



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras

Taller de juegos: Propuesta para la re-introducción de los juegos al salón de clases de inglés a partir del enfoque comunicativo para la enseñanza de lengua extranjera.

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas)

PRESENTA:
Daniela Tovar Uribe

ASESORA:
Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez

Ciudad Universitaria, CD. MX. 2018



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.

Índice

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: EL PAPEL DE LOS JUEGOS DENTRO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	9
1.1 REVISIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	9
1.2 EL ENFOQUE COMUNICATIVO CONTEMPORÁNEO	12
1.3 ELEMENTOS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS EN EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS	14
CAPÍTULO II: LOS JUEGOS EN LA ENSEÑANZA	17
2.1 BREVE PANORAMA DEL ESTUDIO DE LOS JUEGOS	17
2.1.2 JUEGOS DIDÁCTICOS FUERA DEL ENTORNO INSTITUCIONAL	18
2.1.3 PANORAMA DE LA RELACIÓN DE LOS JUEGOS Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO	19
2.1.4 VENTAJAS DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS APLICADO EN EL SALÓN DE CLASES	23
2.1.5 OBJETIVO DEL USO DE LOS JUEGOS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS	28
2.2 ARGUMENTOS EN CONTRA DEL USO DE JUEGOS EN EL SALÓN DE CLASES	30
2.3 TEORÍA DE JUEGOS PARA LA CLASE DE INGLÉS	31
2.3.1 DEFINICIÓN DE JUEGO CON FINES DE DISEÑO DIDÁCTICO.	31
2.3.2 LOS JUEGOS COMO SISTEMAS FORMALES	33
2.3.3 INTERACTIVIDAD	35
2.3.4 TOMA DE DECISIONES EN LOS JUEGOS	37
2.3.5 ERRORES COMUNES EN EL DISEÑO DE JUEGOS PARA ENSEÑANZA	38
CAPÍTULO III: EJEMPLO DE PLAN DE CLASE PARA INTEGRAR EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS.	42
3.1 INTRODUCCIÓN AL TALLER	42
3.2 TÍTULO	43
3.3 OBJETIVOS	44
3.4 CONOCIMIENTOS PREVIOS NECESARIOS	45
3.5 SOPA DE LETRAS	45
3.6 ALREDEDOR DE LOS JUEGOS	46
3.7 LECTURA Y ELABORACIÓN DE MAPA MENTAL	47
3.8 JUEGO: CARAS Y GESTOS	47
3.9 CREACIÓN	48
3.10 REFLEXIÓN	49
CONCLUSIÓN	51
<i>GAME MASTER'S MATERIAL</i>	54
<i>PLAYER'S MATERIAL</i>	58
<i>UNA RE-INTRODUCCIÓN DE LOS JUEGOS AL SALÓN DE CLASES</i>	61
BIBLIOGRAFÍA	62

Agradecimientos

Gracias a la vida que me ha dado tanto... disculpen la lista tan larga.

A mi mamá porque en 20 de ausencia me sigue dando la fuerza y el valor para amar la vida

A mi tía Elva, que me dejó la lección más grande de generosidad y amor incondicional

A mi hermana Gaby, por ser un faro y enseñarme a jugar en las aventuras y desventuras

A Mai, por ser una hermana amorosa, paciente y empática

A Jake, por adoptarme como su hermana mayor y compartir su bella humanidad

A mi papá por el amor a la curiosidad y a las maravillas de la lectura y el aprendizaje

A mis amigos, por ser una familia tan diversa y encontrar la forma de crecer juntos (pero no revueltos)

A Teti y Locha, por su amor, su apoyo y su compañía

A mi asesora, por su apoyo constante en este proceso tan largo y por ser un ejemplo de amor a la educación al servicio de lo humano

A Hened, por compartir su oficio y el oficio de vivir de una manera tan generosa y rica

A Canda, por ser tan ella y por enseñarme a tener paciencia

A mi familia extendida, por mostrarme que la vida es lo que uno hace con ella y no hay razón para dejar de ser

A Paty, por ayudarme a estar y a creer en el presente más allá de lo que nunca pensé

A mis maestros de la facultad, por las clases tan enriquecedoras y su esfuerzo para que aprendamos a leer, escuchar, investigar y a hacer cosas con lo que ellas y ellos nos comparten

A Rota y Oni por su infinita ternura

Introducción

Esta es una propuesta para dotar a maestros de lengua extranjera en activo con herramientas teóricas para la inclusión del aprendizaje basado en juegos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La enseñanza basada en juegos es una aproximación poco explorada en comparación con su potencial como herramienta didáctica por lo que en esta tesina se desarrolla un taller de formación docente. En el taller se presentan conceptos esenciales que facilitan la aplicación del diseño de juegos como una herramienta dentro del enfoque comunicativo de enseñanza.

El orden de los capítulos tiene como objetivo dirigir la atención del lector primero al contenido de lenguaje que los docentes pretenden enseñar y luego a su presentación en un sistema de juego. En el capítulo I se hace una revisión de los conceptos del enfoque comunicativo que son vigentes, con la finalidad de justificar el uso de juegos dentro de dicho marco teórico y su relevancia para el aprendizaje actualmente. En el capítulo II se revisan casos de éxito y de fracaso en el diseño de juegos educativos que sirven de ejemplo para introducir el taller. En el capítulo III se presenta el taller dónde los profesores utilizan sus conocimientos y experiencias sobre juegos para entender los conceptos teóricos que permiten una experiencia de juego significativa.

Los profesores se acercarán a la teoría de diseño de juegos a través de actividades comunes en las clases de lengua extranjera con el objeto de que los participantes las puedan utilizar aún sin tener un bagaje comunicativo. Con este trabajo se pretende que

los participantes en el taller exploren la utilidad de los juegos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y sean capaces de diseñar experiencias de juego significativas de acuerdo con lo que se verá más adelante. El plan del taller se presenta en un formato común con la finalidad de que sea una referencia cercana a los maestros y de aplicación eficiente.

El taller es parte de un proyecto de mayor escala que requiere estudios de posgrado por lo que no ha sido aplicado. Este trabajo es una herramienta teórica para explorar el uso de juegos en el salón de clases desde una aplicación reflexiva, mientras que el proyecto final tiene como objetivo el diseño de un currículo completo de enseñanza de inglés como lengua extranjera donde los alumnos aprendan a diseñar juegos para aprender. Por lo que necesita de recursos tanto teóricos, de tiempo y especie para proporcionar datos que sean relevantes y que verdaderamente aporten a la literatura existente. Por el momento se presenta para ser evaluado y compartido con la comunidad académica.

Esta tesina nació de la inquietud por crear un juego de mesa que sirviera como auxiliar en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El prototipo se componía de un tablero tipo *Monopoly*¹ y tarjetas tipo *Trivial Pursuit*² que tenían actividades de otros juegos combinados con el plan de estudios de secundaria. La idea inicial era crear un juego en el que los alumnos utilizaran conocimientos adquiridos durante la educación secundaria y al mismo tiempo practicasen inglés en un ambiente comunicativo. Después

¹ *Landlord's Game* era el nombre original de este juego popular inventado por Lizzie Magie en 1904, v. Pilon, Mary.

² El primer juego de trivia publicado en 1981 por primera vez, su primera edición es conocida como *Genus* v. "Trivial Pursuit."

de estudiar sobre el tema, el encuentro con la teoría sobre juegos y varios blogs³ e ideas que están desperdigadas en la red acerca de la enseñanza basada en juegos, fue claro que para que la lengua pudiera estar integrada con el juego de forma tal que desembocara en adquisición o práctica de estructuras o palabras era necesario ahondar desde la teoría comunicativa. Al buscar información teórica sobre la manera de adaptar o crear juegos específicamente para la enseñanza de inglés como lengua extranjera las posibilidades se redujeron ya que no se encuentra información especialmente para el diseño de juegos. Después, se planteó esta propuesta como un ejemplo práctico para promover la creación de juegos que sean herramientas efectivas de aprendizaje y que llamen la atención de los alumnos. Además de que puede ser una motivación para los profesores interesados en explotar su creatividad y la de sus alumnos.

En la educación, más que nunca es fundamental que exista un diálogo constante entre la academia y la práctica. Es indispensable que los profesores de lengua estén conscientes de que el contexto contemporáneo exige que estén actualizados para proveer a sus alumnos con herramientas que sean útiles en el mundo actual. En esta tesina se parte de que los juegos ya se reconocen como instrumentos útiles para la enseñanza de lenguas pero hace falta una conciencia de que son sistemas en los que todos los elementos interactúan entre sí al mismo tiempo, se verá más adelante. Observar y comprender estas relaciones es muy útil en el proceso de aprendizaje ya que en los juegos se crean relaciones de muchos tipos y características; los jugadores se relacionan con el material, al igual que con el lenguaje y los textos y contextos, otros jugadores,

³ Un blog es un sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores.

experiencias, etc.

Debido a su complejidad los juegos proporcionan herramientas que se adquieren tanto en el proceso de diseño de juegos como en el juego en sí que son relevantes. En especial porque proporcionan la oportunidad de practicar el análisis y selección de información; habilidades indispensables para el siglo XXI, hoy día se producen cantidades de información todos los días es imposible de abarcar⁴. Pero al mismo tiempo es importante estar al tanto de todo lo que sucede en el mundo y ser capaz de lidiar con los cambios y adaptarse a ellos.

En esta tesina se explora el elemento que hace a los juegos divertidos y se revisa su presencia en la enseñanza y algunas razones por las cuales no se utilizan juegos en el salón de clases comúnmente. La teoría del diseño de juegos se toma de *Rules of Play*, un libro escrito por Katie Salen y Eric Zimmerman. Salen es actualmente profesora en la escuela de computación y medios digitales en la Universidad DePaul, además imparte seminarios, escribe sobre diseño de juegos, diseño de la educación y cultura *gamer* (Institute of Play). Esta cultura es una fuente rica para entender el papel de los juegos en la educación ya que los *gamers* son personas que “have high end, game-tuned computers and peripherals, gaming skills that they have developed through near countless hours of game play, and the disposable time in which to invest in these games”⁵ (McFarlane, et al. en Klopfer 7). Los *gamers* desarrollan habilidades a partir de estar en contacto constante con videojuegos que los atraen de forma profunda. La educación puede entonces atraer a los alumnos de la misma forma si se parte de lo que hace que el juego sea tan

⁴ V. Pew Research Center

atractivo para estos ávidos jugadores.

Eric Zimmerman por su parte es diseñador de juegos y académico, ha trabajado en la industria de los juegos por casi 20 años (Eric Zimmerman), el autor es parte de la junta directiva de *Institute of Play*, donde Katie Salen es co-fundadora. Esta organización con sede en Nueva York promueve el uso de juegos mediante diversas estrategias y con diversos fines educativos. El autor también es miembro del comité asesor de *Games for Change* una organización sin fines de lucro que utiliza juegos digitales para promover cambios sociales y también forma parte del comité asesor para medios digitales de *Global Kids* (Eric Zimmerman).

Capítulo I: El papel de los juegos dentro del enfoque comunicativo

1.1 Revisión del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es una aproximación a la enseñanza de lengua extranjera que parte de la idea de que la comunicación es la meta del aprendizaje. En este enfoque no hay un texto específico ni una autoridad en especial que se considere canónica, sin embargo, a continuación se presentan las aportaciones que dan estructura a la evolución del enfoque desde el punto de vista teórico. El enfoque se comenzó a desarrollar en los años setenta y, como suele suceder, surgieron diversas maneras de entender la teoría y propuestas para su aplicación práctica. A continuación se presenta un breve recuento de los momentos clave en el desarrollo del enfoque a partir de la introducción que hace Jane R. Willis en *Task-Based Instruction in Foreign Language Education Practices and Programs*.

Willis comienza explicando que el enfoque comunicativo “developed partly as a reaction against the rigid control of the behaviorist audiolingual method of teaching of the 1960s and partly because such methods failed to have the desired effect of helping learners to communicate in the target foreign language” (Willis 1). De acuerdo con esto, el enfoque comunicativo tendría que cumplir con dos características fundamentales, flexibilidad y aplicabilidad ya que su objetivo principal es que los hablantes de una lengua extranjera adquieran competencia comunicativa:

En 1967, Noam Chomsky publicó “A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior” donde demostró que el aprendizaje de la lengua y el uso del lenguaje son procesos

creativos y propuso ver al aprendizaje como un proceso de descubrimiento determinado por procesos internos, y no por influencias externas (Willis 1) como lo plantea Skinner:

external factors consisting of present stimulation and the history of reinforcement (in particular, the frequency, arrangement, and withholding of reinforcing stimuli) are of overwhelming importance, and that the general principles revealed in laboratory studies of these phenomena provide the basis for understanding the complexities of verbal behavior (Chomsky).

A diferencia del enfoque audiolingual el enfoque comunicativo no parte de una teoría de psicología y Chomsky plantea: “we cannot predict verbal behavior in terms of the stimuli in the speaker's environment, since we do not know what the current stimuli are until he responds (Chomsky).” El lingüista sostiene que los refuerzos en la teoría de Skinner son manipulados ya que “we see that a person can be reinforced though he emits no response at all, and that the reinforcing stimulus need not impinge on the reinforced person or need not even exist (it is sufficient that it be imagined or hoped for)” (Chomsky).

De esta forma, se descalificó que el conductismo pudiera funcionar como base para entender la forma en que las personas adquieren el lenguaje. Dejando así una puerta abierta para buscar y entender que “there must be fundamental processes at work quite independently of "feedback from the environment”” y postular la teoría de la gramática universal (Willis). Chomsky puso en claro que era necesario cambiar la forma en que se entendía la forma de estudiar el lenguaje “through idealized abstractions and ignoring what seemed to be irrelevant details of language behaviour” (Chomsky). Los detalles

sobre el uso del lenguaje y la conducta habían sido ignorados hasta ese entonces, de ahí que naciera la idea de una competencia comunicativa.

The most efficient communicator in a foreign language is not always the person who is best at manipulating its structures. It is often the person who is most skilled at processing the complete situation involving himself and his hearer, taking into account of what knowledge is already shared between them and selecting items which will communicate his message effectively.(Littlewood 4)

Chomsky plantea que la competencia comunicativa tiene que ver con la gramática internalizada de una persona mientras que Dell Hymes ,Campbell y Wales aportan que el contexto y las implicaciones sociolingüísticas son muy importantes. Este cambio en la forma de pensar acerca del aprendizaje de segunda lengua es relevante ya que se enfoca en el uso de la lengua en la vida práctica, en donde la comunicación se compone de factores diversos.

Por su lado, Stephen Pit Corder encontró que los errores que cometen los aprendientes de segunda lengua son sistemáticos. Los errores se entendían como producto de dos factores, errores en la enseñanza y errores inevitables por interferencia de la lengua materna, desde el punto de vista conductista. Corder acuñó el término *interlanguage* para definir al lenguaje que los alumnos utilizan en el proceso de adquisición que se compone de etapas y explica el análisis de errores desde dicha perspectiva como una forma de entender el aprendizaje:

the use of the term 'interlanguage'... presupposes that the language learner at all points of his learning career 'has a language', in the sense that his behavior is rule

governed and therefore, in principle, describable in linguistic terms. That his language is changing all the time, that his rules are constantly undergoing revision is, of course, true and merely complicates the problem of description but does not invalidate the concept of 'a learner's language. (56)

Corder entiende los aprendientes de una segunda lengua “crean” el lenguaje que adquieren la gramática, se tiene que tomar en cuenta esto en vez de corregir errores sin entender su causa. El autor hace un símil para explicar cómo observar el interlenguaje para entender lo que los aprendientes de segunda lengua han adquirido (Corder 56). En el ensayo se plantea que los aprendientes de segunda lengua son como aparatos, no se les puede estudiar directamente (no hay manera de entrar a la mente de alguien y ver exactamente qué ha comprendido y qué no).

En lo que respecta al contexto institucional, el enfoque comunicativo respondió a necesidades específicas. En Inglaterra se necesitaba un método de enseñanza para los inmigrantes que llegaron en grandes oleadas a las ciudades y necesitaban un lenguaje práctico para la vida cotidiana (Willis 2). Mientras que en Alemania y en Francia se llevaban a cabo cambios en el currículo que motivaban la orientación hacia la independencia de los aprendientes y de los maestros para diseñar sus propias herramientas (Savignon 264). En resumen, algunos profesionales de la educación se dieron cuenta de que era necesaria una competencia comunicativa y no sólo lingüística.

1.2 El enfoque comunicativo contemporáneo

A principios de los años setenta el movimiento comunicativo había cobrado importancia, pero de acuerdo con Howatt, ésta era todavía una versión débil del enfoque debido a que

“[it] still did not seem to offer a significant improvement on the structural approach in terms of the achievement of communicative competence” (Wills). Posteriormente fue Howatt mismo quien expuso que el “enfoque natural” propuesto por Krashen y por Terrell que permitió la versión fuerte del enfoque. El enfoque natural propone que el una segunda lengua puede adquirirse por medio de la exposición y comunicación, tal como lo hacen los niños pequeños al aprender su lengua materna, haciendo hincapié en que también adquieren las reglas gramaticales.

En 1985 Krashen publicó *The Input Hypothesis. Issues and Implications* donde expone cinco teorías acerca del aprendizaje de lenguaje bajo la premisa de que “people acquire a second language only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input in (4).” El *input* es toda la información que el alumno recibe, incluyendo instrucciones, y todo lo que pueda percibir en la otra lengua, cuando el alumno está poco motivado, frustrado, ansioso o a la defensiva se crea un bloqueo mental, se dice que se levanta el filtro afectivo. Cuando el filtro afectivo se levanta “negative emotions retrain information flow by releasing stress hormones and corticoids that can even cause brain damage” (Macedonia 139).

En 1994 el “enfoque comunicativo” se había convertido en “a term for methods and curricula that embrace both the goals and the processes of classroom learning, for teaching practice that views competence in terms of social interaction and looks to further language acquisition research to account for its development” (Savignon 262). Nina Spada, por su parte escribe en su ensayo sobre el enfoque comunicativo ‘*Communicative Language Teaching*’ en el capítulo dieciocho del *International Handbook of English*

Language Teaching que “while most L2 educators view CLT in state of transition, some have argued that because there have been so many different interpretations and implementations of CLT since it was introduced it is no longer a useful concept and should probably be discarded” (Spada 272).

Spada aclara que la razón por la cual el concepto de enfoque comunicativo se ha vuelto cada vez menos específico se debe a que “different methods overlap in several ways and on the observation that teachers who report using the same method do not implement it in the same way” (272). De cualquier manera, sigue siendo punto de referencia y también representa el punto de partida para otros enfoques y otras formas de enseñanza, como el enfoque basado en tareas (*task-based approach*) y el aprendizaje basado en proyectos (*project-based learning*).

1.3 Elementos de actividades comunicativas en el aprendizaje basado en juegos

Como se ha visto, el panorama del enfoque comunicativo es muy amplio por lo que aquí se selecciona lo más relevante para apoyar la selección y creación de juegos en el salón de clases de inglés. Keith Johnson y James Morrow en su libro, *Communication in the classroom: applications and methods for a communicative approach* (1981) describen tres condiciones para que se cumplan las actividades comunicativas: 1) vacío de información (*information gap*), 2) elección (*choice*) y 3) retroalimentación (*feedback*) (en Larsen- Freeman 129).

El primer aspecto se refiere a que se presentan huecos de información que es necesario llenar a través de la interacción por medio de la segunda lengua. La elección (*choice*), a que hay más de una respuesta posible porque en la comunicación real (fuera

de un ambiente controlado de un salón de clases de idioma por ejemplo) las personas escogen qué van a decir y cómo lo van a decir. La tercera característica, es la retroalimentación (*feedback*), esto habla de que cuando nos comunicamos las respuestas o reacciones que se perciben nos indican si logramos transmitir o no las ideas que buscábamos comunicar (Larsen-Freeman 129-130).

En su libro *Techniques and Principles in Language Teaching*, Diane Larsen-Freeman menciona otros principios que funcionan como eje en el enfoque comunicativo. Primero, siempre que sea posible, debe utilizarse lenguaje auténtico, tal como se usaría en el contexto donde se encuentra. Segundo, el lenguaje es un vehículo para la comunicación, no sólo el objeto de estudio. Tercero, se presenta una variedad de formas lingüísticas al mismo tiempo porque el énfasis está en el proceso de comunicación y no en el dominio de ciertas formas del lenguaje. Cuarto, se promueve la producción de oraciones que tengan cohesión y coherencia al unirlos. Quinto, los participantes tienen oportunidad de expresar sus ideas y sus opiniones. Por último, la interacción comunicativa debe motivar la cooperación entre participantes (125-127).

Entonces el aprendizaje basado en juegos y el aprendizaje desde el enfoque comunicativo se relacionan entre sí, ya que el objetivo de ambos es lograr un aprendizaje significativo donde un juego puede definirse como una unidad de trabajo o un conjunto de unidades de trabajo "where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome" (Nunan en Willis 3). De ahí la relación primaria que existe entre el aprendizaje basado en juegos y la enseñanza de inglés como segunda lengua desde el enfoque comunicativo. Franz Mäyra, nos dice

que “playing is a form of understanding. We can decode messages that carry information in unconventional forms by simple trial and error behaviours, as the feedback we derive from our interaction tells us whether we have understood each other or not” (14).

Diane Larsen-Freeman dice que “The difference between these approaches (content based instruction, task based instruction, participatory approach and communicative approach) is a matter of their focus.” (137) por lo que en el plan de clase del taller que se presenta a continuación se analiza cada una de las actividades para lograr que sean comunicativas y que a la vez proporcionen a los maestros herramientas teóricas para diseñar y seleccionar juegos para su salón de clases. Las actividades se centran en dar a los estudiantes oportunidades para practicar la función comunicativa. En el plan de clase que se sugiere en el tercer capítulo nos acercamos al enfoque comunicativo sobre todo porque “rather than ‘learning to use [game design in the classroom],’ students ‘use [game design] to learn it’”.

Capítulo II: Los juegos en la enseñanza

2.1 Breve panorama del estudio de los juegos

Las personas invierten grandes cantidades de dinero, tiempo y esfuerzo por un algo que los hace abstraerse, formar comunidad e involucrarse emocionalmente. Es por eso que el juego es entonces un espacio de oportunidad para la enseñanza porque es por definición una fuente de experiencias significativas de adquisición. El juego ha sido aprovechado de diferentes formas en el ámbito de la enseñanza, desde los juegos de palabras o las adivinanzas, albures y chistes, hasta los diseñados como parte de entrenamientos militares (Sawyer y Smith en Klopfer, Osterweil, Salen 21). No se ahonda en el estudio de los juegos en un orden cronológico ya que en este momento de la investigación lo más importante es entender su estructura y su relación con el enfoque comunicativo.

Johan Huizinga entiende la esencia del juego como “*play*” y determinó que se compone de tres partes: aquello que trasciende las necesidades inmediatas de la vida, aquello que le da significado a la acción y los significados que tiene: “in play there is something at play which transcends the immediate needs of life and imparts meaning to the action. All play means something” (1). El autor muestra interés en los juegos, porque mantienen a las personas conectadas, interactuando, siguiendo reglas y cooperando.

El taller que se presenta es una propuesta para la inclusión no del juego, sino de la enseñanza basada en juegos en el salón de clases; la diferencia radica en que la enseñanza basada en juegos tiene como objetivo adaptar y crearlos para las necesidades específicas

de los alumnos de manera efectiva a través del diseño cuidadoso y consciente. Al final, lo que se pretende es acercar la enseñanza basada en juegos a los maestros de inglés como lengua extranjera en forma de un marco teórico adaptado al campo.

2.1.2 Juegos didácticos fuera del entorno institucional

Fuera del entorno institucional hay una amplia industria de juegos educativos de diversos tipos y con diferentes objetivos de enseñanza como lo ilustran Ben Sawyer y Peter Smith en su taxonomía de juegos (Sawyer y Smith en Klopfer, Osterweil, Salen 21). Muchos de estos juegos educativos se alimentan de los principios del movimiento *Serious Games* de principios de los años noventa, que surgieron como consecuencia del *boom* de la computadora personal así como el resto de los juegos de entretenimiento y los de consolas. Hay otros juegos que son creados por diseñadores independientes como los ejemplos que se presentan en el documental *Indie Game: The Movie* (2012), empresas productoras de juguetes y juegos como Hasbro, Milton Bradley, Mattel o toda clase de entusiastas con iniciativa como los creadores del juego Imaginarium (en ruso Имаджинариум).

Los videojuegos educativos, es decir aquellos en los que el foco de atención está en el contenido que se pretende enseñar, perdieron popularidad porque no tenían el atractivo de los juegos de entretenimiento como la serie de マリオ (Mario) de la empresa japonesa Nintendo (Klopfer et al.). Otro de los problemas que tienen los juegos educativos es su tendencia a no ser entretenidos independientemente de la cantidad de dinero o de la calidad de producción que se invierte en ellos:

while some games can be successful in creating interactive situations, those

intended to transform the acquisition of facts and figures into implicit understanding, analysis, synthesis and evaluation require designs that support extended and tightly integrated cognitive activities, which have been generally lacking in most educational games produced to date. (Sally et al. en Gunter et al. 512)

Por lo tanto, para evitar trabajar en un juego con falta de actividades integradas con el lenguaje o utilizar juegos en el salón de clases sin su completo aprovechamiento, es necesario entender los elementos que los componen y su naturaleza sistémica. Es por esto que el taller tiene como objetivo presentar herramientas que los docentes pueden integrar en actividades que realmente ayuden a desarrollar las habilidades de lenguaje deseadas en los alumnos a través del uso de juegos especialmente diseñados en el salón de clase, así como escoger y adaptar material que cumpla con las características necesarias para lograr el aprendizaje de lengua.

2.1.3 Panorama de la relación de los juegos y el enfoque comunicativo

Desde los inicios de la pedagogía se ha visto la necesidad de que los aprendientes conecten con los conocimientos que adquieren; Juan Amós Comenio, en el siglo XVII explica el proceso mediante el cual los alumnos relacionan sus conocimientos usando un árbol como metáfora en su libro, *Didáctica Magna*. El autor señala que los conocimientos deben tener raíces fuertes y como el tronco y las ramas de un árbol se sostienen y se conectan. Comenio entiende la necesidad de que los conocimientos se relacionen para lograr aprendizajes significativos. El autor explica que si se conectan los conocimientos, y se observan las relaciones que hay entre ellos, es posible aplicarlos en la vida cotidiana,

que es la meta de la educación. Hoy en día las investigaciones realizadas en el campo de la neurociencia, como las de James Zull en su libro *From Brain to Mind* y otros investigadores como Daniel Annasari, Johana A. Christodoulou, en la antología *Mind, Brain and Education* permiten, entre otras cosas, entender mejor la forma que se adquiere la lengua.

Ahora sabemos por ejemplo, que nuestro cerebro “está diseñado” para crear relaciones simbólicas. La forma en que los símbolos se construyen es a través de relaciones entre lo que se percibe, lo que se sabe, las emociones que se experimentan y las imágenes que acompañan el proceso (Zull). Manuela Macedonia en su artículo “Games for Language Teaching” habla sobre la diferencia entre la memoria procedual y la memoria declarativa y cómo los juegos pueden ayudar a que los conocimientos de lengua extranjera se vuelvan procedurales, ósea que, las reglas y la gramática funcionen de forma automática y práctica y no sólo como conocimientos teóricos que se recuperan cada vez que se necesitan, como es el caso de la memoria declarativa. Macedonia habla también en el artículo de la importancia de la repetición para conseguir fluidez para los alumnos de lengua extranjera y de cómo los juegos pueden proporcionar una oportunidad para que la repetición de vocabulario o de estructuras sean divertidas para los alumnos. En este trabajo entonces se trata de abordar este conocimiento y de crear juegos que “not only embrace repetition but also, due to group dynamics and social interaction, shape the learning process with fun and effectiveness” (140).

Entonces, los planteamientos que Comenio formuló desde la observación y la experiencia han sido comprobados. Todos nuestros conocimientos se relacionan entre sí a

través de asociaciones, y los juegos como estructuras sistémicas sirven para desarrollar relaciones entre los elementos de los juegos que resultan en experiencia significativas. El enfoque comunicativo de enseñanza de inglés también reconoce estas características del aprendizaje y tiene como objetivo principal que los aprendizajes de los alumnos de lengua extranjera sean prácticos. Los juegos son una oportunidad para que los aprendientes se involucren en un sistema mediante la creación de conexiones entre objetos, atributos y las relaciones que estos generan.

Una de las técnicas más practicadas en las clases con este enfoque es el *Role-play*, o juego de roles, en el que los alumnos simulan estar en una situación contextualizada por el profesor y logran objetivos de comunicación. En el juego de roles se privilegia el uso del lenguaje en un contexto específico y se enfatizan las funciones del lenguaje propias del contexto, estas actividades permiten que el lenguaje se sitúe en un contexto y que la experiencia sea por tanto más significativa ya que permite recrear situaciones en las que cierta función social del lenguaje se practica mediante la negociación de significados.

Se sitúa a los aprendientes en un contexto o sistema; la palabra “contexto” se utiliza para describir algunos elementos que rodean la situación comunicativa que corresponde a la práctica social del lenguaje, de dónde se experimentan aprendizajes significativos por medio de un juego de identidades que se sirve de asociaciones en un ambiente lúdico. En este caso interesa que los juegos se entiendan como un sistema (un conjunto de elementos que interactúan entre sí) que se puede manipular para crear experiencias significativas de enseñanza.

Un ejemplo de un juego que ilustra su potencial en la educación es “The World

Peace Game”, un juego creado por John Hunter, un profesor originario de Virginia, EE.UU. Hunter daba clases a los niños con capacidades especiales de aprendizaje ya que en algunos modelos educativos se sugiere separar las clases de los alumnos avanzados, con habilidades cognitivas que no se adaptan al programa regular. De aquí que el profesor tuvo libertad creativa para enseñar. Hunter no tenía un currículum preestablecido, entonces hizo uso de lo que había aprendido de sus profesores y les dio continuidad con la creación de “*The World Peace Game*” para niños de primaria en 1977. El juego comenzó como un ejercicio para entender los problemas políticos y sociales en África. Hunter comenta en su TEDTalk que él quería que sus alumnos tuvieran una experiencia significativa, que aprendieran con sus cuerpos (Hunter).

El juego evolucionó de una estructura tradicional de juego de mesa a un tablero de tres dimensiones y cuatro niveles. “*The World Peace Game*” incluye el espacio exterior, el espacio aéreo, la corteza terrestre con los mares, y un nivel submarino. Se juega en 4 equipos cuyos miembros representan roles diversos, de personas poderosas, dioses y saboteadores. El objetivo del juego es resolver quince problemas contemporáneos de índole social, político, y económico en el mundo. Los niños utilizan como referencia *El arte de la guerra*, un libro escrito en el siglo V a. C. El libro trata cuestiones de estrategia militar, filosofía, entre otros, por lo que aporta conocimientos complejos junto con datos e información reales sobre problemas actuales y reflexiones humanas. La forma en la que el juego se desenvuelve conduce a los alumnos y al maestro a tener conversaciones filosóficas que inician una reflexión sobre valores. Estos ejemplos representan juegos didácticos que promueven experiencias significativas. Sólo la comprensión de la relación

entre los elementos en los juegos y la construcción de significados puede permitir aprender a crear y utilizar juegos para el salón de inglés de la mejor forma posible, utilizando experiencias de otros profesionales de la enseñanza.

2.1.4 Ventajas del aprendizaje basado en juegos aplicado en el salón de clases

En primer lugar, los juegos le dan a los alumnos cinco libertades, que generalmente no experimentan en el salón de clases ya que la mayor parte de los salones siguen teniendo educación basada en el conductismo del siglo XX, estas libertades son: la libertad de fallar, la libertad de experimentar, la libertad de jugar con su identidad, la libertad de moderar su esfuerzo y la libertad de interpretar (Klopfer, Osterweil y Salen 4). Es decir, los alumnos jugando (*at play*) no siente restricciones sobre muchas cosas ya que saben que pueden equivocarse y no sentirse inseguros.

En los juegos se intentan cosas porque es un ambiente seguro, además de que practicar es la mejor manera de aprender a jugar. Los juegos son lugares fértiles para la experimentación. Hay videojuegos que no explican las instrucciones ni el objetivo del sistema; los jugadores se enfrentan a un escenario donde prueban diferentes combinaciones de acciones para averiguar cuál es la mecánica de juego. Por ejemplo *Gone Home*, este videojuego con narración interactiva en primera persona desarrollado y publicado por Fullbright fue ganador en los Premios BAFTA de Videojuegos de 2014 por el mejor “Debut de un Videojuego” además fue nominado para el premio de “Mejor Historia” (BAFTA). Los juegos son un lugar seguro donde los alumnos saben que el fracaso es parte del proceso. Además, los alumnos experimentan con diversas identidades cada vez que usan el lenguaje como disfraz de su identidad ya que “identity is not a fixed

thing, but rather something that is itself “in play.” (Klopfer, Osterweil y Salen 4).

Los jugadores tienen que aprender a engañar al otro, o guardar secretos, en diferentes juegos y contextos. Esta experimentación con la identidad es beneficiosa para adquirir habilidades comunicativas de diversos niveles, desde aprender a hablar fuerte cuando se está en un grupo social para hacerse notar hasta planear estrategias de negocios donde los alumnos aprenden a experimentar consigo mismos y así adquieren una flexibilidad de actuación en diversos contextos. Por otro lado, los jugadores son libres de administrar su energía, sus ganas de jugar de diferentes formas como lo observaron Peter y Ona Opie en 1968 en el juego de ‘las traes’. Los investigadores observaron que algunos niños que habían corrido durante todo un juego (una partida) se detenían de pronto para ser atrapados (Klopfer, Osterweil y Salen 4). En los juegos, las personas pueden decidir hasta que punto se involucrarán en el juego y cómo, incluso se pueden rendir sin temer las consecuencias: “*one is free to do things at play that would look like failure in other contexts*” (Klopfer, Osterweil y Salen 4).

Por último, los autores de ‘Moving Learnig Games Forward’ mencionan la libertad de interpretación. Por interpretar se refiere aquí a que las acciones, dichos o sucesos pueden ser entendidos de diferentes modos. Las barreras entre lo que está permitido y lo que no, se vuelven difusas; por ejemplo, los niños saben que hay lugares donde se puede gritar y lugares en los que no, pero durante los juegos los niños gritan en los salones de clase o en los patios de las iglesias, ya que se crea un ambiente donde el foco de atención es el juego y lo que sucede en él. Cada jugador juega un juego diferente; los jugadores se relacionan de formas únicas con los juegos de acuerdo con sus

experiencias y conocimientos.

Esto es cierto para todos los juegos, ya que las experiencias de juego involucran la identidad, el cuerpo, la mente, los prejuicios, la autoestima y muchos aspectos de la personalidad: para cada jugador el juego representa diferentes cosas. Todas estas características son deseables como habilidades en el mundo fuera del salón de clases, que es el ambiente en el que se espera que los alumnos puedan comunicarse con una lengua extranjera.

Las cinco libertades que se mencionan se encuentran en el juego libre (*free play*), es decir la clase de juego en el que los jugadores juegan por razones intrínsecas y personales. Por otro lado los juegos (*games*) tienen además otras características:

“Most games have win states, and even those that don’t end in victory usually have clear ways of demarcating success through points or other quantifiable outcomes. In addition, games have rules that structure the play, and that guarantee fairness by being applied transparently and equitably to all players” (Klopfer, Osterweil y Salen 5).

Entonces los juegos y el juego se diferencian por dos aspectos: en primer lugar, en los juegos existe un estado de victoria, que si bien no siempre se define con una acción específica o un momento particular existen nociones para saber quién, quiénes o qué venció la partida. Por ejemplo, en el juego de Dominó se cuentan los puntos de cada jugador. Mientras que en el juego libre la victoria es “difusa”. Por ejemplo si un par de hermanos están tirando a una portería por turnos por horas no se cuentan los puntos

aunque hay una sensación de competencia.

El otro aspecto son las reglas, que al igual que el estado de victoria pueden estar marcadas o no, incluso pueden ser inventadas en el momento que se necesiten. Pero en el caso de los juegos es importante mencionar que las reglas funcionan mientras se mantiene la atmósfera del juego, *playful* a lo que “Jay Lemke and others have referred to as a “stance of playfulness,” a cognitive attitude tied directly to the creative, improvisational, and subversive qualities of play” (Klopfer, Osterweil y Salen 5). En algunos juegos las reglas se transforman en las partidas o se anulan; sin embargo, funcionan como la base del sistema del juego. La identificación de reglas y la posibilidad de evaluar el desempeño de los alumnos son características también deseables en el proceso de adquisición del lenguaje ya que permiten que los alumnos comprendan cuando su desempeño ha sido suficiente y si la meta de aprendizaje se ha logrado.

Los juegos permiten integrar actividades inusuales en el salón de clases. En los juegos las personas gritan, actúan, cantan, saltan por diversión. Muchas de estas actividades pueden sonar desordenadas o inútiles en un salón de clases tradicional; sin embargo, Howard Gardner explica en *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* que existen diferentes tipos de inteligencias, y son diferentes para todas las personas. Gardner define las inteligencias como habilidades que permiten que los individuos resuelvan problemas y puedan producir objetos que sean de trascendencia.

Gardner postula ocho categorías de rasgos en común que son útiles para entender las diferencias y los rasgos preponderantes de las personas: intrapersonal, interpersonal, lógico-matemática, naturalista, espacial, corporal, lingüística y musical. El autor explica

que el aprendizaje es personal porque construimos los significados a partir de eventos previos en nuestra vida, objetos y los recuerdos que tenemos de ellos. Por lo tanto, se debe tomar en cuenta que las personas aprenden de formas diferentes y que además hay diversos factores que afectan el proceso de adquisición/aprendizaje.

Las personas con inteligencias que no se incluyen en procesos tradicionales de enseñanza se benefician de la enseñanza basada en juegos porque pueden descubrirlas y practicarlas. Mientras que las personas que tienen inteligencias que van más de la mano con la educación institucionalizada, razonamiento matemático y lingüístico a partir de la idea de una inteligencia medible desde la perspectiva de la psicometría de Binet, Simon y Stern, se benefician de la enseñanza basada en juegos porque pueden adquirir otras herramientas de pensamiento.

Los juegos también presentan la oportunidad de reforzar las habilidades necesarias para el siglo XXI, “the term 21st century skills refers to a broad set of knowledge, skills, work habits, and character traits that are believed—by educators, school reformers, college professors, employers, and others—to be critically important to success in today’s world, particularly in collegiate programs and contemporary careers and workplaces.” (edglossary.org) es entonces una tendencia educativa que promueve cambios en la educación que preparen a los aprendientes para enfrentar circunstancias actuales. Bernie Thrilling y Charles Fadel presentan las habilidades del siglo de una manera diferente en su libro *21st Century Skills. Learning for life in our times* (2009). El movimiento alrededor de las habilidades necesarias para el siglo XXI es amplio y hay personas trabajando en diferentes maneras y no todos concuerdan en la lista de las

habilidades específicas. Sin embargo, tienen en común en que son habilidades necesarias para la vida en nuestra época y que responden a la necesidad de reconocer que las condiciones sociales han cambiado más rápido que el sistema educativo (Trilling y Fadel xiv):

Students, who will come of age in the 21st century, need to be taught different skills than those learned by students in the 20th century, the skills they learn should reflect the specific demands that will be placed upon them in a complex, competitive, knowledge-based, information-age, technology-driven economy and society.

Thrilling y Fadel reconocen que la mayor parte de las personas no recibe una instrucción que corresponde al contexto actual. Por lo tanto hay diferencias significativas en cuanto a la manera de aprender a aprender e innovar, desarrollar el pensamiento crítico, la comunicación y colaboración y el desarrollo de la creatividad e innovación, que ellos consideran como algunas de las habilidades necesarias para el siglo XXI.

2.1.5 Objetivo del uso de los juegos en la enseñanza de inglés

Para aprovechar las coincidencias que tiene la enseñanza basada en juegos con aspectos técnicos del enfoque comunicativo hay que recordar el papel de las experiencias significativas en cada enfoque. Entonces, lo primero que se tiene que hacer es pensar en el contenido de temas de lengua extranjera que se quiere que los alumnos aprendan. Por ejemplo, un maestro que quiere que sus alumnos sean exitosos llevando a cabo la práctica social de saludos; el profesor tiene opciones de crear un juego para vocabulario, fonética, etc. Entonces crea un sistema para crear significados con sus alumnos. Puede decidir que

sea un juego de fonética en el cual un alumno tiene que representar palabras relacionadas con un tipo de pronunciación y los demás tienen que situar a su compañero en un grupo. De esta forma el juego sería significativo para la memorización de vocabulario, pero no para su uso en contexto.

La manera de aplicar el aprendizaje basado en juegos depende de las decisiones de los profesores y su enfoque de enseñanza sin embargo es fundamental que definan el objeto de enseñanza desde el diseño de juegos. Las actividades comunicativas como las que plantea el enfoque basado en tareas y el enfoque basado en proyectos, perspectivas que se analizan en el capítulo II, implican la inmersión en un sistema de significados para resolver problemas u obtener un conocimiento profundo sobre un tema. Todas las actividades están idealmente diseñadas para lograr un aprendizaje significativo a través de relacionar el lenguaje con un sistema. Es mediante las características planteadas por académicos, teóricos y maestros como Diane Larsen-Freeman, Morrow, Savignon y Willis que se crean y renuevan técnicas para hacer las experiencias de aprendizaje más efectivas. Entonces, la enseñanza basada en juegos que se alimenta directamente de la teoría de sistemas puede ser incorporada a la enseñanza de una lengua extranjera.

La adaptación de juegos también puede desembocar en una experiencia de aprendizaje significativa cuando los alumnos alteran los sistemas. Por ejemplo, adaptar el tablero de “¿Adivina quién?”, que es la versión en español de “*Guess Who?*”⁶, para el desarrollo de la habilidad oral de describir haciendo uso de las fotos de los alumnos puede ser una actividad significativa. De esta forma, el aprendizaje basado en juegos

⁶ juego de adivinanzas para dos jugadores creado por Ora y Theo Coster, también conocido como Theora Design, publicado por primera vez en 1979. (boardgamegeek.com)

también es útil para la creación de evidencias de aprendizaje. Ya que el diseño de juegos es un proceso iterativo (producto del ensayo, la prueba y el error), los juegos hechos en el salón de clase se pueden utilizar a manera de proyectos semanales, mensuales o incluso de todo un año escolar.

El aprendizaje basado en juegos puede ser una oportunidad para que los maestros que tienen un manejo de clase tradicional la mayor parte del tiempo, den a sus alumnos libertad de desplazarse en el salón y tener una experiencia de aprendizaje más rica en un espacio más parecido al mundo fuera del salón. Además, los maestros que dejan que el tiempo que tienen los alumnos para hablar (STT)⁷ aumente durante los juegos, propician que mejoren su producción oral y que su filtro afectivo baje (British Council). Así el juego también contribuye a la integración del grupo, a través de experiencias del lenguaje compartidas.

2.2 Argumentos en contra del uso de juegos en el salón de clases

Los juegos se valoran de formas diferentes en el salón de clases. En algunos programas educativos como en el PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica) se sugieren los juegos, sobre todo para los niños pequeños, como resultado de esto se incluyen bancos de juegos en las ediciones para el maestro de libros de texto⁸ para usarse como rompe hielo o relajantes. Sin embargo, los juegos son considerados por algunos profesores y padres de familia como distractores porque normalmente no tienen contenidos que formen parte del programa educativo y debido a las presiones de tiempo

⁷ *student talking time*, el tiempo que el alumno habla por sí solo haciendo uso de sus propios recursos.

⁸ Por ejemplo, *Headway* de Oxford University Press, *Face to Face* de Cambridge University Press, *Big English* de Pearson.

en las escuelas (Klopfer, Osterweil y Salen 2). Es así como los juegos pasan de ser sucesos aislados durante el curso a momentos de “libertad” dentro del salón de clases. Una de las razones por las que los juegos ocupan este lugar es la manera en que los maestros los perciben “while many agree that most games teach something, most of the positive attributions about games used in instructional settings center on motivation, social skill building, simulations and changes in attitudes . . . rather than their effectiveness to as standalone acquisition mechanisms” (Gunter, Kenny y Vick 512).

Algunos investigadores piensan que la ineffectividad de los juegos en el ambiente educativo proviene de una confusión acerca de lo que el juego pretende enseñar: academic content or positive, intrinsic, and social attributions that are generally associated with the process of game play and and interactivity (Fish y Harlow en Gunter, Kennny y Vick 512). La confusión sucede tanto de parte de los diseñadores de juegos como de los profesores y padres; por un lado, los diseñadores no conocen o no tienen oportunidad de aplicar herramientas teóricas de enseñanza, por lo que los juegos educativos pueden ser aburridos o no didácticos, mientras que los profesores y padres no tienen las herramientas para elegir un buen juego. De ahí que el objeto de esta propuesta sea el acercamiento al diseño de juegos por medio de un taller específicamente dirigido a profesores de inglés como lengua extranjera.

2.3 Teoría de juegos para la clase de inglés

2.3.1 Definición de juego con fines de diseño didáctico.

Los autores de *Rules of Play* hacen una revisión de ocho definiciones de juego y

extrapolan la propia: “A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome” (Salen y Zimmerman 80). Entonces se tienen seis elementos básicos: sistema, jugadores, artificial, conflicto, reglas y resultado cuantificable (Salen y Zimmerman 80). Como parte de esta propuesta para la integración del aprendizaje basado en juegos en el contexto de la enseñanza de inglés como segunda lengua se presenta una definición tomando la de Salen y Zimmerman como base: Un juego en el salón de clases de inglés es un sistema en el que los jugadores involucrados en un conflicto artificial, enmarcado en reglas que requieren de la negociación de significados en la que “a series of activities conducted by addressor and addressee to make themselves understand and be understood by their interlocutors” (Yufrizal 60-87) lo resuelven y al final obtienen un resultado cuantificable.

Salen y Zimmerman definen los sistemas como “a set of things that affect one another within an environment to form a larger pattern that is different from any of the individual parts.” (Salen y Zimmerman 50). Por lo tanto, los juegos tienen diversos componentes que interactúan de forma que en conjunto crean algo nuevo; un sistema. Los sistemas se pueden estudiar desde diversas perspectivas dependiendo del foco de atención “the four elements would be different, if a game were framed as a formal, mathematical system, an experiential system of play or as a cultural system” (Salen y Zimmerman 55). Entender los juegos como sistemas formales sirve para identificar o crear un juego que sea “jugable”, el resto del capítulo se refiere a la combinación de los diversos elementos que hacen que un juego tenga una mecánica de juego atractiva.

2.3.2 Los juegos como sistemas formales

De acuerdo con Steven W. Littlejohn todos los sistemas tienen cuatro componentes: objetos, atributos, relaciones internas y ambiente. En este punto se utiliza el juego de Memoria como ejemplo para explicar los 4 elementos de los sistemas de acuerdo a Littlejohn, es decir: un sistema formal de interacción entre los jugadores y el juego (Salen y Zimmerman 51). Aquí se utiliza una forma común de jugar Memoria en el salón de clases para hacer el análisis: dos jugadores, 50 tarjetas, la mitad con palabras de vocabulario en letra grande y legible y la otra mitad con imágenes claras que representan las palabras.

Todas las tarjetas se presentan boca abajo en una superficie donde están a la vista de ambos jugadores. El objetivo del juego en términos formales es hacer la mayor cantidad de pares de imagen y palabra. En cada turno los jugadores deben destapar dos tarjetas para encontrar la imagen o palabra correspondiente. Si un jugador no destapa el par correspondiente, pierde su turno y éste pasa al turno del siguiente jugador, de lo contrario levanta el par de tarjetas y tiene derecho a otro intento. El jugador que hace más pares durante el juego gana. Los elementos que componen el juego Memoria como sistema formal son:

1. Los **objetos** son las partes o las variables dentro del sistema, éstas pueden ser físicas, abstractas o ambas (Salen y Zimmerman 51). Los objetos en el juego de memoria son los dos jugadores, ya que se analiza al juego como el sistema de interacción formal entre ellos.

2. Los **atributos** son las características o propiedades del sistema y sus objetos

(Salen y Zimmerman 51). Los atributos de cada jugador son las tarjetas que posee y el estado del juego (cuántas tarjetas siguen disponibles, quién va ganando, el tiempo que se lleva jugando, etc.), así como las reglas.

3. Las **relaciones internas** se refieren a las relaciones que existen entre los objetos (Salen y Zimmerman 51). Las relaciones internas que existen en el juego de Memoria corresponden a las relaciones que existen entre los jugadores y no solamente a su interacción en términos de estrategia. Es decir, también a la comunicación social, psicológica y emocional que exista entre ellos.

4. El **ambiente** es el lugar en que el sistema se desarrolla y es muy importante ya que ningún sistema existe en el vacío (Littlejohn en Salen y Zimmerman 51). El ambiente influye e interactúa como cualquier elemento del sistema. El ambiente del juego corresponde al ambiente en el que los jugadores se desenvuelven y se toma en cuenta “any part of the environment that facilitated play would be included...the context would also include the player’s preconceptions of [the game]” (Salen and Zimmerman 51).

Los cuatro elementos interactúan de tal forma que los cambios que ocurren en cada uno de ellos afectan al resto de los elementos de diversas formas. Por ejemplo, cuando un jugador gana dos pares seguidos al principio del juego el otro jugador puede reaccionar a la desventaja de diferentes formas ya que se han alterando las relaciones que existen en el juego. El jugador podría entonces desanimarse y perder la concentración o en cambio puede motivarse y ganar la partida al final. Otra forma en la que podemos observar el cambio en el sistema es que al principio todas las cartas parecen tener el mismo valor; sin embargo, al final del juego esto cambia porque hay cartas cuyo valor

aumenta ya que son conocidas por ambos jugadores y ambos tratarán de tomar esta ventaja, así que los atributos de las cartas cambian. Es muy importante tomar en cuenta que todas las partes de los juegos interactúan entre sí y con los jugadores en todo momento al introducir la enseñanza basada en juegos en el salón de clases. El concepto de interactividad es útil para comprender y en consecuencia, aprovechar los cambios que se desprenden de los cambios en los sistemas.

2.3.3 Interactividad

La interactividad es un concepto comúnmente asociado con los juegos de diferentes formas, normalmente se usa para expresar que existe comunicación entre una cosa y quién la utiliza. Por ejemplo, decimos que un museo es interactivo cuando los visitantes manipulan objetos o información; de alguna forma intervienen en el sistema. Este concepto es indispensable para crear juegos que resulten significativos y en este caso que funcionen como herramientas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

La interactividad se puede describir de acuerdo con lo significativas que resultan las decisiones que toman los jugadores y sus acciones dentro del sistema. En palabras de los autores de *Rules of Play*, “the careful crafting of player experience through a system of interaction is critical to the design of meaningful play” (Salen y Zimmerman 61). El significado en los juegos emerge de la interactividad efectiva que existe cuando el resultado de las elecciones de los jugadores en un juego se manifiesta de forma clara y recíproca, es decir que las relaciones que existen entre los jugadores y los elementos del sistema son fáciles de identificar.

Existen dos niveles en los que se puede apreciar la interactividad en un sistema de juegos de acuerdo a Salen y Zimmerman, el nivel micro y el nivel macro, que se pueden distinguir como la diferencia entre táctica y estrategia respectivamente. En los juegos, la táctica se puede definir como las elecciones que se hacen momento a momento durante el juego, mientras que la estrategia se refiere al conjunto de tácticas que se siguen para alcanzar el objetivo final. En los dos niveles se toman en cuenta las relaciones que existen entre los objetos del sistema, tomando en cuenta sus atributos y el ambiente del juego para tomar decisiones. La forma en la que se presenta el resultado de sus elecciones a los jugadores en cuanto a tácticas y estrategia puede ser interna o externa.

Los eventos internos se relacionan con el procesamiento sistémico ya que los cambios y las elecciones no siempre se notan a nivel físico; sin embargo, como se explica más adelante, diversas decisiones afectan el sistema en un nivel no tangible que se manifiesta. Mientras los eventos externos se relacionan con la representación de la elección del jugador: “these two categories make a distinction between the moment of action as handled by the internal game state and the manifestation of that action to the player” (Salen y Zimmerman 64). En el juego de Memoria, los jugadores desconocen el procesamiento de información dentro del juego ya que desconocen la posición de las cartas. Sin embargo, al momento de realizar una acción, levantar una carta, el procesamiento interno del juego corresponde con la acción del jugador. Esto podría parecer obvio, pero es muy fácil que las decisiones de los jugadores se pierdan o no sean correspondientes en juegos que tienen más elementos interactuando, como lo veremos más adelante. A continuación se presenta un análisis de las decisiones en los juegos y se

explica porque algunas etapas son internas y otras externas.

2.3.4 Toma de decisiones en los juegos

Zimmerman y Salen (63–65) plantean un modelo para representar los momentos o partes de las decisiones en los juegos, la unidad básica del modelo se representa como el compuesto acción → resultado. En esta parte se utilizan el juego de mesa Turista y Caras y gestos para ejemplificar. Los dos juegos elegidos son muy diferentes a propósito porque el análisis aplica con todo tipo de juegos y es útil comparar los momentos de la elección y entender cómo es que funcionan en los juegos en general. Antes, es importante remarcar que en el juego de Turista la mayor parte del sistema tiene una representación física, lo que quiere decir que el sistema está representado en parte por los componentes del juego, dinero de fantasía, tarjetas de propiedad, el tablero, los dados, los hoteles y las casas. Mientras que en el juego de Caras y gestos, los elementos del sistema que se pueden apreciar de forma material son únicamente los papeles que son creados por los participantes. Sin embargo, en ambos juegos los momentos internos y externos son los mismos, como se puede observar en la tabla.

Tabla 1. Clasificación de decisiones en los juegos.

Momento de la elección	Turista	Caras y gestos	Tipo de evento
1 El estado del juego antes de la elección	Representado por la posición de los marcadores en el tablero	Representado por el estado de los turnos	Interno
2 La forma en la que se presenta la oportunidad de elegir al jugador	Las acciones posibles están representadas por el estado de los elementos del tablero, las propiedades.	Las acciones posibles están representadas por los pedazos de papel que muestran las posibilidades del turno.	Externo
3 La forma en la que el jugador hace la elección	El jugador toma la decisión de comprar una propiedad o de tirar el dado y arriesgarse a caer en la propiedad de alguien más o en una casilla de azar	El jugador toma la decisión de la manera en la que representará la película que tiene, puede ser por medio de palabras o escenas.	Interno
4 El resultado de la acción y la forma en que esta elección afectará futuras elecciones	Cualquier movimiento afecta al sistema de manera diferente, si se adquiere una propiedad o si se paga una multa.	Si el jugador logra o no comunicar el nombre de la película que le tocó a su equipo se altera el sistema.	Interna
5 La forma en la que se presenta el resultado de su elección al jugador	El resultado de las decisiones se expresa por medios materiales, ya sean las tarjetas de propiedad o intercambio de dinero de juguete.	El resultado de la elección se expresa si el papel regresa a la bolsa o si se queda en el equipo.	Externo

2.3.5 Errores comunes en el diseño de juegos para enseñanza

Hay diferentes formas de notar errores en el diseño de juegos. En primer lugar, los sistemas formales bien diseñados arrojan consecuencias que tienen un impacto significativo en proporción con la elección hecha, es decir, las elecciones de los

jugadores tienen consecuencias trascendentes y recíprocas respecto a sus acciones. Sin embargo, si se cometen errores en el diseño, los jugadores sienten que las decisiones en el juego son arbitrarias, o que su intervención no tiene ninguna influencia en el sistema (momento 5 de la tabla) y por lo tanto el juego no es significativo. Esto puede causar la pérdida de interés de los participantes y que no vuelvan a jugar. Por ejemplo, si en un videojuego el avatar (la representación de un jugador en un juego de realidad virtual) pasa por el mismo obstáculo en un nivel, donde, sin importar qué decisiones tome el jugador, obtiene el mismo resultado o no obtiene una respuesta clara (momento 4 de la tabla) el jugador se da cuenta de que su participación es irrelevante y pierde interés en el juego. Es importante entonces que los juegos generen relaciones claras y equivalentes entre jugadores y sus elecciones.

Otra forma en que se nota un error de diseño en un juego es que los participantes no saben qué hacer después de algún cambio en el sistema. Este problema de diseño formal se puede apreciar en los momentos 2, 3 y 5 de la tabla. Por ejemplo, en un juego de mesa no se sabe qué hacer una vez que el jugador está en una casilla con un ícono sin explicación aparente, el jugador entonces recurre al manual de instrucciones o a otros jugadores para saber qué hacer. Estas son acciones que perjudican el ritmo del juego y el interés de los jugadores. Por esto, es importante que los jugadores tengan clara la relación entre acción y reacción en el sistema. La forma en que se presenta la oportunidad de elegir al jugador (momento 2) es importante porque el jugador decide qué elementos va a manipular para cambiar los objetos, los atributos y las relaciones en el sistema. Por ejemplo, el jugador tiene que escoger entre tirar una caja o matar a un enemigo en un

juego de video; ambas elecciones representan diferentes consecuencias, pero es imposible realizar cualquiera de las dos acciones (por la programación, por los controles, o cualquier circunstancia) entonces, el jugador percibe que su participación es irrelevante porque no tiene significado en el sistema.

Un tercer problema es que no está claro por qué pierde alguien. Esto sucede en el quinto momento de la tabla. Este error de diseño representa el conjunto total de las decisiones que llevan al resultado final de un juego, si no es claro en qué se equivoca el jugador, todas esas decisiones pierden significado, esto es muy importante cuando se piensa en los juegos que tiene como propósito enseñar contenido académico ya que la selección de contenido en un juego es lo más importante para cubrir objetivos específicos. Los autores de *Rules of Play* hacen hincapié en que el diseño de juegos es un proceso iterativo, es decir los sistemas están abiertos al cambio para mejorarse y la única forma de hacerlo es experimentar con ellos, y tener en cuenta los problemas que se tiene para mejorar la experiencia de juego. En el caso de los juegos que tienen como meta acompañar el proceso de aprendizaje es importante revisar que los objetivos de enseñanza se mantengan como prioridad en todo momento. Pero si los elementos del sistema no son claros, su manipulación no genera resultados significativos. Es por eso que es indispensable tener muy claros sus elementos para poder crear un proceso de elección que lleve a una experiencia de juego significativa.

Podemos ver entonces que los argumentos en contra de los juegos en el entorno educativo parten de generalizaciones, ya que comúnmente se toman en cuenta juegos y entornos de juego que tienen errores de diseño porque no enseñan lo que prometen, son

demasiado aburridos para jugarse o son muy complicados. Por ejemplo: “Ted Castranova’s game, Arden: The World of William Shakespeare, which in his own words, ‘sucked’” (Klopfer, Osterweil y Salen 26). Esto sucede como resultado de una adaptación de elementos académicos que no desembocan en una experiencia de juego significativo y resultan en los juegos que puede que enseñen o promuevan otras habilidades particulares, ya sean sociales o cognitivas que no son el objetivo de enseñanza. También puede presentarse el caso de los juegos que, debido a problemas en su diseño, no son interactivos con el lenguaje. De ahí que los argumentos en contra del uso de juegos en la enseñanza formal se pueden contrarrestar cuando se entiende que estos son herramientas didácticas que hay que seleccionar y diseñar con cuidado para aprovecharlas tomando en cuenta los principios que promuevan experiencias significativas.

Capítulo III: Ejemplo de plan de clase para integrar el aprendizaje basado en juegos en la enseñanza de inglés.

3.1 Introducción al taller

En este capítulo se analiza el taller (Anexo 1) propuesto para profesores de inglés en activo. Es importante señalar que el plan de clase está diseñado para profesores que tiene un nivel C2 de conocimientos de inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo y que además cuenten con un par de años de experiencia que les permitan, por un lado reconocer estructuras del lenguaje como sistemas a la par del vocabulario y las funciones que se involucran, así como un manejo de grupo que permita la aplicación de la enseñanza basada en juegos de forma adecuada.

El taller es flexible, con la finalidad de que los participantes puedan acudir a él en contextos institucionales comunes ya que la mayor parte de los institutos de enseñanza utilizan planes de clase con características parecidas, están diseñados tomando en cuenta diversos elementos que se explican, uno por uno. Se piensa para tres equipos de tres personas y un profesor, todas las actividades abarcan cinco horas aproximadamente aunque la última actividad puede repetirse como se verá más adelante para fines de diseño iterativo. A partir de este momento nos referimos al profesor aplicador del taller como *game master* y a los asistentes como jugadores. El objetivo de esta nomenclatura es introducir a los profesores a un ambiente lúdico para promover las libertades mencionadas anteriormente. El plan de clase se presenta en partes, cada una corresponde a las partes del anexo de los *game masters* y de los jugadores. Las bases teóricas se encuentran desglosadas en el cuerpo del texto mientras que en el material de los jugadores y del *game master* el lenguaje es directo para facilitar el desarrollo del taller.

3.2 Título

Definir un título es una forma de delimitar los temas y la información que se quiere compartir con los jugadores. El título debe contener palabras clave que ayuden a identificar exactamente de qué se trata el taller, por lo que se propone el título: Introducción al diseño de juegos. Adaptar y crear juegos didácticos para estudiantes de inglés como segunda lengua. En este caso la palabra “introducción” sirve para indicar que la clase pretende presentar un panorama general y que hay más por saber. El siguiente concepto “diseño de juegos” sirve para situar a los jugadores se ubiquen en un campo semántico específico, en vez de decir solamente “juegos” o solamente “diseño”, se especifica que la clase está encaminada a presentar un conocimiento teórico específico, es decir el diseño aplicado a los juegos para la enseñanza de inglés.

Luego, la palabra “adaptar” dirige la atención de los profesores hacia una reflexión sobre la forma en la que se selecciona material y cómo se utiliza. Está implicado aquí que hay opciones y que en el taller se presentará algún tipo de guía para hacer una elección informada, mientras que la palabra “creación” indica que los participantes usarán los recursos que conocen para hacer algo nuevo, desde la teoría introductoria hasta la selección de contenido. El concepto de “juegos para enseñar” pone a los profesores en terreno conocido, ya que en la práctica profesional se utiliza constantemente, los practicantes de la profesión de enseñanza están familiarizados con el término aunque después del taller algunos tendrán una idea más clara de lo que significa. Finalmente, especificar que la clase está pensada específicamente para la enseñanza de lengua extranjera es útil para clasificar el plan de clase.

Las actividades que se presentan en este taller son sugerencias acerca de diversas técnicas de enseñanza sin embargo son actividades adaptadas para enseñar contenido relacionado con el diseño de juegos, por lo que pueden cambiarse de acuerdo a las necesidades y preferencias de los *game masters*. Por ejemplo, el ejercicio que funciona como *Warm-up* puede cambiarse por una partida de diferentes juegos en el salón de clases donde los estudiantes describan y reflexionen su experiencia.

Está en manos del *game master* del taller conocer las características de los jugadores, sus preferencias, el rango de edad en el que se encuentran y todos los detalles posibles. A continuación se describen las actividades sugeridas de acuerdo a la estructura del plan del taller, se presentan en las tres partes del proceso, introducción, desarrollo y conclusión. Las actividades están diseñadas a partir de mi experiencia editorial en autoría y edición de libros de texto de inglés y de la práctica docente por lo que están planteadas con lenguaje comúnmente utilizado en textos para la enseñanza.

Es importante tomar en cuenta durante todo el proceso que las actividades deben estar centradas en los jugadores. Se comienza con la inmersión en el campo semántico de los juegos para introducir la teoría considerada básica para el diseño y adaptación de juegos didácticos a partir de la organización personal de conceptos para que al finalizar los profesores pongan en práctica el nuevo criterio en el análisis de un juego generado en la sesiones.

3.3 Objetivos

Formular objetivos de forma adecuada es muy importante en la enseñanza para facilitar la selección de contenido y técnicas, una forma de hacerlo es usando el modelo

SMART, por sus siglas en inglés (*Specific, Measurable, Assignable, Realistic, Time-related*), el modelo requiere que los objetivos sean: específicos, medibles, alcanzables, relevantes y adaptados al tiempo. Entonces, es importante que se sepa exactamente qué se va a enseñar; cómo se puede comprobar, al mismo tiempo que se vigila que los conocimientos sean relevantes tanto para el currículum como para el aprendizaje en general. En el taller se plantean dos objetivos principales. Por un lado, los profesores serán capaces de identificar conceptos relacionados con el diseño de juegos y por el otro serán capaces de diseñar juegos para el salón de clases.

3.4 Conocimientos previos necesarios

Como se mencionó al principio del capítulo es necesario que los *game masters* tengan un buen manejo de la lengua (C2) que implica el reconocimiento de estructuras complejas y simples. Esto es importante, por dos razones: en primer lugar que los profesores puedan elegir un sistema de significados que corresponda con el uso real del lenguaje. Por ejemplo, si se quiere enseñar la práctica social de hacer invitaciones, los profesores experimentados pueden identificar los elementos que son nuevos para los alumnos, relevantes para su aprendizaje en el marco de lo que han aprendido a lo largo de un curso además de los elementos lingüísticos con los que sus alumnos pudieran tener dificultad de aprender. En segundo lugar el nivel de manejo de inglés es fundamental para cuidar la fluidez del taller que como se vio en el capítulo II (v. Tabla 1) .

3.5 Sopa de letras

Se propone comenzar el taller con una presentación que incluya la experiencia personal

de los jugadores. En esta actividad se promueve que hablen de su experiencia en los juegos dentro del salón de clases de inglés. Se sugiere también un ejercicio de imaginación en el que los jugadores comiencen a explorar la atmósfera de juego. Después de la presentación se entrega el material que contiene una sopa de letras. El *game master*, entrega el material de la página uno del material de jugadores y presenta la primera actividad. En esta actividad se recomienda observar las reacciones de los jugadores para empezar a conocerlos.

Finalmente se revisan los adjetivos que los jugadores encuentran en la sopa de letras: divertido, significativo, motivante, distractor, aburrido, complejo. La razón por la cual es importante que jugadores tengan en mente estos conceptos es dirigir su atención hacia una reflexión de sus ideas generales sobre los juegos para comenzar a crear una atmósfera que promueva aprendizaje significativo. (Ver Anexo 1)

3.6 Alrededor de los juegos

El objetivo de esta actividad es que los jugadores identifiquen sus ideas y prejuicios sobre los juegos. Se plantean algunas preguntas guía para que identifiquen las clasificaciones comunes de los juegos y la amplia variedad de experiencias disponibles. Se propone que el *game master* guíe la discusión hacia el contenido que se va a plantear en la clase haciendo énfasis en 5 diferentes campos semánticos: tipos de juegos, características de los juegos, nombres de juegos, conceptos relacionados con los juegos, haciendo hincapié en lo significativo de los juegos.

Se proponen cuatro preguntas guía para dirigir la atención de los jugadores hacia la diferencia que existe entre los juegos y sobre las categorías implícitas que utilizamos

para referirnos a ellos, por ejemplo: calidad de “diversión”, didácticos, físicos, de fiesta, etc. Se sugiere cuestionar la efectividad de enseñanza de la actividad 1 y que se discuta sobre los juegos que se usan comúnmente en el material de inglés y en las clases. Puede usar lenguaje corporal o dar algunos ejemplos con el objetivo de dirigir la discusión y preparar a los alumnos para la introducción de los conceptos de interactividad, juego significativo, mecánica de juego y reglas.

3.7 Lectura y elaboración de mapa mental

En esta actividad se propone un texto explicativo “Una re-introducción de los juegos al salón de clases” (anexo). donde se presentan conceptos básicos relacionados con la enseñanza basada en juegos y el aprendizaje de inglés de acuerdo con el marco teórico presentado. Al principio de la actividad se retoman los elementos que se han recuperando de las experiencias de los jugadores y se entrega la siguiente página del plan del taller. En la lectura se presentan los elementos teóricos resultado de esta tesina para que los jugadores tengan una referencia práctica sobre el uso de juegos en el aula de lengua extranjera. El objetivo de el texto es que los jugadores puedan interactuar con los conceptos y llevar a cabo los pasos para el diseño de juegos que se proponen como objetivo final del taller.

3.8 Juego: Caras y gestos

Se propone reforzar los conceptos de la lectura con un juego de Caras y gestos previamente preparado. En el juego los conceptos de la lectura se vuelven interactivos con las actuaciones de los jugadores. El *game master* dirige la atención de los jugadores

hacia las propiedades del juego que se mencionan en la lectura tomando sus actuaciones como referencia. El *game master* toma en cuenta el contexto en el que se desarrolla el juego, el marcador, las reglas, etc.

3.9 Creación

Esta es la parte central de la sesión, que es posible solamente si se logra que los conceptos relacionados con el diseño de juegos sean aplicados de manera adecuada. Aquí se propone que los participantes identifiquen primero los elementos del currículum que quieren utilizar y después tomen decisiones de estructura del juego. En este momento se espera que el *game master* guíe a los participantes para crear juegos que se puedan trabajar en el taller, cortos e ilustrativos de cada uno de los conceptos. Entonces se revisan los planes en equipos y se prosigue a crear un boceto tomando en cuenta que la adquisición de los conceptos es reciente y que hay variedad en el nivel de conocimiento relacionado con juegos. Puede ser que algunos de los participantes sean aficionados a los juegos de video o de mesa, lo que les daría ventaja desde el punto de vista estructural. En este punto el *game master* reduce su intervención y se limita a contestar dudas generales y a observar el trabajo de los jugadores.

Los jugadores continúan con la creación y partidas de prueba en las que se hagan correcciones sobre la marcha recordando la naturaleza iterativa del proceso. El *game master* aquí se involucra cuando los jugadores tienen dudas y puede presentar algunos recursos como dados o tableros prefabricados para los equipos que lo soliciten. Es importante que los jugadores tengan presentes los conceptos relacionados con el diseño

de juegos, para esto, el *game master* puede escribir algunas preguntas en el pizarrón sobre cada concepto, y sobre la efectividad del juego como herramienta didáctica, por ejemplo:

- ¿Cómo es interactivo el juego?
- ¿Qué hace que el juego sea significativo?
- ¿El juego es fácil de jugar?
- ¿Consideras que todas las reglas son necesarias?
- ¿Qué enseña el juego?

De esta forma los jugadores del taller pueden tener algún parámetro para “medir” la calidad de su juego, ya sea respecto a la adaptación o a la creación. En este momento de la actividad es importante resaltar que se sugiere que los jugadores diseñen o adapten un juego para enseñar un tema determinado del currículum. Este es el momento en que se aplican los conceptos teóricos que acaban de adquirir sobre diseño de juegos y los conjugan con su experiencia laboral para analizar y opinar sobre los juegos creados en el taller. El *game master* observa los juegos en uso, buscando elementos de los conceptos.

3.10 Reflexión

En este punto se favorece una reflexión sobre lo presentado y se promueve un análisis objetivo y se reconocen fortalezas y debilidades de los productos. En la práctica docente es fundamental reflexionar sobre la práctica profesional en todo momento. Esta propuesta tiene como objetivo que los profesores de lengua extranjera utilicen los juegos en el salón de forma que les saquen el mayor provecho posible. Se espera que después de tomar el

taller, tanto el *game master* como los jugadores adquieran herramientas en diferentes sentidos.

Conclusión

Los juegos interesan en este momento particular porque son oportunidades de adquirir habilidades de pensamiento en un mundo donde la memorización y el aprendizaje pasivo han dado lugar al aprendizaje activo (teóricamente), en el que nos hemos dado cuenta que el interactuar con lo que se pretende aprender es fundamental. Los juegos son sistemas que permiten mostrar la relación entre causa y consecuencia a partir de interacciones que llevan a que los estudiantes se empoderan y se adueñan del conocimiento ya que entienden la importancia de su participación y lo pueden aplicar fuera del salón de clases.

Los profesores que se dedican a la enseñanza de lengua tienen la oportunidad de compartir no sólo la gramática y el vocabulario, sino ideas sobre la cultura que los rodea. Especialmente, los profesores de lengua extranjera ya que presentan una forma diferente de poseer la realidad a través de comprender que existen diferentes formas de pensar. Es necesario entonces que la educación haga conscientes a los alumnos que lo que hacen con el lenguaje, su comunicación, es relevante. Con los juegos, un alumno puede tomar lo que su profesor le ha presentado y construir un sistema significativo donde no sólo el contenido de gramática o del vocabulario entren en juego en la negociación de significados sino también un análisis sobre elementos comunes de las prácticas sociales para analizarlos y cuestionarlos.

Esta tesina no profundiza en el aspecto formal pero pretende abrir la puerta a través del taller a quien desee incursionar en el campo de la enseñanza basada en juegos con enfoque en la enseñanza de lengua, donde la lingüística y la semántica tendrán un papel preponderante así como la didáctica y la pedagogía además de la teoría de juegos.

Los juegos en el salón de clases de lengua extranjera representan un área de oportunidad ya que son sistemas en los que la interacción es lo que hace la experiencia. Esta tesina pretende hacer más asequible la aplicación de los juegos de manera que se aprovechen más y deja la puerta abierta a que otros profesores exploren las posibilidades de los juegos en la enseñanza de segunda lengua con el objetivo de que se generen cada vez más espacios en los que las personas se den cuenta de lo importante que es su participación en el mundo. Para que esto se lleve a cabo, tanto la enseñanza basada en juegos, como la enseñanza de lengua extranjera están en un diálogo constante con campos diversos de conocimiento como la antropología, la teoría de sistemas, la psicología, la lingüística y la pedagogía del desarrollo. Cada vez se borran más los límites que existen entre los campos de conocimiento en pos de lograr conjuntar herramientas que nos permitan conservar la dignidad humana en todo momento.

Estamos en una época donde cada vez es más importante que nos demos cuenta de lo importante que es nuestra participación en el mundo. Podemos ayudar a que los alumnos sepan que pueden participar del mundo de la misma forma en que pueden participar en un juego en su clase de inglés. Tanto el enfoque comunicativo como la enseñanza basada en juegos pueden ayudar a los profesores a mostrar a sus alumnos que son dueños de su proceso de aprendizaje ya que son libres de fallar, experimentar con su identidad, intentar cosas nuevas, moderar su esfuerzo e interpretar, como se menciona en el capítulo uno de esta tesina, y así extrapolar estas sensaciones de libertad a su vida cotidiana.

El objetivo de esta tesina es motivar a profesores de inglés como lengua

extranjera a aprovechar al máximo los juegos como herramientas didácticas a través de la presentación de los conceptos fundamentales tanto del diseño de juegos como del enfoque comunicativo y así promover el diálogo entre la academia y los profesores en activo a través del taller que se presenta en el capítulo III. La adaptación de técnicas en el salón de clases es un proceso complejo, que sobre todo requiere creatividad. Es necesario que tanto los profesores que tomen el taller como el que lo imparte tengan una mente abierta y recurran a las referencias que tienen por su experiencia con los juegos y el lenguaje.

Game Master's material

1 Sopa de letras

Preséntese y averigüe las expectativas de los jugadores sobre el taller. Pida que se presenten y mencionen su experiencia profesional y su juego favorito para empezar a conocerlos.

Forme equipos y entregue la página 1 del material de jugadores.

Sugerencia: piensen en una descripción de la Sopa de letras para un niño de 6 años que nunca ha jugado ningún juego ni los conoce.

Pida a los alumnos que busquen palabras relacionadas con los juegos en la sopa de letras y dirija la reflexión.

Palabras:

- divertido
- significativo
- motivante
- distractor
- aburrido
- complejo

2 Alrededor de los juegos

Motive la discusión de las preguntas eje que se presentan. Preste especial atención a las ideas y prejuicios que los asistentes tienen acerca de los juegos y pídales que profundicen cuando lo considere pertinente para enriquecer la experiencia.

¿Con qué adjetivos de la sopa de letras estas de acuerdo?

¿Utilizan juegos en el salón de clases?

¿Cómo los eligen?

¿Qué opinan de la sopa de letras?

Dirija la discusión hacia la diferencia que existe entre los juegos y sobre las categorías implícitas que utilizamos para referirnos a ellos, por ejemplo: calidad de “diversión”, didácticos, físicos, de fiesta, etc. Cuestione la efectividad de enseñanza de la actividad. Discuta sobre los juegos que se usan y adaptan comúnmente en el material de inglés y en las clases. Pude sugerir que comparen sus gustos.

3 Texto: Enseñanza basada en juegos

Explore el texto con los jugadores, averigüe sus conocimientos previos acerca de los diferentes temas que se presentan. Pídales que se reúnan en equipos y utilicen los conceptos para describir el juego de Caras y gestos. Describa el juego de la manera que

su grupo lo requiera, si es que lo requiere.

El juego se juega en equipos sin número limitado de personas. Se puede clasificar como un juego de fiesta. El objetivo del juego es conseguir la mayor parte de los puntos por medio de adivinar conceptos, personajes, situaciones, películas, etc. por medio de actuaciones. Cada turno comienza cuando una persona toma un papel que contiene lo que tendrá que actuar sin poder hablar ni hacer sonidos. El equipo tiene que adivinar el nombre tan cual viene escrito. Si el equipo gana, guarda el papelito y hace un punto, de lo contrario el papel vuelve cerrado con el resto.

Después pídale que elaboren un mapa mental sobre los conceptos y lo compartan con otro equipo. Permita que comparen un momento y luego haga una reflexión general sobre lo que haya observado. Puede empezar con comparaciones generales y luego profundizar en cada uno de los aspectos de la lectura agregando conceptos de las lecturas ej. Puede elaborar un mapa mental de todos los equipos.

Descanso

Se recomienda una pausa después de estas actividades donde los alumnos tengan oportunidad de interactuar con diferentes juegos en diferentes formatos y compartir opiniones y experiencias en un ambiente relajado acerca de sus gustos y se atrevan a probar cosas nuevas. Si no se pueden tener varios juegos, se sugiere preparar una experiencia de sensorama en donde los jugadores se atrevan a experimentar las 5 libertades que los juegos nos dan: la libertad de fallar, la libertad de experimentar, la libertad de jugar con su identidad, la libertad de moderar su esfuerzo y la libertad de interpretar.

4 Juego: Caras y gestos

Recupere los conceptos de la lectura y organice un juego de Caras y gestos con ellos. Distribuya los conceptos previamente preparados.

Durante la partida promueva la observación de los jugadores de lo que sucede en el juego en diferentes niveles, observando cómo se experimentan las 5 libertades de juego y el proceso en general.

Al finalizar, revise el marcador, e introduzca los conceptos de material, mecánica de juegos y reglas de forma general. Pida a los jugadores que completen el esquema de la manera más detallada posible y revise en voz alta.

5 Creación

Entregue la página 3 del material de jugadores y el material de elaboración para los diferentes equipos, puede hacer las variaciones que considere adecuadas tomando en cuenta su grupo y utilizar el tablero anexo como una base.

Diseño de juego sobre un tema sugerido

1. Identificar el perfil de los jugadores

Los jugadores eligen un grupo de alumnos supuesto o real para el cual diseñar los juegos. Identifican la edad, el nivel de conocimiento, y contexto.

2. Identificar los elementos de comunicación en el contexto

Los jugadores eligen una de las prácticas sociales propuestas y las exploran. Dirija su atención a los elementos lingüísticos, y sociales que intervienen en el contexto.

3. Identificar situaciones interactivas en el contexto

Los jugadores identifican los momento en los que se toman decisiones con el lenguaje en las prácticas sociales y los momento en los que se negocian significados. Pídales que observen el tablero anexo y comiencen a imaginar las posibilidades de contextualización del lenguaje en el material.

4. Identificar las partes del tablero anexo.

Pídales a los jugadores que identifiquen las partes del tablero que aparecen en la tabla. Sugiera que dividan el trabajo de acuerdo con sus habilidades si creen que podría ayudar.

5.- Agregar valores de acuerdo al contexto

Pídales a los jugadores que escriban en la tabla la descripción de los elementos.

a) Establecer la mecánica de juego

Pídales a los jugadores que discutan acerca de una mecánica de juego general en el contexto que eligieron, a partir de decisiones en la práctica social.

b) Decidir las reglas

Pídales a los jugadores que decidan las reglas del juego tomando en cuenta que se necesita un estado de victoria, una manera de contar el avance y una meta clara.

6) Diseñar

Pídales a los jugadores que decidan acerca del diseño del tablero, la presentación y los materiales.

6 Pruebas

Pídales que prueben el juego y observen los errores que puede tener tomando en cuenta la lectura de el ejercicio 3. Observe a los participantes y haga observaciones generales. Pida a los jugadores que intercambien los juegos que crearon y jueguen.

Observe el proceso de juego e intervenga cuando algunos errores de diseño emerjan con soluciones creativas, por ejemplo mejore el sistema de puntos usando dados, o agregando casillas que reviertan el efecto indeseado, etc.

7 Reflexión

Pida a los jugadores que reflexionen sobre la manera de evaluar los juegos que elaboraron y que puedan aplicar para todos los juegos que se utilizan en el salón de clases. Presente las preguntas como guía.

- ¿Se presentan las 5 libertades de juego?
- ¿Qué opinas de los materiales?
- ¿Consideras que el juego es interactivo?
- ¿Qué hace que el juego sea significativo?

- ¿El juego es fácil de jugar?
- ¿Qué opinas de las reglas?
- ¿Qué opinas de la mecánica de juego?

aspecto	evaluación cuantitativa	evaluación cualitativa
interactividad	□□□□□	
significado	□□□□□	
mecánica de juego	□□□□□	
reglas	□□□□□	
efectividad en la enseñanza	□□□□□	

- ¿Qué enseña el juego?

8 Evaluación

Pídales a los jugadores que propongan una rúbrica para evaluar juegos e incluya todos los aspectos que les parezcan relevantes. Explore el ejemplo, cierre la actividad aclarando dudas y motivando a los jugadores con observaciones específicas de su desempeño.

Player's material

1 Sopa de Letras

Busca palabras relacionadas con los juegos.

H	L	A	S	Z	G	Y	N	E	M	G	A
K	A	D	I	V	E	R	T	I	D	O	M
U	E	F	G	G	I	F	G	O	I	L	O
A	B	I	F	C	O	M	P	L	E	J	O
I	E	Y	I	G	Z	N	F	J	M	Y	A
T	G	A	F	A	S	O	I	Z	O	A	N
U	V	D	I	S	T	R	A	C	T	O	R
Z	N	T	A	I	A	F	I	O	I	O	
V	E	U	T	Z	U	G	T	Z	V	J	U
G	O	A	I	N	Y	R	A	D	A	E	E
N	Z	G	V	U	E	G	C	E	N	Z	Y
N	N	A	O	M	O	Y	I	I	T	K	D
A	B	U	R	R	I	D	O	O	E	T	E

2 Discutan los siguientes puntos

¿Con qué adjetivos de la sopa de letras estas de acuerdo?

¿Utilizan juegos en el salón de clases?

¿Cómo los eligen?

¿Qué opinan de la sopa de letras?

3 Lean el texto de la página 2 y elaboren un mapa mental (sólo dibujos)

4 Juego: Caras y gestos

material:	victoria:
mecánica de juego:	significados:
reglas:	decisiones:
instrucciones:	observación:

5 Creación

Elegir uno de los siguientes temas para elaborar un juego de enseñanza de inglés.

- a) compras en el mercado
- b) visita a un museo
- c) pedir ayuda de viaje

1 perfil de los alumnos	4 Partes del tablero
2 elementos de comunicación en el contexto	5 reglas
3 situaciones interactivas en el contexto	6 pruebas
5 valores de acuerdo al contexto casillas triangulares: casillas cuadradas: casilla inicial: casilla final: casilla central:	

6 Pruebas

Prueben los juegos e intercámbielos. Utilicen el texto de la página 2 como referencia.

7 Reflexión

Discutan las siguientes preguntas como guía para evaluar los juegos que se utilizan en el salón de clases.

- ¿Se presentan las 5 libertades de juego?
- ¿Qué opinas de los materiales?
- ¿Consideras que el juego es interactivo?
- ¿Qué hace que el juego sea significativo?
- ¿El juego es fácil de jugar?
- ¿Qué opinas de las reglas?
- ¿Qué opinas de la mecánica de juego?
- ¿Qué enseña el juego?

8 Evaluación

Propongan una rúbrica para evaluar juegos para el salón de clases de inglés e incluya todos los aspectos que les parezcan relevantes, pueden utilizar la tabla como referencia.

Aspecto	evaluación cuantitativa	evaluación cualitativa
interactividad	□□□□	
significado	□□□□	
mecánica de juego	□□□□	
reglas	□□□□	
efectividad en la enseñanza	□□□□	

Una re-introducción de los juegos al salón de clases

Desde hace algunos años se estudian los videojuegos por su éxito y su impacto en la vida de los jugadores. Estos estudios han llevado a la conclusión de que lo más importante en los juegos son los resultados de las decisiones. Los resultados deben ser congruentes con las acciones que los jugadores deciden realizar ya que dan retroalimentación a los jugadores sobre sus acciones. Cuando un juego logra resultados congruentes con las acciones es realmente interactivo.

Los *gamers* adquieren habilidades resultado de los juegos a partir de interactuar con ellos como un todo. Entonces, los juegos nos permiten aprender haciendo, de forma similar a la que aprendemos hablando. Cuando los alumnos se comunican negocian significados y prueban cosas nuevas, al igual que en los juegos. Es importante que cuando los maestros implementen juegos dentro de sus lecciones les proporcionen a los alumnos un contexto definido donde tomar decisiones de lenguaje. Mientras más rico es el contexto que se proporcione y más aspectos de las prácticas sociales específicas se pongan en juego más rico será el aprendizaje. Es fundamental que se tome en cuenta que el diseño de juegos es un proceso iterativo y que se tiene la posibilidad de probar diferentes maneras de introducir el contenido dentro de la mecánica de juego.

Una manera de comenzar el diseño de juegos para la enseñanza es elegir un campo semántico del currículum y plantear las posibilidades de interacción a partir de los elementos del lenguaje. El siguiente paso es definir la mecánica de juego, se sugiere comenzar con ideas a partir de juegos populares o con los que los profesores estén familiarizados. La mecánica del juego se define con las reglas que se plantean y las condiciones que se proporcionan en el contexto. Una forma de definir la mecánica de juego es decidir qué es lo que va a hacer puntos a partir de los objetivos de aprendizaje.

Una vez que se define la mecánica de juego se plantean las instrucciones que dirijan a los jugadores en el contexto de juego. Los profesores deben cerciorarse en todo momento del proceso de diseño que el contexto y las actividades permanezcan íntimamente ligadas con la mecánica de juego. En este punto del proceso se revisan las maneras en que los jugadores negocian significados, la retroalimentación que reciben y cómo esa retroalimentación afecta su desempeño.

Como profesores una de las principales preocupaciones es la evaluación del aprendizaje por lo que es importante establecer los parámetros de producción de los jugadores después de probar el juego. Se recomienda desarrollar una rúbrica específica para cada juego que se diseñe con propósitos de enseñanza. Al mismo tiempo se recomienda que los profesores aprovechen las libertades que el juego permite como la libertad de fallar, la libertad de experimentar, la libertad de jugar con su identidad, la libertad de moderar su esfuerzo y la libertad de interpretar y sobre todo que aprovechen la libertad de introducir estilos de aprendizaje diversos que respondan a las necesidades actuales en el aprendizaje y evaluarlas al mismo tiempo.

Bibliografía

- Antropología, Trabajo Social. Friedman, Kajsa Ekholm, and Jonathan Friedman. *Historical Transformations: The Anthropology of Global Systems*. Lanham: AltaMira, 2008. Print., Greene, Roberta R., and Paul H. Ephross. *Human Behavior Theory and Social Work Practice*. New York: Aldine De Gruyter, 1991. Impreso.
- Canale, M. Y Merrill Swain. "Theoretical Bases Of Communicative Approaches To Second Language Teaching And Testing." *Applied Linguistics* 1.1 (1980): 1-47. web.
- Campbell, R., y Wales, R. (1970). The Study of Language Acquisition. In Lyons, J. (Ed.), *New Horizons in Linguistics*, 242-260. Harodsworth: Pinguin Books Ltd.
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. 11ª edición, Porrúa, 2000, México
- Corder, Stephen Pit. "The Significance Of Learner's Errors." ERIC - Education Resources Information Center, 31 Oct. 1967, eric.ed.gov/?id=ED019903. 8 de mar. de 2017.
- Corder, Stephen Pit. "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition | Language Teaching." *Cambridge Core*, Cambridge University Press, 23 de dic. De 2008. 8 de mar. de 2017.
- Chomsky, Noam. "A Review of B.F. Skinner's verbal Behavior". *Readings in the Psychology of Language*, Prentice Hall. 1967 pp. 142-143.

- Dörnyei, Z. “The 2010s. Communicative language teaching in the 21st century: The ‘principled communicative approach”, *Perspectives*, Vol. XXXVI, n.2, Nottingham, 2009, pp. 33-43.
- “Entender” Def.3. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. 26 junio 2016. web.
- Espinal, Janie. *ESL Lesson Plans. An ESL Teacher’s Essential Guide to Lesson Planning Including Samples and Ideas*. Mian LLC, 2015, web.
- Freire, Paulo. “No Hay Docencia Sin Discencia.” *Pedagogía De La Autonomía*. México, España: Siglo XXI, n.d. 23-46.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, NY: BasicBooks, 1993. Impreso.
- Gunter, G.A., Kenny, R.F y Vick E.H. “Taking Educational Games Seriously: Using the RETAIN model to design endogenous fantasy en standalone educational games. Educational Tech Research Dev. 2008
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture*. London: Routledge & Kegan Paul, 1944. web.
- Hunter, John. “Transcript of *Teaching with the World Peace Game*” TED. N.p., mar. 2011. en línea.
- Hymes, D.H. “Two types of linguistic relativity”. In Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. 1966, pp. 114–158.
- “Juego.” Def.1-19. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. Web. 28 de mayo de 2011.

- Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman, 1985.
- Klopfer, Eric., Osterweil, Scot., y Salen Katie. "Moving Learning Games Forward". MIT Education Arcades. web. 2009
- Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Nueva York: Oxford UP, 1986.
- Littlewood, William. *Communicative Language Teaching*. Nueva York, Cambridge University Press, 1981.
- Macedonia, Manuela. "Games and Foreign Language Teaching" Support for Learning Vol. 2 No. 3. 2005. web. 29 de mayo de 2017
- Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron (eds.), *Readings in the Psychology of Language*, Prentice-Hall, 1967, pp. 142-143.
- México. *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda lengua: inglés*. Secretaría De Educación Pública. Subsecretaría De Educación Básica. Ed. Gisela L. Galicia, 2011. web. 8 de sept. de 2014.
- Pew Research Center, Ng, ed. "Internet Seen as Positive Influence on Education but Negative on Morality in Emerging and Developing Nations." Pew.org (n.d.): n. pag. Web.
- Prado Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, 2004.
- Rick. "Nintendo's Shining Star: The History of Mario." *Nintendo's Shining Star: The History of Mario*. Gamecubicle.com, 10 Nov. 2010. web. 28 de may. de

2016.

Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America, 1995. Impreso.

Salen, Katie. “Katie Salen on the Power of Game-Based Learning (Big Thinkers Series).” *Edutopia*. Movable Digital Arts/Pearson Foundation, 30 julio 2013. Web. 28 de may. de 2016.

Salen, Katie, y Eric Zimmerman. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT, 2003.

Savignon, Sandra J. “Communicative Language Teaching: State of the Art”. *TESOL Quarterly* 25.2 (1991): 261–277. web.

Spada, Nina. “Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects”. *International Handbook of English Language Teaching*. web. 2007.

“Trascendencia.” Def. 3. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. web. 26 de junio de 2016.

“Teacher Talking Time.” *TeachingEnglish*. British Council, n.d. web. 27 de junio de 2016.

Trilling, Bernie, and Charles Fadel. *21st Century Skills Learning for Life in Our times*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

White, Lydia. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: J. Benjamins Pub., 1989.

- Willis, Jane R. Introduction. *Task-based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*. Ed. Betty Lou Leaver. Washington, D.C.: Georgetown UP, 2004.
- Yurfizal, Henry. "Communicative Negotiation Of Meaning In Second Language development" International Conference on Teaching & Learning in Higher Education. web.
- Zimmerman, Eric. "Bio. Shamelessly Self-promoting Bio." [Ericzimmerman.com](http://ericzimmerman.com). Eric Zimmerman, 28 de may de 2016. web. 28 de may de 2016.
- Zull, James E. *From Brain to Mind: Using Neuroscience to Guide Change in Education*. Sterling, VA: Stylus Pub., 2011.
- "21st Century Skills Definition." *The Glossary of Education Reform*. N.p., 15 de may de 2013. web. 27 de junio de 2016.
- "2014 Games Debut Game." *2014 Games Debut Game | BAFTA Awards*, awards.bafta.org/award/2014/games/debut-game.