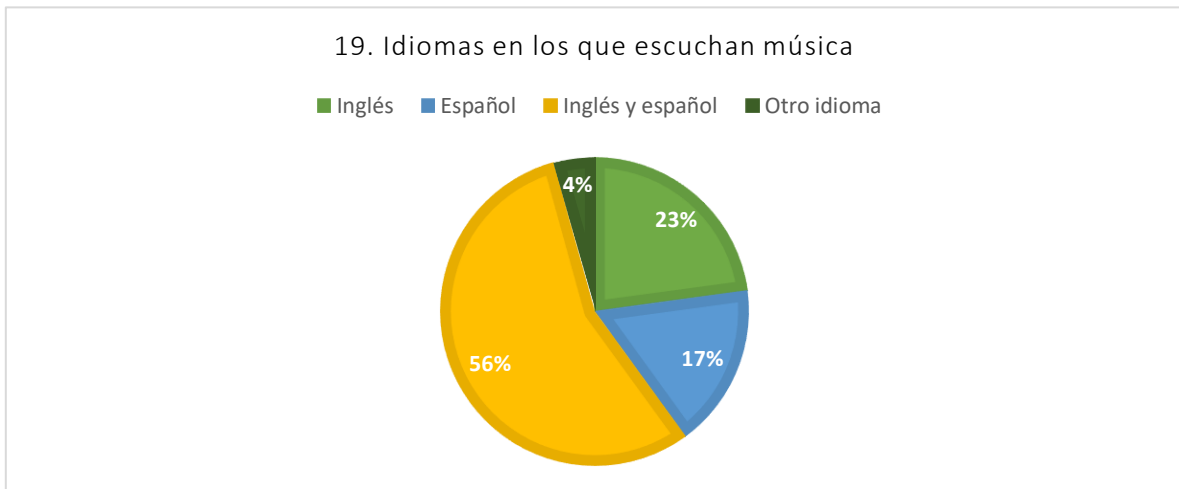


En cuanto a la frecuencia con la cual miraban series o películas en inglés, la mayoría de los estudiantes (35.71%) dijeron mirar películas y series en inglés al menos una vez al mes, el 31.43% nunca o casi nunca, el 25.71% al menos una vez a la semana, y solamente el 7.14% todos los días. Por otra parte, la mitad de los participantes (50%) reportó tener algún programa de televisión, serie o película favorita cuyo idioma original era el inglés.



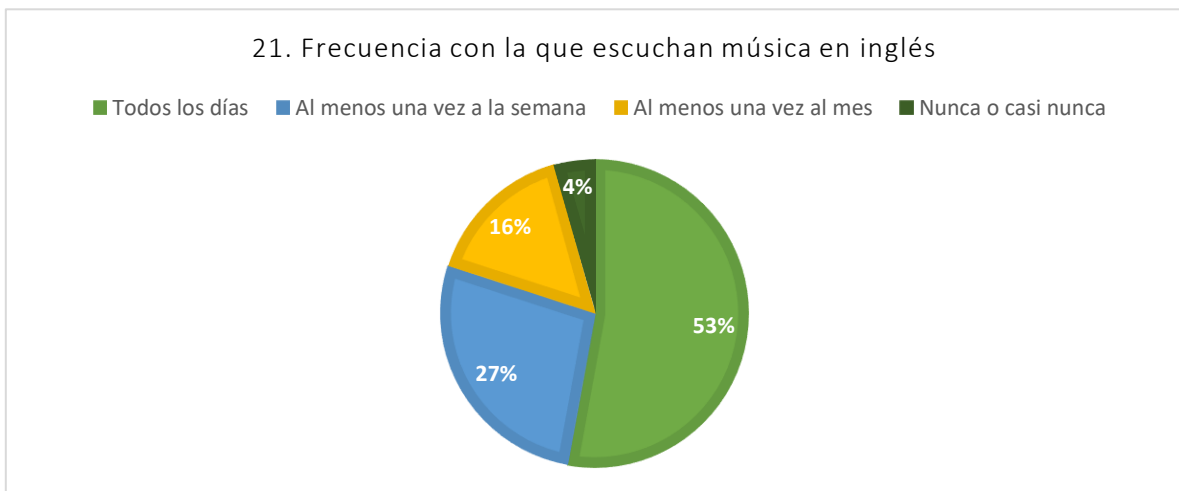


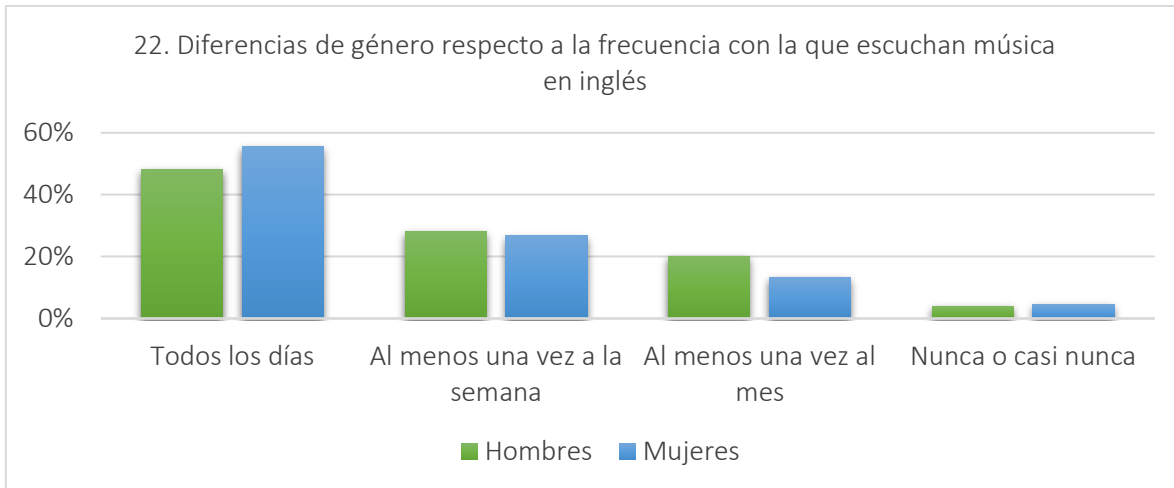
Referente a la música, más de la mitad de los estudiantes reportó escuchar música tanto en inglés como en español, (55.71%), el 22.86% solo en inglés, el 17.14% en español, y el 4.29% restante en otro idioma.





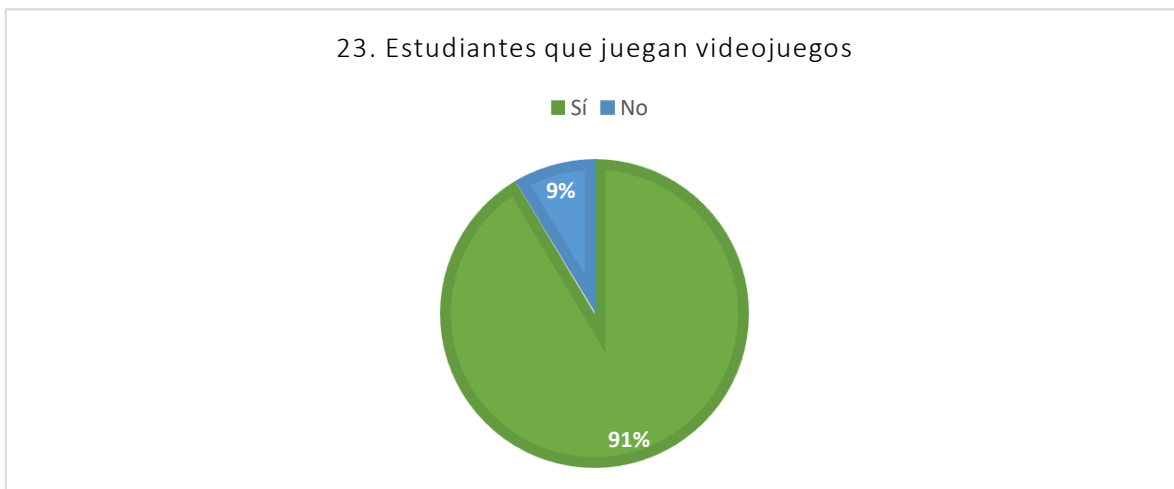
En cuanto a la frecuencia de esta actividad, un poco más de la mitad (52.86%) señaló escuchar música en inglés todos los días, el 27.14% al menos una vez a la semana, el 15.71% al menos una vez al mes, y el 4.29% restante nunca o casi nunca. Por otra parte, la mayoría de los participantes (74.29%) reportó tener algún cantante o grupo favorito que cantaba en inglés, de los cuales 36 fueron mujeres (51.43%) y 16 hombres (22.86%).

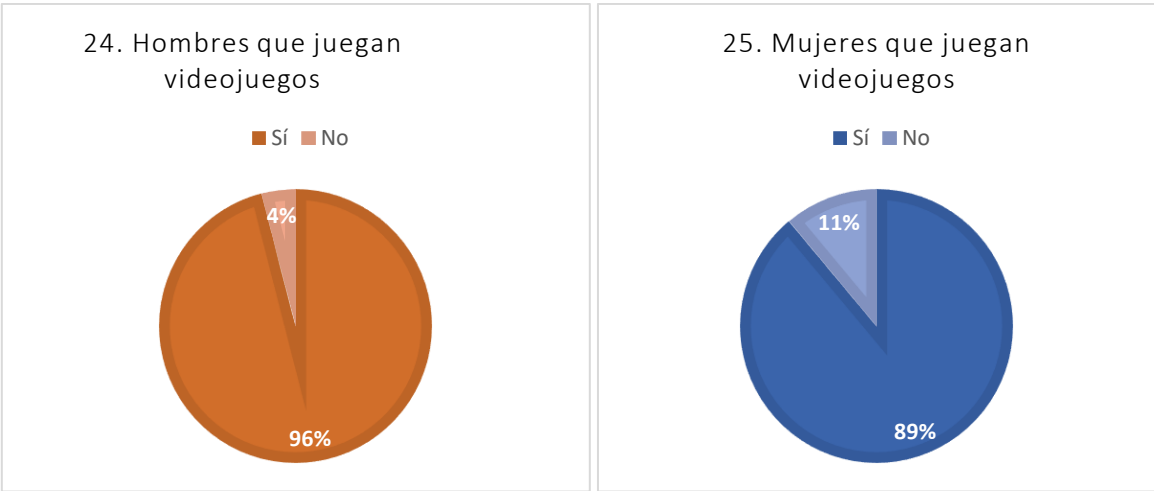




4.1.5 Hábitos de uso de videojuegos

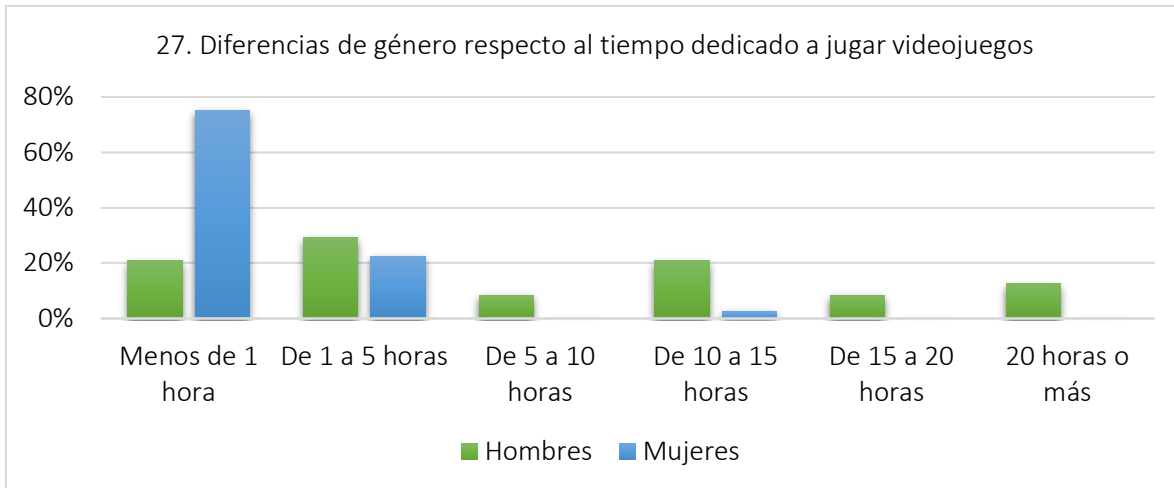
Del total de la muestra, 64 personas (91.43) reportaron jugar o haber jugado videojuegos alguna vez, 24 hombres y 40 mujeres. Aunque los hombres juegan más videojuegos que las mujeres, la diferencia entre géneros fue poco significativa (96% frente a 88.89%).



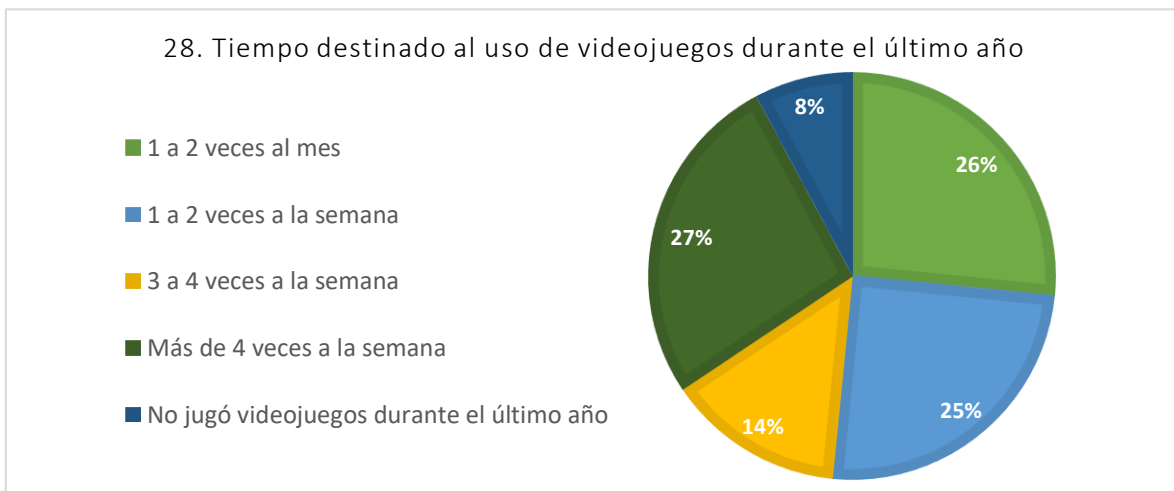


Entre los estudiantes que juegan o han jugado videojuegos, el 59.38% comenzó entre los 5 y 10 años, el 37.5% después de los 10 años, y el 3.13% antes de los 5 años. Por otro lado, actualmente la mayor parte de los encuestados no dedica demasiado tiempo a los videojuegos. El 54.69% juega menos de una hora a la semana, el 25% de 1 a 5 horas, el 3.13% de 5 a 10 horas, mientras que el 17.18% restante juega más de 10 horas a la semana. Destaca el hecho de que la mayoría de las mujeres señaló jugar menos de una hora a la semana, mientras que los porcentajes de tiempo de juego de los hombres se distribuyeron de manera similar.



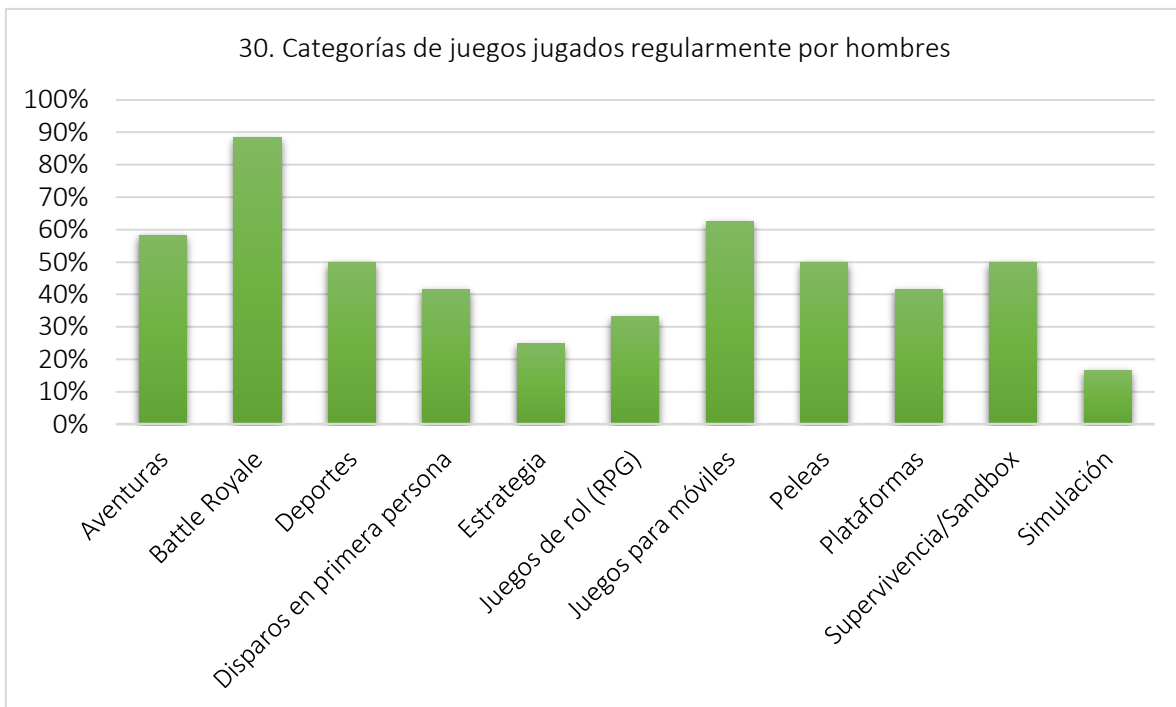
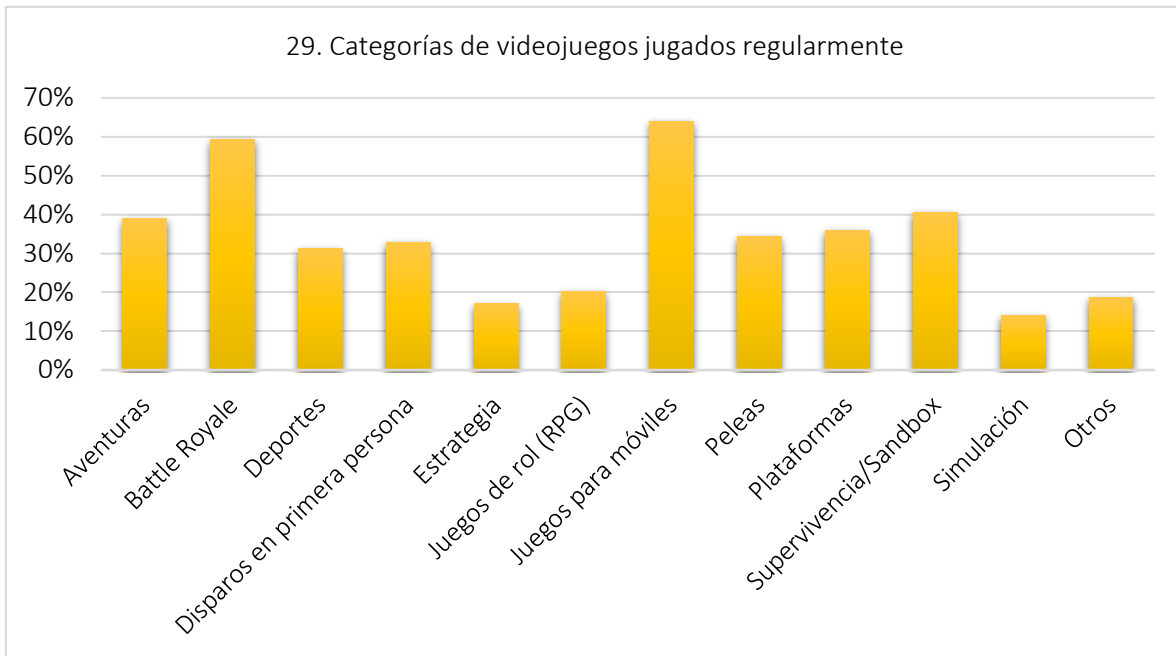


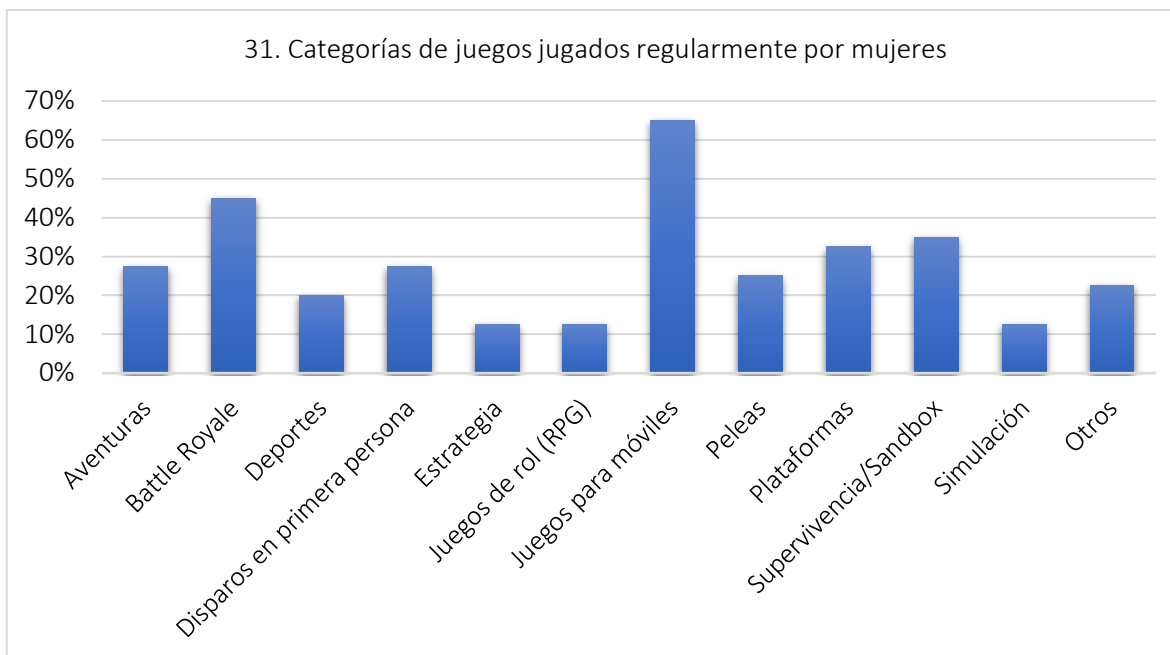
Los resultados de los hábitos de uso de videojuegos de los estudiantes durante los 12 meses previos al estudio fueron bastante similares. El 26.56% de los estudiantes que juegan reportó haber jugado solamente de 1 a dos veces al mes, el 25% de 1 a 2 veces a la semana, el 14.06% de 3 a 4 veces a la semana, el 26.56% más de 4 veces a la semana, y el 7.81% restante señaló no haber jugado videojuegos durante el último año.



En cuanto al género de videojuegos preferido por los estudiantes, los juegos para móviles ocupan el primer lugar (64.06%), seguido del *battle royale* (59.38%), supervivencia (40.63%) y aventuras (39.06%), mientras que los menos preferidos fueron simulación (14.06%), estrategia (17.19%) y otros (18.75%). El género preferido de los hombres era

battle royale (20/24: 88.33%), mientras que el de las mujeres, los juegos para móviles (26/40: 65%).





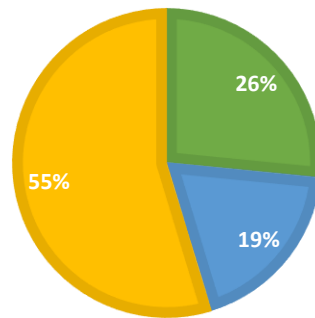
Acercas de las personas con quienes los estudiantes suelen jugar, el 32.81% reportó hacerlo solos, el 34.38% con amigos o familiares en casa, el 28.13% con amigos o familiares en línea, y solamente el 4.69% con desconocidos en línea.

4.1.6 Aprendizaje de inglés con videojuegos

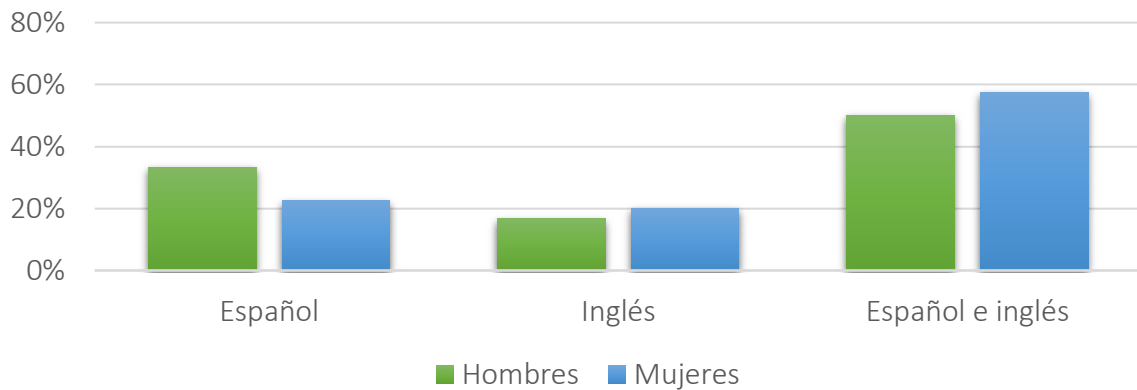
El idioma en que la mayoría de los estudiantes indicó jugar fue inglés y español a la vez (54.69%), el 26.56% solamente en español, y el 18.75% restante únicamente en inglés. Cabe destacar que las mujeres jugaban más en inglés que los hombres (20% frente a 16.67%).

32. Idiomas en los que juegan videojuegos

■ Español ■ Inglés ■ Español e inglés



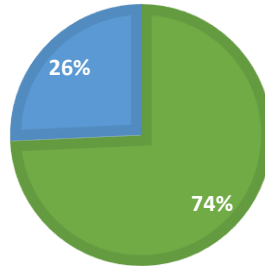
33. Diferencias de género respecto al idioma en que juegan videojuegos



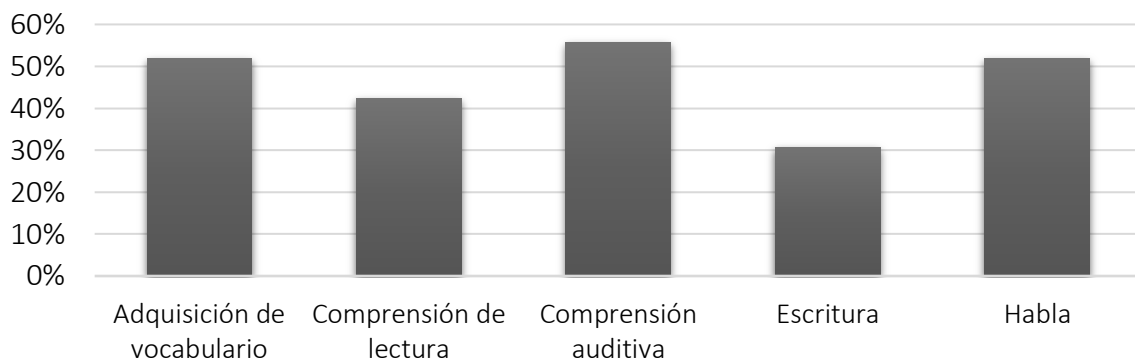
Del total de la muestra, el 74.29% consideró que jugar videojuegos puede ayudar a mejorar las habilidades de inglés, siendo consideradas como las habilidades en las que hay un mayor impacto/beneficio: la comprensión auditiva con un 55.77%, y adquisición de vocabulario y el habla con un 52.94% cada una.

34. Opiniones sobre el aprendizaje de inglés con videojuegos

- Considera que sí es posible aprender inglés con videojuegos
- Considera que no es posible aprender inglés con videojuegos

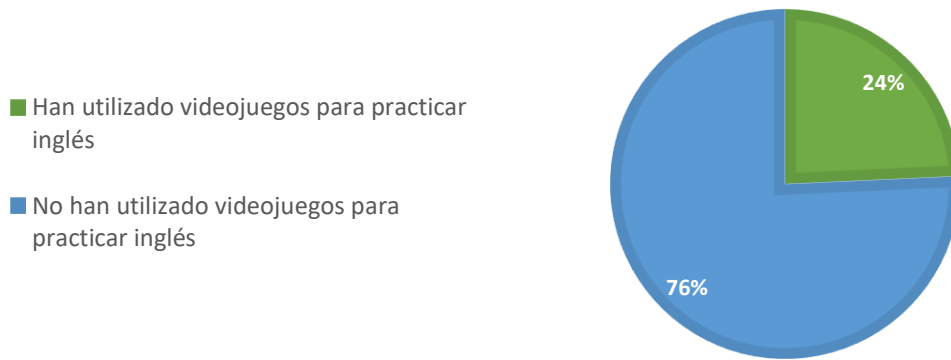


35. Habilidades que pueden ser beneficiadas con los videojuegos de acuerdo a la opinión de la muestra



Además de considerar un beneficio en las habilidades señaladas previamente, los estudiantes también destacaron que los videojuegos ayudan a mejorar su pronunciación, fluidez, y a una mejora del entendimiento y comprensión del idioma en general: "...algunas cosas importantes como la historia del videojuego luego está en inglés lo cual te ayuda a poner más atención y tratar de entenderle más" (Eduardo, 16 años). Finalmente, el 24.29% de la muestra reportó haber jugado videojuegos como un método para practicar inglés, siendo mayor el porcentaje de mujeres (26.67%) que de hombres (20%).

36. Estudiantes que han utilizado videojuegos para practicar inglés



37. Diferencias de género respecto al uso de videojuegos como un medio para practicar o aprender inglés



4.2 Resultados de las pruebas de vocabulario

El objetivo de la prueba de niveles de frecuencia de vocabulario fue medir el conocimiento receptivo de vocabulario de los estudiantes. Se aplicó la prueba en su totalidad para obtener mayor visibilidad del conocimiento de las palabras más frecuentes de la muestra, sin embargo, para el análisis de resultados a partir de los hábitos de uso de videojuegos se tomaron en cuenta únicamente los puntajes obtenidos en los niveles 1 y 2, ya que estos representan la mayor parte del inglés hablado y escrito (el primero equivalente al 65-85%, y el segundo del 3-10%) (Webb *et al.*, 2017, p. 36).

Ninguno de los 70 participantes de la muestra logró obtener el puntaje mínimo en ninguno de los 5 niveles (29 aciertos para los niveles 1, 2 y 3, y 24 aciertos para los niveles 4 y 5). Los hombres obtuvieron las puntuaciones medias más altas en los niveles 1 y 3, mientras que las mujeres en los niveles 1, 3 y 4, aunque los resultados generales fueron bastantes similares entre ambos géneros. El nivel en el que la muestra en conjunto obtuvo las puntuaciones medias más altas fue el nivel 1, en concordancia con el hecho de que es el nivel más sencillo de resolver dado que representa las palabras más frecuentes en inglés, mientras que el nivel con las puntuaciones medias más bajas fue el 5, que representa el menor porcentaje de las palabras más frecuentes, y, por tanto, el de mayor dificultad. La tabla 3 muestra los resultados obtenidos en cada nivel por género y en conjunto, en donde los porcentajes corresponden a las puntuaciones medias obtenidas.

Tabla 3. Porcentajes medios de aciertos del UVLT

Género	Porcentaje medio para el nivel 1	Porcentaje medio para el nivel 2	Porcentaje medio para el nivel 3	Porcentaje medio para el nivel 4	Porcentaje medio para el nivel 5
Hombres	42.27%	22.93%	31.60%	22.33%	20.27%
Mujeres	39.17%	23.83%	28.13%	29.03%	21.17%
Total	40.27%	23.50%	29.37%	27%	20.83%

4.3 Conexión entre los hábitos de juego y los resultados de las pruebas de vocabulario

Para investigar si los resultados obtenidos en las pruebas de vocabulario diferían según los hábitos de videojuegos, y así poder establecer una conexión entre el uso de videojuegos y el nivel de vocabulario receptivo de los estudiantes, estos se agruparon en cuatro grupos tomando como referencia la cantidad de tiempo que reportaron jugar videojuegos: no jugadores (aquellos que no juegan en absoluto), jugadores ocasionales o

casuales (estudiantes que juegan de 0 a 5 horas por semana), jugadores activos (estudiantes que juegan entre 5 y 10 horas a la semana) y jugadores apasionados (que juegan más de 10 horas por semana). La distribución de estudiantes por frecuencia de uso de videojuegos se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Grupos de estudiantes por la cantidad de tiempo que juegan videojuegos.

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
No jugadores	1	5	6
Jugadores ocasionales	12	39	51
Jugadores activos	2	0	2
Jugadores apasionados	10	1	11
	25	45	70

De acuerdo con los resultados del nivel 1 de la prueba, no se encontró una conexión significativamente positiva entre los grupos con las puntuaciones medias más altas y la cantidad de tiempo que juegan videojuegos. A pesar de que las puntuaciones medias de los tres grupos de estudiantes que jugaban videojuegos fueron mayores a las de aquellos que no jugaron videojuegos en absoluto, los resultados de los tres grupos de jugadores fueron bastante similares, especialmente entre los jugadores ocasionales y los jugadores activos. Los porcentajes de las puntuaciones medias por grupos de jugadores para el nivel 1 se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Porcentajes de aciertos del UVLT por grupos de jugadores para el nivel 1.

Grupo	Porcentaje medio de aciertos para el nivel 1
Jugadores ocasionales	41.73%
Jugadores activos	41.67%
Jugadores apasionados	37.27%
No jugadores	32.67%

En el nivel 2 los resultados de cada grupo variaron más que en el primer nivel, y solo las puntuaciones medias de los jugadores activos y de los jugadores ocasionales fueron superiores a las de los no jugadores, mientras que los jugadores apasionados fueron quienes obtuvieron los resultados más bajos. Los porcentajes de las puntuaciones medias por grupos de jugadores para el nivel 2 se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Porcentajes de aciertos del UVLT por grupos de jugadores para el nivel 2.

Grupo	Porcentaje medio de aciertos para el nivel 2
Jugadores activos	34.17%
Jugadores ocasionales	24.23%
No jugadores	21.67%
Jugadores apasionados	19.07%

Referente al análisis por diferencia de género correspondiente al nivel 1, se encontró que los hombres del grupo no jugadores obtuvieron los porcentajes más bajos, mientras que las mujeres del grupo jugadores apasionados obtuvieron los porcentajes más altos. En el nivel 2, los hombres del grupo jugadores activos tuvieron los porcentajes más altos, mientras que los hombres del grupo no jugadores obtuvieron los porcentajes más bajos.

Tabla 7. Porcentajes de aciertos del UVLT por grupos de jugadores por diferencia de género para los niveles 1 y 2.

Género	Grupo	Porcentajes medios de aciertos para el nivel 1	Porcentajes medios de aciertos para el nivel 2
Mujeres	No jugadores	34.67%	24%
Hombres	No jugadores	23.33%	10%
Mujeres	Jugadores ocasionales	39.30%	24.23%
Hombres	Jugadores ocasionales	49.67%	25.33%
Mujeres	Jugadores activos	NA	NA
Hombres	Jugadores activos	41.67%	35%
Mujeres	Jugadores apasionados	56.67%	23.33%
Hombres	Jugadores apasionados	35.33%	18.67%

A fin de profundizar el análisis y obtener resultados más significativos, se realizaron comparaciones de los resultados de las pruebas de vocabulario con otras variables relacionadas con los hábitos de uso de videojuegos: las edades a las que iniciaron a jugar, la frecuencia con la que jugaron videojuegos durante el último año previo al estudio, y el idioma en el que juegan normalmente.

A partir de la comparación de resultados con los grupos de estudiantes en función a la edad en la que comenzaron a jugar videojuegos para el nivel 1, se encontró que los estudiantes que comenzaron a jugar entre los 5 y 10 años fueron quienes obtuvieron los resultados más altos, mientras que los no jugadores obtuvieron los porcentajes medios más bajos. Por otra parte, los estudiantes que iniciaron a jugar antes de los 5 años obtuvieron casi los mismos resultados que los no jugadores. A diferencia del nivel 1, los jugadores que jugaron desde edades más tempranas fueron quienes tuvieron el puntaje medio más bajo en el nivel 2, mientras que los estudiantes que empezaron a jugar entre los 5 y los 10 años nuevamente obtuvieron los mejores resultados. El análisis realizado a partir de esta variable muestra que el tiempo dedicado a jugar durante infancia de los estudiantes tampoco refleja una conexión significativa positiva entre el hábito de juego y los resultados obtenidos en las pruebas de vocabulario.

Tabla 8. Porcentajes de aciertos del UVLT en función de la edad a la que iniciaron a jugar para los niveles 1 y 2.

Edad a la que iniciaron a jugar	Porcentajes medios de aciertos para el nivel 1	Porcentajes medios de aciertos para el nivel 2
No jugadores	32.67%	21.67%
Antes de los 5 años	33.33%	20%
Entre los 5 y 10 años	44.90%	25.50%
Después de los 10 años	35.40%	21%

En cuanto al análisis en función del tiempo que dedicaron a jugar videojuegos durante los 12 meses previos al estudio, en el nivel 1 quienes obtuvieron el porcentaje medio más alto no fueron quienes más tiempo jugaron videojuegos, sino quienes lo hicieron de manera ocasional, mientras que quienes obtuvieron los mejores puntajes fueron quienes no jugaron videojuegos en ningún momento durante el último año. En el nivel 2, también fueron los jugadores casuales quienes tuvieron los mayores puntajes, mientras que los estudiantes que jugaron de 3 a 4 veces a la semana fueron los que tuvieron los resultados más bajos. Nuevamente, la comparación entre los resultados y el tiempo dedicado a jugar videojuegos durante el último año no refleja una conexión significativa entre el uso de videojuegos y el nivel de vocabulario receptivo.

Tabla 9. Porcentajes de aciertos del UVLT en función del tiempo que jugaron durante el último año para el nivel 1.

Hábitos de juego del último año	Porcentajes medios para el nivel 1
1 a 2 veces a la semana	43.53%
1 a 2 veces al mes	43.13%
Más de 4 veces a la semana	41.17%
3 a 4 veces a la semana	34.80%
No jugó durante el último año	34.23%

Tabla 10. Porcentajes de aciertos del UVLT en función del tiempo que jugaron durante el último año para el nivel 2.

Hábitos de juego del último año	Porcentajes medios para el nivel 2
1 a 2 veces a la semana	27.27%
1 a 2 veces al mes	26.07%
Más de 4 veces a la semana	22.93%
No jugó durante el último año	20%
3 a 4 veces a la semana	17.33%

Referente a la comparación de porcentajes con los grupos de estudiantes en función del idioma en el que juegan videojuegos para el nivel 1, los jugadores que suelen jugar en inglés obtuvieron el porcentaje medio más alto, mientras que los no jugadores obtuvieron el promedio de aciertos más bajo. Para el nivel 2, aquellos que jugaron en inglés y español a la vez y solamente en inglés obtuvieron los puntajes más altos respectivamente, en tanto que los resultados de los que jugaron solamente en español y los que no jugaron en absoluto fueron quienes obtuvieron los resultados más bajos.

Tabla 11. Porcentajes de aciertos del UVLT en función del idioma en que juegan videojuegos para el nivel 1.

Idioma en el que juegan	Porcentajes medios para el nivel 1
Inglés	42.20%
Español e inglés	41.90%
Español	38.23%
No jugadores	32.67%

Tabla 12. Porcentajes de aciertos del UVLT en función del idioma en que juegan videojuegos para el nivel 2.

Idioma en el que juegan	Porcentajes medios para el nivel 2
Español e inglés	24.67%
Inglés	24.17%
No jugadores	21.67%
Español	21.37%

4.4 Resultados de las entrevistas

La intención de realizar entrevistas surgió de la necesidad de abordar cuestiones que fueron omitidas en las encuestas, así como indagar en aquellas que no pudieron ser profundizadas, a fin de complementar e ilustrar los resultados obtenidos con los otros instrumentos. Los motivos por los cuales los estudiantes no se sienten satisfechos con las clases de inglés recibidas en la escuela se debe a que suelen abordarse temas que desde su punto de vista son básicos y se repiten constantemente, relacionados con la gramática, estructura y vocabulario del idioma, y que están orientados principalmente a la lectura y a la escritura, y no a un uso real y práctico del idioma, lo que los vuelve tediosos y aburridos, y a que les hace falta practicar. También señalaron que, al no realizarse un diagnóstico al inicio de los cursos, los profesores no tienen conocimiento de cuánto inglés saben los estudiantes, además de que en ocasiones los temas no son comprensibles para ellos. Al preguntarles que cambiarían o mejorarían de sus clases, les gustaría que fueran más interactivas, dinámicas, divertidas, y que los profesores no deberían limitarse a explicar el tema y resolver ejercicios, sino que deberían profundizar más en los temas y fomentar la práctica del idioma en el salón de clases, de modo que pudieran conversar entre ellos y también con el profesor.

Cinco de los seis estudiantes entrevistados dijeron practicar o estudiar inglés fuera de los contextos de enseñanza formales. Curiosamente, los no jugadores lo hacen principalmente por medio de actividades de entretenimiento como escuchar música, y viendo series y películas en inglés. Una estudiante habla regularmente con familiares en el extranjero, y otra participante por medio de cursos gratuitos en Internet. Mientras que dos de los jugadores apasionados practican por medio de aplicaciones móviles y la lectura, aunque especificaron que no lo hacen de manera frecuente.

Si bien, ninguno de los seis estudiantes consideró que aprender inglés sea particularmente difícil, para una de las estudiantes le era más complicado en la preparatoria porque durante la secundaria no recibió clases de inglés. Contrariamente, otra estudiante resaltó que para ella aprender inglés es sencillo debido a la forma en como le enseñaron antes de la preparatoria, ya que hacían que se involucrara de manera más activa con el idioma.

Solamente una estudiante del grupo no jugadores realizó una certificación para evaluar su nivel de inglés cuando cursaba la secundaria, en la que obtuvo un nivel B1 del MCER, mientras que los otros dos estudiantes del mismo grupo dijeron creer contar con un nivel similar. Curiosamente, dos de los tres estudiantes del grupo jugadores apasionados no fueron objetivos al calificar su nivel de inglés, ya que, basándose únicamente en sus percepciones, consideraron contar con un porcentaje de más del 50% de dominio cuando nunca habían tomado clases fuera de la escuela, no practicaban ni estudian inglés por su cuenta con frecuencia, y, sobre todo, porque ambos obtuvieron 18 aciertos en el nivel 1 de la prueba de nivel de frecuencia de vocabulario. La estudiante restante pareció ser más realista cuando se le preguntó su nivel de dominio:

Yo creo que bajo, porque no es mucho lo que he aprendido. Aparte se me olvida porque no lo practico diariamente, no converso diariamente, nada más es como 10 minutos, 15 al día, pero no lo estoy practicando sucesivamente, pequeñas oraciones, son las que luego practico, pero con mis hermanas. (Estudiante 1)

Si bien, estas respuestas son subjetivas al no contar con parámetros formales que reflejen el nivel real de dominio de inglés, reflejan, por una parte, la falta de incentivos para que los estudiantes realicen evaluaciones formales y oficiales que arrojen resultados concluyentes acerca del nivel de inglés con el que cuentan, así como el desinterés por parte

de los estudiantes para profesionalizar su aprendizaje, no solo de inglés, sino de otros idiomas.

Dentro de las razones por las cuales los estudiantes consideraban importante saber inglés, destacaron principalmente las posibilidades laborales y académicas, además de poder comunicarse con otras personas y poder viajar, y también conocer otras culturas. De manera similar, los jugadores apasionados creen que el dominio de inglés puede traer oportunidades y abrir puertas para sus futuros profesionales y laborales.

Aunque los tres estudiantes del grupo no jugadores dijeron haber jugado videojuegos en algún momento de sus vidas, ninguno se consideraba aficionado de los mismos, y nunca se involucraron profundamente con dicha actividad. Sin embargo, los tres creían que su uso puede favorecer al aprendizaje de inglés por contar con características tales como conversaciones en forma de audio y escritas o instrucciones del juego en inglés, pero que éstas favorecerán al aprendizaje siempre y cuando el juego genere en el jugador el interés suficiente para que se esmere por comprender el idioma dentro del juego. Sorprendentemente, una de las estudiantes de este grupo, en una de las pocas ocasiones en las que tuvo oportunidad de jugar, lo hizo en un juego en línea en el que hay interacción en tiempo real con otros jugadores por medio de chat de texto, para poder traducir los mensajes que aparecían en el juego a su compañera de juego:

...había diferentes servers, donde literalmente te dicen si te quieres meter a uno hablando inglés, o uno donde sea hablando inglés. Y yo le decía a mi hermana que nos metiéramos al de inglés para que ella también pudiera interactuar. (Estudiante 2)

A partir de dicha experiencia, la estudiante considera que jugar puede ayudar a aprender inglés porque al experimentar la interacción con otras personas no solamente se practica la lectura sino también la escritura y en general una comunicación más completa.

En general los no jugadores consideraban que entre las características de los videojuegos que pueden favorecer al aprendizaje de inglés destacan la posibilidad de jugar con hablantes de inglés, así como el audio y el texto que se encuentra en los juegos. No obstante, ninguno de los estudiantes de este grupo considera que el haber jugado videojuegos haya impactado sustancialmente en su aprendizaje de inglés.

En cuanto a los jugadores apasionados, tanto los dispositivos en los que juegan, así como sus títulos preferidos variaron entre ellos. Los tres jugaron por primera vez antes de los 10 años, y han jugado de manera casi ininterrumpida desde ese momento. Señalaron que sus hábitos de juego se vieron modificados durante los últimos años derivado principalmente a causa de la pandemia ocasionada por el COVID 19, incrementando sus horas de juego durante el periodo de cuarentena (al menos entre 15 y 20 horas a la semana), y disminuyendo ligeramente en cuanto pudieron retomar las clases de manera presencial.

Aunque al momento del estudio solían jugar videojuegos en español, los tres comentaron haber jugado videojuegos en inglés en más de una ocasión, y admitieron que, a pesar de que las experiencias de jugar videojuegos en un idioma desconocido fueron desafiantes, estas los llevaron a una interacción más profunda con el idioma:

...al principio fue difícil. Principalmente lo relacionaba o buscaba las palabra en algún diccionario o en algún traductor. (Estudiante 3)

Los juegos que he jugado abajo tenían subtítulos, pero aprendía algunas cosas que salen en inglés y ya más o menos me daba una idea. Estaba hablado en inglés, pero escrito en español. (Estudiante 4)

...al principio te explican que es lo que tienes que hacer, o investigo una que otra palabra para saber que dicen, y así me voy dando cuenta, porque a veces no están en español, y uno tiene que estar investigando. (Estudiante 1)

En ese sentido, los tres consideraron que jugar videojuegos puede favorecer al aprendizaje de inglés mediante repeticiones constantes de ciertas palabras, expresiones o frases:

...luego las repito tanto que se me aprenden bien como se dicen, y sabiendo una que otra oración de las que repetitivamente te muestran. (Estudiante 1)

Promueve la escritura, normalmente algunos juegos están subtitulados y ahí aparecen las palabras en inglés, y aprender cómo se escribe la palabra. Estoy leyendo y escuchando. (Estudiante 3)

A pesar de que el contenido lingüístico se encuentra completamente orientado al juego, una de las estudiantes señaló que pudo mantener el vocabulario adquirido mediante el juego y encontrar la misma palabra durante una clase de inglés en la preparatoria:

...de ahí me basaba, en saber una que otra palabra de videojuegos, y ya después cuando me enseñaban en la escuela yo decía “ay, yo ya sé qué es eso”, porque como tenía la duda les preguntaba a mis hermanas “qué es eso”, y ya me decían que era, y ya se me quedaba la palabra con el significado. (Estudiante 1)

Y también:

Hay palabras de los videojuegos que puedes usar en la vida cotidiana, y en eso creo que me puede ayudar un poco ... a veces los personajes hablan, eso repites, palabras que ves visualmente, y configuraciones, porque tienes que investigarle y saber bien que es para poder configurar. (Estudiante 1)

También consideran que los videojuegos pueden favorecer a las habilidades de comunicación:

Se puede ayudar principalmente en los diálogos que dicen en algunas campañas, cuando te explican cosas o cuando te dan las mismas instrucciones. Al jugar con extranjeros en inglés es donde practico más mi habla ... y todo lo que se cómo presentaciones, cosas, lugares o indicaciones, practico totalmente la comunicación. (Estudiante 3)

No obstante, uno de los estudiantes manifestó que, aunque tuvo la oportunidad de jugar videojuegos en línea en inglés, no se enfocaba en el idioma e incluso ignoraba la comunicación con los otros jugadores.

Por último, los estudiantes entrevistados preferían distintas actividades de inglés extramuros para mejorar su nivel de dominio del idioma (escuchar música, leer, ver series o películas), sin embargo, todos coincidieron en que las actividades que practican son actividades que les gustan, que los entretienen y que no les aburren.

Si bien, los resultados de las entrevistas no pueden generalizarse tomando en cuenta que representan un porcentaje mínimo del total de la muestra, pueden ser sumamente ilustrativos respecto a las percepciones sobre su aprendizaje de inglés dentro del aula, así como sobre el impacto que el uso de videojuegos tiene en su aprendizaje de inglés.

Conclusiones

El objetivo del estudio fue investigar si existía una conexión entre el uso de videojuegos y la adquisición de vocabulario de inglés como lengua extranjera. La literatura revisada en los capítulos 1 y 2 sugiere que los estudiantes pueden adquirir nuevo vocabulario de manera incidental mientras juegan videojuegos cuando las palabras se encuentran integradas en diálogos y también asociadas a ciertas imágenes, y también que habrá una mayor adquisición de estas en tanto se encuentren en contextos redundantes y significativos, sus significados sean claros, se repitan frecuentemente y sean apoyadas visualmente. En suma, mientras mayor sea la exposición al idioma inglés a través de los videojuegos, mayores posibilidades habrá de adquisición de vocabulario por medio del juego.

Con relación a lo anterior, la evidencia más clara de un impacto favorable del uso de videojuegos en la adquisición de vocabulario sería que, cuantas más horas juegan, mejores serían las puntuaciones obtenidas en las pruebas de nivel de frecuencia de vocabulario. Sin embargo, en la mayoría de los casos las puntuaciones medias no fueron consistentes con la cantidad de horas dedicadas al uso de videojuegos. Las puntuaciones medias entre los jugadores ocasionales y apasionados fueron sumamente similares en la mayoría de las comparaciones, y quienes jugaron más horas no obtuvieron las puntuaciones más altas, salvo las mujeres del grupo de jugadores apasionados. La única constante observada fue que quienes no jugaron videojuegos en absoluto tuvieron los resultados más bajos en la mayoría de los casos.

En general, la comparación de resultados de los grupos de estudiantes a partir de sus hábitos de uso de videojuegos, así como en función de la frecuencia de juego en el año previo al estudio y de la edad a la que comenzaron a jugar, no proporcionó una imagen

clara del impacto de los videojuegos en los resultados de las pruebas de vocabulario. En otras palabras, no hubo indicios de que pasar más tiempo jugando videojuegos impactara positivamente en los resultados de las pruebas de nivel de frecuencia de vocabulario, por lo que, de acuerdo con estos resultados, no parece que simplemente pasar mucho tiempo jugando videojuegos impacte positivamente la adquisición de vocabulario, y al aprendizaje de inglés en general.

Tampoco se encontró una conexión favorable entre los tipos de videojuegos preferidos por los estudiantes y las puntuaciones obtenidas en las pruebas de vocabulario. La literatura revisada en el capítulo 2 señala que los géneros más propicios para la enseñanza y aprendizaje de inglés son los juegos de acción, aventuras, peleas, plataformas, disparos en primera persona, supervivencia, juegos de rol y simulación. Desafortunadamente, los principales tipos de videojuegos jugados por los estudiantes de la muestra fueron los juegos para móviles y los *Battle Royale*, los cuales son, desde mi punto de vista, los más accesibles porque pueden jugarse en teléfonos celulares, y porque la mayoría de dichos títulos se encuentran traducidos al español. Lo anterior apunta a que difícilmente habrá un impacto significativo en la adquisición de vocabulario y en su aprendizaje de inglés en general si no juegan los géneros sugeridos, incluso cuando jueguen muchas horas y lo hagan en inglés.

Con todo, el hecho de que no hayan surgido patrones evidentes en relación con la cantidad de tiempo dedicada al uso de videojuegos, o en relación con los tipos de videojuegos preferidos por los estudiantes, no significa que jugar videojuegos no haya tenido efecto en la adquisición de vocabulario de los estudiantes de la muestra. De acuerdo con los resultados del experimento, el jugar videojuegos en inglés pareció impactar positivamente en los resultados obtenidos en las pruebas de vocabulario, ya que los estudiantes que jugaron videojuegos en inglés, aún de manera ocasional, tuvieron

puntuaciones medias más altas que aquellos que solo jugaron en español o que no jugaron en absoluto. En pocas palabras, parece que jugar videojuegos en inglés, aunque sea en cortos periodos, puede impactar positivamente en la adquisición de vocabulario.

Con base en lo anterior, uno de los posibles factores por los que no se encontró una conexión adecuada entre las horas de juego reportadas por los estudiantes y sus resultados en las pruebas de vocabulario, es que el porcentaje de estudiantes que reportó jugar videojuegos únicamente en inglés fue mínimo. Si bien, la mayoría señaló jugar tanto en inglés como en español, uno de los principales problemas al momento de interpretar los resultados de las encuestas yace en el hecho de que, independientemente del cuidado con el que se haya diseñado la encuesta y de lo bien se hayan revisado los resultados, todos los datos se basan meramente en las opiniones y percepciones de los estudiantes. Por consiguiente, al no haber tenido control ni observación directa sobre las prácticas de videojuegos de los estudiantes, es imposible saber con exactitud cuánto difieren los hábitos reportados en las encuestas de sus prácticas reales, es decir, no hay manera de saber exactamente a qué tanto inglés los estudiantes se exponen durante sus sesiones de juego, por ejemplo, que tanto y en qué formas el idioma se presenta en los títulos que juegan. Lo mismo sucede en el caso de los estudiantes que juegan tanto en inglés como en español, ya que es imposible saber con precisión la distribución de ambos idiomas dentro de los juegos que juegan, es decir, qué partes de dichos juegos y en qué cantidades o formas se presentan en cada idioma (ej. si son solamente los diálogos los que se encuentran en inglés, o solamente las instrucciones, si el audio se encuentra en inglés con subtítulos en español, etc.).

La literatura estudiada recalca también que, para lograr un aprendizaje de idiomas significativo fuera del aula, la interacción con los idiomas debe surgir de manera natural por parte de los estudiantes, formando parte de sus actividades de ocio o tiempo libre, en donde

se sientan altamente comprometidos y motivados. Esto tampoco ocurrió con los estudiantes de la muestra, ya que la mayoría no dedica mucho tiempo a los videojuegos, y a ninguna actividad de inglés extramuros en general. De manera general, no se sienten motivados a practicar actividades que conlleven interacción con el idioma más que cuando están orientadas a mejorar su nivel de inglés, lo que se puede observar con el hecho de que, aunque la mayoría cree que es posible mejorar el nivel de inglés con videojuegos, muy pocos en realidad los han empleado como una manera de mejorar sus competencias en el idioma, y también, porque quienes juegan, lo hacen meramente por entretenimiento y en español.

El hecho de que muchos estudiantes jugaran videojuegos en español, ya sea como único idioma o en conjunto con el inglés, posiblemente se debe a que cada vez más videojuegos son diseñados y traducidos a diferentes idiomas, de modo que, teniendo la oportunidad de consumir contenidos de entretenimiento más accesible para ellos (incluyendo películas y series), prefieren hacerlo en español que en inglés, cuando, en la experiencia personal del investigador, en años previos no había más opción que jugar videojuegos en inglés, incluso cuando no se tuviera conocimiento o dominio de dicho idioma. Seguramente la combinación de todas las actividades de inglés extramuros, en conjunto con los conocimientos y competencias adquiridos tanto en las clases escolares y extraescolares fueron el factor determinante para aquellos estudiantes que obtuvieron los resultados más altos en las pruebas de nivel de vocabulario, pero debido a las limitaciones de este estudio, y especialmente su enfoque, no se abordaron los demás factores incidentes en los resultados obtenidos en las pruebas de vocabulario. En resumen, la literatura señala que hay beneficio en la adquisición del idioma cuando se está completamente expuesto al idioma, lo que no ocurrió con la muestra de este estudio.

De acuerdo con la literatura consultada en este trabajo, el uso de videojuegos como actividad recreativa puede conducir a un tipo de aprendizaje de idiomas al involucrar la exposición y el uso del inglés en situaciones no educativas, e incluso puede ser útil como un estímulo para su posterior o simultáneo aprendizaje de manera formal. La adquisición según Krashen es un proceso en el que el aprendiz no se da cuenta de que está aprendiendo un nuevo idioma, y en el caso de los videojuegos, los jugadores muchas veces no son conscientes de las habilidades que pueden adquirir durante las sesiones de juego, incluyendo el dominio del idioma en el que éste se encuentra; y es así puesto que los jugadores se concentran principalmente en entender el juego para jugarlo, y no en jugar para aprender el idioma o para adquirir algún otro tipo de habilidad o competencia (aunque esto también puede ocurrir).

La hipótesis del *input* plantea que la exposición a una cantidad considerable de información lingüística de la lengua meta favorecerá su adquisición, y en un videojuego comprender el idioma del juego es crucial para poder avanzar en él. La hipótesis de la interacción sugiere que el idioma funge no sólo como herramienta para la comunicación, sino también para aprenderlo y practicarlo. En el caso de los videojuegos, para que el jugador pueda avanzar y pasar el juego, debe comprenderlo, y cuando no lo hace, necesita hacer el idioma comprensible. Por otra parte, como actividad social, los videojuegos en línea permiten jugar en tiempo real con personas de todo el mundo, de modo que los videojugadores pueden llevar a cabo la interacción no solamente para la comprensión del juego, sino para comunicarse con jugadores extranjeros, lo cual, según la hipótesis del *output* comprensible, les proporcionará numerosas y valiosas oportunidades para interactuar en inglés, además de producirlo. Cabe mencionar que los videojuegos, como otras actividades lúdicas, también requieren de un alto grado de conciencia y atención, factores necesarios para la adquisición de una segunda lengua de acuerdo con la hipótesis

de la captación, ya que, aunque el enfoque del videojugador se encuentra puesto en el juego y no en las formas o en la estructura de la lengua meta, su participación en dicha actividad es enormemente activa, por lo que el involucramiento en la lengua meta también lo es.

Como se revisó al inicio de este trabajo, en los últimos años las oportunidades para el aprendizaje de idiomas fuera del aula han aumentado gracias a las posibilidades tecnológicas, pero esas oportunidades no son bien aprovechadas. En México, a pesar de existir una gran variedad de escenarios en los que los estudiantes pueden tener una amplia exposición al idioma inglés (sobre todo a través de diversos contenidos de la industria del entretenimiento), ésta no es significativa ni relevante para que puedan desarrollar de manera eficiente el dominio de este. Los resultados de este trabajo nos permitieron observar que, aunque los estudiantes tienen distintas y variadas oportunidades de acercamiento al idioma, no solamente a través de los videojuegos, sino de otras actividades de inglés extramuros, no se involucran en dichas actividades, limitando considerablemente sus posibilidades de aprendizaje en contextos informales.

En ese sentido, uno de los factores cruciales para el aprendizaje del idioma, al menos dentro de las actividades de inglés extramuros, es el interés por la actividad en sí misma, las cantidades y formas del idioma que se presenten en el juego, y qué tanto necesite el estudiante interactuar con el idioma al momento de jugar, ya que, el practicar una actividad que requiera el uso de una segunda lengua puede conducir posteriormente a su práctica y estudio, inclusive cuando el objetivo no sea aprender el idioma sino disfrutar dicha actividad. En pocas palabras, un mayor involucramiento con actividades que requieran el uso del idioma conducirá consecuente e indirectamente a una mayor interacción con el idioma, lo que a su vez incrementará las posibilidades de aprendizaje de este.

Tomando en cuenta que el uso de videojuegos como una actividad de entretenimiento representa una de las pocas actividades que conlleva interacción lingüística auténtica con el inglés en un país donde la calidad de la enseñanza de dicho idioma suele ser deficiente y en ocasiones escasa, considero que los videojuegos pueden ser una alternativa sumamente eficiente para promover la adquisición de la lengua inglesa en un país que carece de oportunidades para practicarlo aun tomando en cuenta los escenarios de educación formales, y propongo prestar atención a dicho fenómeno para así aprovechar dichas posibilidades. Fortalece esta propuesta el hecho de que jugar videojuegos es una práctica que puede llevar a los videojugadores un estado de flujo debido al nivel de gozo e inmersión, propiciando así que tanto la adquisición como el aprendizaje del idioma sean más duraderos y significativos.

Ahora bien, difícilmente los videojuegos o cualquier otra actividad de inglés extramuros por sí misma podrá conducir a un aprendizaje significativo del idioma. De la misma forma, el estudio de inglés en contextos formales limitados a cuestiones gramaticales y estructurales, sin una práctica e interacción en situaciones prácticas y realistas, logrará mejorar las habilidades de los estudiantes de manera significativa. Se considera necesario contar con ambos tipos de aprendizaje y exposición al idioma en donde la instrucción y práctica sean combinados para despertar o incrementar el interés de los estudiantes de inglés.

Se sugiere también reflexionar sobre el tipo de enseñanza que se incluye actualmente en la currícula, para evitar que la atención por el idioma aparezca hasta que se encuentren en situaciones en las que el inglés sea visto como más útil, sino que se involucren, lo estudien y practiquen desde su periodo estudiantil.

Referencias

- A. (28 de agosto de 2020). Día del Gamer 2020: Industria de Videojuegos en México (Infografía). *PANDA ANCHA*. <https://www.pandaancha.mx/noticias/dia-del-gamer-2020-industria-videojuegos-mexico-infografia.html>
- All, A., Castellar, E. P. N., y Van Looy, J. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers & Education*, 92, 90-103.
- Altalbe, A. y Wilkinson, B. (2013). Designing games for learning English as a second language. En *International Conference on Computer Applications Technology (ICCAT)*, (pp. 1-7). IEEE.
- Anderson, T., Reynolds, B., Yeh, X. y Huang, G. (2008). Video Games in the English as a Foreign Language Classroom. En *2008 Second IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning* (pp. 188-192). IEEE.
- Apperley, T. H. (2006). Game and genre studies: Toward a critical approach to video game genres. *Simulation & Gaming*, 37(1), p.6-23.
- Apperley, T. H. (2015). The right to play in the digital era. En *Video Game Policy* (pp. 203–215). Routledge.
- Apperley, T., y Walsh, C. (2012). What digital games and literacy have in common: A heuristic for understanding pupils' gaming literacy. *Literacy*, 46(3), 115–122.
- Arias, I. (2011). El juego como potenciador de la Expresión Oral Libre, *Revista de Lenguas Modernas*, 14, pp. 231-244.
- Arias, I. (2014). El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de lenguas modernas*, 20, pp. 259-272.

- Arslan, M. (2011). Second Language Acquisition in the Context of Informal Education. En: A. Akbarov (ed.). *Languages for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 194-211). Cambridge. Cambridge Scholar Publishing.
- Arteaga, A. (22 marzo de 2021). Industria de Videojuegos en México en 2020. *The CIU*. <https://www.theciu.com/publicaciones-2/2021/3/22/industria-de-videojuegos-en-mexico-en-2020>
- Ávila, A. (9 de junio de 2020). ¿Cuántos gamers hay en México? *UNOCERO*. <https://www.unocero.com/videojuegos/cuantos-gamers-hay-en-mexico-2020/>
- Beavis, C. (2017). Serious Play: Literacy, Learning, and Digital Games. En *Serious play* (pp. 1-18). London: Routledge.
- Bolter, J. D., y Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding new media*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. (Trad. de Jorge Ferreiro). México. Fondo de Cultura Económica.
- Cambridge Assessment English. (s. f.). *Descripción de los estándares lingüísticos internacionales*. <https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/exams-and-tests/cefr/>
- Campbell, J. (1959) *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, México, F.C.E.
- Carrillo, M. (16 de junio de 2021). México ocupa el puesto 12 a nivel mundial en consumo de videojuegos. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/ciencia-tecnologia/2021/6/16/mexico-ocupa-el-puesto-12-nivel-mundial-en-consumo-de-videojuegos-266065.html>

- Cășvean, T. (2018) An Introduction to Videogame Genre Theory. Understanding Videogame Genre Framework. *Athens J. Mass Media Commun.* 2(1), pp. 57-68
- Cervera, H., y Quesnel, J. (18 de septiembre de 2013). *Video Games Around the World: Mexico*. XGAMEBRAINX. <https://xgamebrainx.wordpress.com/2013/09/18/video-games-around-the-world-mexico/>
- Cervera, I. (9 de abril de 2019). AAA. Geekno. <https://www.geekno.com/glosario/aaa>
- Chen, H. J. H., Hsu, H. L., Chen, Z. H., y Todd, A. G. (2021). Investigating the impact of integrating vocabulary exercises into an adventure video game on second vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, 59(2), 318-341.
- Chen, H. J. H., y Yang, C. (2013). The impact of adventure video games on foreign language learning and the perceptions of learners. *Interactive Learning Environments*, 21(2), 129–141.
- Chik, A. (2011). Learner autonomy development through digital gameplay. *Digital culture & education*, 3(1), 30-44.
- Chik, A. (2014). Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. *Language Learning & Technology*, 18(2), 85–100.
- Cornillie, F., Thorne, S. L., y Desmet, P. (2012). Digital games for language learning: from hype to insight? *ReCALL*, 24(3), 243–256.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: HarperCollins
- Davies, G. (2002). CALL (Computer Assisted Language learning). <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/61.html>

De Cervantes, B. V. M. (s. f.). Lengua nacional y sociolingüística : Las Constituciones de América. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lengua-nacional-y-sociolingstica---las-constituciones-de-amrica-0/html/00e316e0-82b2-11df-acc7-002185ce6064_36.html#:~:text=Por%20tanto%2C%20lengua%20oficial%20ser%2C%20ADa,hablan%20diversidad%20de%20lenguas%20regionales.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En C. Doughty y M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313–348). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., y Taguchi, T. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

EF Education First. (13 de septiembre del 2022). *Índice del EF English Proficiency. México*. <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>

EF Education First. (2020). EF EPI. Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés. https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_~/media/cen/tralecom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-euro.pdf

El CEO (17 de noviembre de 2019). Consumidores mexicanos cada vez compran más videojuegos en línea. *EL CEO*. <https://elceo.com/tecnologia/consumidores-mexicanos-cada-vez-compran-mas-videojuegos-en-linea/>

Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit*

knowledge in second language learning, testing and teaching (pp. 3–25). Bristol: Multilingual Matters. https://issuu.com/betifca/docs/libro_ingles

Entrepreneur en Español (22 de agosto de 2018). Solo 14% de mexicanos tiene un nivel de inglés avanzado. *Entrepreneur en español*. <https://www.entrepreneur.com/article/318892>

Erhel, S., y Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & education*, 67, 156-167.

Esposito, N. (2005). A Short and Simple Definition of What a Videogame Is. <https://www.utc.fr/~nesposit/publications/esposito2005definition.pdf>

Forsman, L. (2004). *Language, culture and context: Exploring knowledge and attitudes among Finland-Swedish EFL-students with particular focus on extracurricular influence*. Åbo Akademi University.

Franch, A. (2012). Introducción al diseño de videojuegos. *Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya*.

Gass, S. (2003). Input and interaction. En C. Doughty y M. Long (eds). *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 224-255). Cornwall: Blackwell Publishing Ltd.

Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York, NY: Routledge

Gass, S., y Mackey, A. (2006). Input, interaction and output: An overview. *AILA Review*, 19(1), 3-17.

- Gass, S., y Mackey, A. (2014). Input, interaction, and output in second language acquisition. En B. VanPatten y J. Williams. (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction (2nd ed.)* (pp. 180-206). Routledge.
- Gutiérrez, J. (29 de agosto de 2020). México, primer lugar en venta de consolas para videojuegos. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2020/08/29/economia/020n1eco>
- Hu, M. M., y Chang, B. (2007). Massively multiplayer online game supported foreign language listening ability training. En *2007 First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL'07)* (pp. 176-178). IEEE.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens* (Trad. de Eugenio Imaz). España: Historia Alianza/Emecé.
- Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129–140.
- IMCO. (2015). Inglés es posible. Propuesta de una Agenda Nacional.
https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Jakobson, M., y Taylor, T. (2003). The sopranos meets everquest: Social networking in massively multiplayer online games. En *Proceedings of the 2003 Digital Arts and Culture Conference. (DAC)* (pp. 81 – 90). Melbourne, Australia.
- Juul, J. (2003). The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. En *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*, edited by Marinka Copier and Joost Raessens, (pp. 30-45). Utrecht University.

- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and higher education*, 8(1), pp.13-24.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kremmel, B., y Schmitt, N. (2018). Vocabulary levels test. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7.
- Labrador, M. y Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas*, 17(71-84).
- Laufer, B. y Hulstijn, J.H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26
- Lo, N. P. K., y Mok, B. C. Y. (2019). Gaming Literacy and Its Pedagogical Implications. En *Digital Humanities and New Ways of Teaching* (pp. 133-154). Springer, Singapore.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. En H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition* (Vol. 379, pp. 259–278). New York, NY: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/Non-native speaker conversation in the second language classroom. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141
- Long, M. H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413–68) San Diego: Academic Press.

- Lorenset, C. C. (2016). Motivation and digital games for English as a second language learning. En *XIII Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e X Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online; Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*. (pp. 1 – 5).
- M. (14 de marzo de 2018). Comprar videojuegos en México: cuáles son las mejores tiendas en línea, los precios más económicos y envíos. *Xataka México*. <https://www.xataka.com.mx/videojuegos/comprar-videojuegos-en-mexico-cuales-son-las-mejores-tiendas-en-linea-los-precios-mas-baratos-y-envios>
- Mackey, A. (1999). INPUT, INTERACTION, AND SECOND LANGUAGE DEVELOPMENT: An Empirical Study of Question Formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587.
- Mackey, A. (2012). Input, interaction and corrective feedback in L2 learning. Oxford, England: Oxford University Press.
- Meneses, M. y Monge, M.D. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *EDUCACIÓN*, 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Mexicanos Primero. (2015). Sorry. El aprendizaje de inglés en México. https://www.academia.edu/27145459/Sorry_El_aprendizaje_del_ingles_en_Mexico
- Mitchell, R., Myles, F., y Marsden, E. (2013). *Second language learning theories (3rd ed.)*. Oxon: Routledge.
- Montes, R. (2015, 26 octubre). 8 de cada 10 estudiantes de prepa no saben inglés: Mexicanos Primero. *EL FINANCIERO*.

<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/de-cada-10-estudiantes-de-prepa-no-saben-ingles-mexicanos-primerero.html>

Nation, I. S. P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5, 12–25.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* Google eBook. Cambridge University Press.

Olivera, Y. (3 de julio de 2018). La industria de los videojuegos en México. *EL ECONOMISTA*. <https://www.economista.com.mx/opinion/La-industria-de-los-videojuegos-en-Mexico-20180703-0135.html>

Pérez, T. (27 de diciembre de 2019) ¿Cuál es el estado actual de la industria del videojuego en México? *Diario de Yucatán*. <https://www.yucatan.com.mx/tecnologia/cual-es-el-estado-actual-de-la-industria-del-videojuego-en-mexico>

Pérez, V. (s. f.). México, productor y consumidor de video juegos. legiscomex. Recuperado el 5 de noviembre de 2020, de <https://www.legiscomex.com/Documentos/mexico-productor-consumidor-videojuegos-virginia-perez-actualizacion>

Piedras, E. (2019, 12 abril). Análisis | En cuestión de videojuegos, #JugarYaNoEsCosadeNiños. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/analisis-en-cuestion-de-videojuegos-jugaryanoescosadeninos/>

Prensky, M. (2001a). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital game-based learning*, 5(1), 1-31. <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>

Prensky, M. (2001b). The Digital Game-Based Learning Revolution. *Digital game-based learning*, 5(1), 1-19. <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch1-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>

- Qin, H., Rau, P.L. P., y Salvendy, G. (2009). Measuring Player Immersion in the Computer Game Narrative. *International Journal of Human Computer Interaction*, 25(2) 107–33.
- Rankin, Y. A., McNeal, M., Shute, M. W. y Gooch, B. (2008) User centered game design: Evaluating massively multiplayer online role-playing games for second language acquisition. En *Proceedings of the 2008 ACM SIGGRAPH symposium on Video games* (pp. 43-49) <http://doi.acm.org/10.1145/1401843.1401851>
- Reinders, H. (2017). Digital games and second language learning. En S. L. Thorne & S. May (Eds.), *Language, Education and Technology* (3rd ed.) (pp. 329-344) New York, NY: Springer International Publishing.
- Reinhardt, J. (2019). *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning: Theory, Research, and Practice*. Springer, Cham.
- Richards, J. C., y Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283-331.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. edición. McGraw Hill Education / Interamericana editores, S.A. de C.V.
- Sardone, N. y Devlin-Scherer, R. y Martinelli, J. (s.f.). *What is Online Games*. IGI Global. Recuperado el 14 de septiembre de 2022 de <https://www.igi-global.com/dictionary/online-games/20978>

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and awareness in foreign language learning*, 9, 1-63.
- Schmidt, R. y Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. En R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmitt, N., Schmitt, D., y Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language testing*, 18(1), 55-88.
- Seguí, H. Ó. G. (2000). Veinticinco años de videojuegos en México. Las mercancías tecnoculturales y la globalización económica. *Comunicación y Sociedad*, (38), 103-127.
- Silva, H. (2020) De las fichas de marfil a la inteligencia artificial: panorama histórico de la evolución del juego como herramienta de enseñanza de lenguas. *Perspectiva*, 38 (2) p. 1-21.
- Silva, H., y Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, (6), 57-68
https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf
- Steinkuehler, C., y Williams, D. (2005). Where Everybody Knows Your (Screen) Name: Online Games as "Third Places". *Journal of computer-mediated communication*, 11(4), 885-909.

- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters: Out-of-school English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Sundqvist, P., y Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. London, UK: Palgrave Macmillan
- Sundqvist, P., y Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65–76.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En Cook, G., & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford, England: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Sylvén, L., y Sundqvist, P. (2012). Gaming as Extramural English L2 Learning and L2 Proficiency Among Young Learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321.
<https://doi.org/doi:10.1017/S095834401200016X>
- Thorne, S. L., Black, R. W., y Sykes, J. (2009) Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online games. *Modern Language Journal* 93: 802 – 21.

- Thorne, S. L., y Black. R. W. (2007). New media literacies, online gaming, and language education. <https://calper.la.psu.edu/publications/publication-items/new-media-literacies-online-gaming-and-language-education>
- Tokarieva, A. V., Volkova, N. P., y Harkusha, I. V. (2019). Educational digital games: models and implementation.
- Torres, C. M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere, la Revista Venezolana de Educación*- 6(19), 289-296.
- Torres, C. y Torres, M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. Proyecto de investigación. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Uuskoski, O. (2011). *Playing video games: A waste of time... or not? Exploring the connection between playing video games and English grades* [Tesis de maestría, University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/35037>
- VanPatten, B. (2014) Input Processing in Adult SLA. En VanPatten, B., & Williams, J. (Eds.). (2014). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2nd ed., pp. 113-134). Routledge.
- Webb, S. and Nation, P. (2012). Teaching Vocabulary. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, C.A. Chapelle (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1177>
- Webb, S., Sasao, Y., y Ballance, O. (2017). The updated Vocabulary Levels Test: Developing and validating two new forms of the VLT. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 33-69.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26.
- Wolf, M.J.P. (Ed.). (2001). *The medium of the video game*. University of Texas Press.

Anexo 1.

Encuesta: Videojuegos y aprendizaje de inglés

Esta encuesta forma parte de un proyecto de tesis de maestría que trata del uso de videojuegos y su conexión con el aprendizaje de inglés. Tus respuestas serán estrictamente confidenciales y no se divulgarán a nadie más que al investigador; aunque solicitamos tu nombre completo, es únicamente para poder asociar tus respuestas a una prueba de nivel de vocabulario que se te pedirá que resuelvas más adelante. Recuerda que no hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, así que, por favor, responde con sinceridad, solo de esa manera la investigación tendrá éxito.

Si tienes alguna duda sobre la encuesta, comunícate con el investigador.

Jorge E. Guzmán
guzman_je@outlook.com
Cel. 55 4553 1689

Aprendizaje de inglés en la escuela

1. ¿Qué tan satisfecho te sientes con las clases de inglés que recibes en la escuela?
 - Muy satisfecho
 - Satisfecho
 - Neutral
 - Insatisfecho
 - Muy insatisfecho
2. Desde tu punto de vista, ¿cómo calificarías tu aprendizaje de inglés en la escuela?
 - Excelente (Considero que he aprendido bastante)
 - Bueno (Considero que he aprendido lo necesario)
 - Regular (Considero que solo he aprendido cosas básicas)
 - Deficiente (Considero que he aprendido poco)
 - Nulo (Considero que no he aprendido nada o casi nada de inglés)
3. Selecciona la opción que mejor represente tu opinión respecto a tu desempeño de inglés en la escuela:
 - Pongo todo mi esfuerzo por aprender inglés, incluso lo practico fuera de la escuela.
 - Me esfuerzo en la asignatura de inglés, pero solo para tener buenas calificaciones en general.
 - En realidad, no me esfuerzo por aprender inglés, solo me interesa aprobar la materia.

Aprendizaje de inglés fuera de la escuela

4. ¿Alguna vez has tomado clases de inglés fuera de la escuela?
 - Sí
 - No
5. ¿Actualmente tomas clases de inglés fuera de la escuela?
 - Sí
 - No
6. Si actualmente tomas clases de inglés fuera de la escuela, ¿cuántas horas tomas a la semana?
 - 1 a 2 horas
 - 2 a 3 horas
 - 3 a 4 horas
 - 4 horas o más
 - Actualmente no tomo clases de inglés fuera de la escuela

7. ¿Estudias o prácticas inglés por tu cuenta, es decir, de alguna forma que no sea por medio de clases formales?
- Sí
 - No

8. Si estudias o practicas inglés por tu cuenta, cuéntanos de qué manera lo haces.

- Actualmente no estudio ni practico inglés por mi cuenta.

Aprendizaje de inglés en general

9. Reflexiona y responde, ¿de qué manera has aprendido lo que sabes de inglés?
- He aprendido más en clases formales (preparatoria, escuela de idiomas, clases particulares, etc.)
 - He aprendido más por mi cuenta (apps, viendo películas, escuchando música, jugando videojuegos, hablando con nativos, etc.)
 - He aprendido tanto en clases formales como por mi cuenta
10. En general, ¿qué tan difícil es para ti aprender inglés?
- Muy difícil
 - Difícil
 - Neutral
 - Fácil
 - Muy fácil
11. ¿Has realizado alguna certificación para conocer o evaluar tu nivel de inglés?
- Sí
 - No
12. ¿Cuál es tu nivel de inglés?

- No sé
13. Por favor responde con sinceridad, ¿qué tan importante es para ti saber inglés?
- Muy importante
 - Importante pero no indispensable
 - Es poco importante
 - No es necesario saber inglés

Contacto con el idioma inglés fuera de la escuela (inglés extramuros)

14. ¿Has visitado o vivido en un país de habla inglesa (p. ej., Estados Unidos)?
- Sí
 - No
15. Si has visitado o vivido en un país de habla inglesa, ¿cuánto tiempo visitaste o viviste en ese lugar?

- No he vivido ni visitado otro país donde se hable inglés.

16. Por lo general, ¿en qué idioma ves series o películas?
- Inglés
 - Español
 - Inglés y español por igual
 - Otro idioma
17. ¿Qué tan seguido ves películas o series en inglés?
- Todos los días
 - Al menos una vez a la semana
 - Al menos una vez al mes
 - Nunca o casi nunca
18. ¿Tienes algún programa de televisión, serie o película favorita cuyo idioma original sea inglés?
- Sí
 - No
19. Por lo general, ¿en qué idioma escuchas música?
- Inglés
 - Español
 - Inglés y español por igual
 - Otro idioma
20. ¿Qué tan seguido escuchas música en inglés?
- Todos los días
 - Al menos una vez a la semana
 - Al menos una vez al mes
 - Nunca o casi nunca
21. ¿Tienes algún cantante o grupo favorito que cante en inglés?
- Sí
 - No

Hábitos de uso de videojuegos

22. ¿Juegas o has jugado videojuegos alguna vez, ya sea en computadora de escritorio o portátil, consola de videojuegos, tableta, celular, u otro dispositivo?
- Sí
 - No
- Si respondiste que no, pasa a la pregunta 29.
23. ¿A qué edad comenzaste a jugar videojuegos?
- Antes de los 5 años
 - Entre los 5 y 10 años
 - Después de los 10 años
24. ¿Aproximadamente cuántas horas a la semana juegas videojuegos?
- Menos de 1 hora
 - De 1 a 5 horas
 - De 5 a 10 horas
 - De 10 a 15 horas
 - De 15 a 20 horas
 - Más de 20 horas
25. ¿Con qué frecuencia jugaste videojuegos durante los últimos 12 meses?
- 1 a 2 veces al mes
 - 1 a 2 veces a la semana
 - 3 a 4 veces a la semana
 - Más de 4 veces a la semana
 - No jugué videojuegos durante los últimos 12 meses

26. ¿Qué clase de juegos juegas más? Selecciona todas las opciones que apliquen:
- Aventuras (Ej. The legend of Zelda, Grand Theft Auto, God of War, Assassins Creed, etc.)
 - Battle Royale (Ej. Fortnite, PUGB, Free Fire, Apex Legends, CoD: Warzone, etc.)
 - Deportes (Ej. FIFA, Madden, Tony Hawk's Pro Staker, etc.)
 - Disparos en primera persona (ej. Call of Duty, Halo, Battlefield, Counter Strike, Doom, etc.)
 - Estrategia (Ej. Yu-Gi-Oh!, Age of Empires, etc.)
 - Juegos de rol (RPG) (Ej. Pokémon, Final Fantasy, Kingdom Hearts, World of Warcraft, etc.)
 - Juegos para móviles (Ej. Pokémon Go, Clash Royale, Clash of Clans, Pugn Mobile, CoD Mobile, Among Us, etc.)
 - Peleas (Ej. Mortal Kombat, Street Fighter, Tekken, Super Smash Bros, etc.)
 - Plataformas (Ej. Super Mario, Sonic the hedgehog, Crash Bandicoot, Rayman, etc.)
 - Supervivencia/Sandbox (Ej. Minecraft, No Man's Sky, Terraria, etc.)
 - Simulación (Ej. The Sims, SimCity, Zoo Tycoon, Animal Crossing, etc.)
 - Otros
27. Por lo general, ¿con quién juegas videojuegos?
- Solo/a
 - Con amigos o familiares en casa
 - Con amigos o familiares en línea
 - Con desconocidos en línea

Aprendizaje de inglés con videojuegos

28. ¿En qué idioma juegas regularmente, es decir, en qué idioma se encuentra el juego?
- Español
 - Inglés
 - Español e inglés
 - Otro idioma
29. ¿Consideras que jugar videojuegos ha ayudado o puede ayudar a mejorar tus habilidades en inglés?
- Sí
 - No

Si respondiste que no, pasa a la pregunta 31.

30. ¿En cuál de las habilidades consideras que te ha ayudado? Selecciona todas las que consideres.
- Adquisición de vocabulario
 - Comprensión de lectura
 - Comprensión auditiva
 - Escritura
 - Habla
 - Otro

Si consideras que jugar videojuegos te ha ayudado a aprender inglés o mejorar tu nivel del idioma de otra manera, por favor escríbelo:

31. ¿Juegas o has jugado videojuegos específicamente con la intención de aprender inglés o de mejorar alguna de tus habilidades en el idioma?
- Sí
 - No

Información personal

Por favor, escribe tu nombre completo empezando por apellidos.

¿Cuántos años tienes? Escribe el número.

¿Cuál es tu género?

- Masculino
- Femenino
- Otro

¡MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA!



Anexo 2.

The Updated Vocabulary Levels Test

Nombre: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

1,000 Word Level

	choice	computer	Garden	photograph	price	week
Cost						
Picture						
place where things grow outside						

	eye	father	night	van	voice	year
body part that sees						
parent who is a man						
part of the day with no sun						

	center	note	state	tomorrow	uncle	winter
brother of your mother or father						
Middle						
short piece of writing						

	box	brother	horse	hour	house	plan
family member						
sixty minutes						
way of doing things						

	animal	bath	crime	grass	law	shoulder
green leaves that cover the ground						
place to wash						
top end of your arm						

	drink	educate	forget	laugh	prepare	suit
get ready						
make a happy sound						
not remember						

	check	fight	return	tell	work	write
do things to get money						
go back again						
make sure						

	bring	can	reply	stare	understand	wish
say or write an answer to somebody						
carry to another place						
look at for a long time						

	alone	bad	cold	green	loud	main
most important						
not good						
not hot						

	awful	definite	exciting	general	mad	sweet
Certain						
Usual						
very bad						

2,000 Word Level

	coach	customer	feature	pie	vehicle	weed
important part of something						
person who trains members of sports teams						
unwanted plant						

	average	discipline	knowledge	pocket	trap	vegetable
food grown in gardens						
information which a person has						
middle number						

	circle	justice	knife	onion	partner	Pension
round shape						
something used to cut food						
using laws fairly						

	cable	section	sheet	site	staff	Tank
part						
place						
something to cover a bed						

	apartment	cap	envelope	lawyer	speed	Union
cover for letters						
kind of hat						
place to live inside a tall building						

	argue	contribute	quit	seek	vote	Wrap
cover tightly and completely						
give to						
look for						

	avoid	contain	murder	search	switch	Trade
have something inside						
look for						
try						

	bump	complicate	include	organize	receive	Warn
get something						
hit gently						
have as part of something						

	available	constant	electrical	medical	proud	Super
feeling good about what you have done						
Great						
happening all the time						

	environmental	junior	pure	rotten	smooth	Wise
Bad						
not rough						
younger in position						

3,000 Word Level

	angle	apology	behavior	bible	celebration	portion
actions						
happy occasion						
statement saying you are sorry						

	anxiety	athlete	counsel	foundation	phrase	wealth
combination of words						
guidance						
large amount of money						

	agriculture	conference	frequency	liquid	regime	volunteer
farming						
government						
person who helps without payment						

	asset	heritage	novel	poverty	prosecution	suburb
having little money						
history						
useful thing						

	audience	crystal	intelligence	outcome	pit	welfare
ability to learn						
deep place						
people who watch and listen						

	consent	enforce	exhibit	retain	specify	target
agree						
say clearly						
show in public						

	accomplish	capture	debate	impose	proceed	prohibit
catch						
go on						
talk about what is correct						

	absorb	decline	exceed	link	nod	persist
continue to happen						
goes beyond the limit						
take in						

	approximate	frequent	graphic	pale	prior	vital
almost exact						
earlier						
happening often						

	consistent	enthusiastic	former	logical	marginal	mutual
not changing						
occurring earlier in time						
shared						

4,000 Word Level

	cave	scenario	sergeant	stitch	vitamin	wax
healthy supplement						
opening in the ground or in the side of a hill						
situation						

	candle	diamond	gulf	salmon	soap	tutor
something used for cleaning						
teacher						
valuable stone						

	agony	kilogram	orchestra	scrap	slot	soccer
group of people who play music						
long, thin opening						
small unwanted piece						

	crust	incidence	ram	senator	venue	verdict
hard outside part						
judgment						
place						

	alley	embassy	hardware	nutrition	threshold	tobacco
government building						
plant that is smoked in cigarettes						
small street between buildings						

	fling	forbid	harvest	shrink	simulate	vibrate
do not allow						
make smaller						
throw						

	activate	disclose	hug	intimidate	plunge	weep
cry						
tell						
turn on						

	diminish	exaggerate	explode	penetrate	transplant	verify
break into pieces violently						
get smaller						
move something to another place						

	adjacent	crude	fond	sane	spherical	swift
Beside						
not crazy						
Quick						

	abnormal	bulky	credible	greasy	magnificent	optical
Believable						
Oily						
Unusual						

5,000 Word Level

	gown	maid	mustache	paradise	pastry	vinegar
hair on your upper lip						
perfect place						
small baked food						

	asthma	chord	jockey	monk	rectangle	vase
container for cut flowers						
group of musical notes that are played at the same time						
shape with two long and two short sides						

	batch	dentist	hum	lime	pork	scripture
green fruit						
low, constant sound						
meat from pigs						

	amnesty	claw	earthquake	perfume	sanctuary	wizard
liquid that is made to smell nice						
man who has magical powers						
safe place						

	altitude	diversion	hemisphere	pirate	robe	Socket
Height						
kind of clothing						
person who attacks ships						

	applaud	erase	jog	intrude	notify	Wrestle
Announce						
enter without permission						
Remove						

	bribe	expire	immerse	meditate	persecute	Shred
cut or tear into small pieces						
End						
think deeply						

	commemorate	growl	ignite	pierce	renovate	Swap
catch fire						
Exchange						
go into or through something						

	bald	eternal	imperative	lavish	moist	Tranquil
calm and quiet						
having no hair						
slightly wet						

	diesel	incidental	mandatory	prudent	superficial	Tame
not dangerous						
Required						
using good judgment						