

EL JUEGO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. NUEVAS PERSPECTIVAS

Paula Lorente Fernández

(Universidad de Lovaina, Bélgica)

Paula.Lorente@uclouvain.be

Mercedes Pizarro Carmona

(Instituto Cervantes de Bruselas, Bélgica)

mercedes_pizarro@yahoo.com

RESUMEN: Jugar ha sido una técnica de aprendizaje habitual a través de los tiempos, pero recientemente numerosos estudios de didáctica de lenguas extranjeras han vuelto sobre ello. Este artículo se propone poner de relieve el hecho de que en *lo lúdico* se superponen tres planos diferentes que conforman la verdadera dimensión de este instrumento pedagógico: juego, recurso didáctico y técnica grupal. Por otro lado, pretende mostrar que este hecho sumado al desarrollo de las nuevas tecnologías en el campo de la enseñanza de lenguas abre nuevas posibilidades para el aprendizaje de ELE.

Palabras clave: aprendizaje; creatividad; estrategias; componente lúdico; motivación

ABSTRACT: Playing has been a common learning technique through the ages, but recently several studies on the teaching of foreign languages have focused on this component. This article highlights the three different, but overlapping, aspects that make up the true dimension of playing as a learning tool: games, didactic instruments and group techniques. Furthermore, it intends to show that utilization of playing in the learning process in combination with the development of new technologies in the field of language learning opens new possibilities for the teaching of foreign languages.

Keywords: teaching-learning process; creativity; strategy; game-based learning; motivation

1. JUGAR, APRENDER, ENSEÑAR. CONSIDERACIONES PREVIAS

El juego no es una invención humana. Basta con salir al campo para darse cuenta de cómo muchas especies aprenden jugando, poniendo en práctica de manera tan natural, el tan manido concepto de aprendizaje *learning by doing*.

Está probado científicamente que jugando aumentamos la producción de endorfinas que son también estimuladoras. Cuando los atletas experimentan una liberación de endorfinas sienten que pueden ir más allá, como si les hubiesen inyectado energía. Cuanto más actividades liberadoras de endorfinas se hacen, y el juego sería una de ellas, más capaces se sienten las personas de hacer más.

Desde un punto de vista etimológico, podemos decir que el latín nos ha dejado dos términos con significados muy parecidos: *iocus* (broma, chanza, diversión) y *ludus* (juego, ocio y diversión). Ambos significados vecinos se fueron aproximando en uno solo ya desde la Antigüedad clásica.

Por otro lado, desde un punto puramente filológico es interesante señalar que los términos "jugar", "aprender" y "enseñar" se entremezclan en sus definiciones con términos como "reglas", "interés", "adquirir conocimientos por medio de la experiencia" poniendo de manifiesto que son conceptos en cierta medida conectados. En el Diccionario de la Real Academia Española encontramos las siguientes acepciones de estos términos:

Jugar. 3. intr. Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él el interés.

Aprender 1. tr. Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.

Enseñar 1. tr. Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos.

Es importante recordar que la palabra "escuela" viene del griego *σχολή* (*eskholé*) "ocio, tiempo libre". Aprender era una actividad a la que se dedicaban en su tiempo libre como a cualquier actividad placentera. Los romanos, por su parte, designaron a sus escuelas con un nombre sugerente *ludi* (juegos), y el encargado era el *magister ludi* (maestro de juegos). Griegos y romanos parecen entender la enseñanza como juego.

Sea cual sea el origen etimológico de estos términos, parece claro que el juego es tan viejo como la Humanidad y Huizinga en su obra *Homo Ludens* (1968), referente indiscutible en el tema del juego se atreve a declarar que esta

actividad existió antes de toda cultura y que la cultura es juego. De hecho, a la hora de situar geográficamente el nacimiento del juego, *The Elliott Avedon Museum and Archive* de la Universidad de Waterloo en Canadá¹ menciona diferentes partes del mundo como son Irán, Egipto, India e Irak donde hace unos 5000 años o más podemos encontrar los primeros juegos. El juego parece surgir espontáneamente en diferentes lugares de la tierra lo que pone de manifiesto una vez más que ni hombres ni animales hemos aprendido a jugar sino que jugando hemos aprendido.

El juego aliado del aprendizaje no es nada nuevo como lo señalan varios autores (Nevado, 2008: 2-5; Labrador y Morote, 2008: 71-73, Tornero, 2010: 6). Retomado por los actuales enfoques didácticos se convierten en compañeros inseparables que enriquecen la práctica del aula. Es más, lo lúdico que empezó siendo el pequeño *soldadito de plomo* al servicio de la metodología se ha ido convirtiendo en un verdadero *general al mando*. Hoy en día nadie pondría en duda los beneficios del juego en la clase de ELE. De hecho, todos estos principios de los que parte la enseñanza actual de lenguas se han visto reflejados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

A pesar de que todavía existen tabúes a la hora de usar los juegos en clase, parece que la mayoría de profesores está de acuerdo en que es algo más que una manera de pasar el rato. A raíz de esto, otra cuestión se plantea específicamente en ELE: ¿aprenden eficazmente nuestros estudiantes jugando? Parece que con sus más y sus menos los aprendientes consideran útiles estas actividades en su aprendizaje como recogen en sus trabajos Andreu y García (2011: 5-9) y Tornero (2010: 20-27). Y, como veremos en el tercer apartado, el desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza de lenguas ha abierto nuevos horizontes y se comienzan a dar los pasos para que lo lúdico se introduzca en esta área.

2. EL JUEGO EN LA DIDÁCTICA DE E/LE

2.1. Juego y didáctica

¹ <http://www.gamesmuseum.uwaterloo.ca/About%20Games/index.htm>

Como vemos, a lo largo de la historia, el juego ha sido un instrumento de aprendizaje. No obstante, no siempre fue considerado como un recurso didáctico en sí. La relación entre la función lúdica y aprendizaje fue puesta de manifiesto por diversas disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía. Pero será la psicología cognitiva la que tome en cuenta esta relación y avance en las teorías sobre el aprendizaje y sus posibilidades pedagógicas. Los estudios en esta área han permitido considerar que en lo lúdico se superponen tres planos: juego en sí mismo, recurso y técnica. Y ello ha conducido a una revalorización de lo lúdico como instrumento pedagógico. Consecuencia de ello ha sido su incorporación en los nuevos modelos didácticos, lo que ha supuesto un importante giro en la educación por las ventajas que su utilización conlleva.

En el presente trabajo nos centraremos fundamentalmente en analizar la importancia del juego desde su dimensión como recurso pedagógico y como técnica grupal. No obstante, es interesante tener en cuenta también los beneficios que aporta al aprendizaje de la lengua el juego en sí y que conformaría ese primer plano que señalamos. En él se encontraría el juego como espacio que promueve la distensión, un descanso del trabajo intelectual. La programación de estas actividades (excursiones, fiestas, cenas, etc.) favorece las relaciones personales de los estudiantes, hace más llevadera la tarea educativa. La actividad del aula no se agota en ella, sino que puede darse en otros espacios. El aprendizaje puede tener lugar fuera de lo académico y, es entonces cuando el estudiante se enfrenta a una auténtica situación poniendo a prueba su competencia comunicativa.

Una segunda dimensión de lo lúdico se correspondería con la concepción del juego como recurso didáctico posibilitador del aprendizaje (fomento de estrategias, fuente de motivación, desarrollo de competencias) y es al que la didáctica de lenguas extranjeras y la investigación en E/LE le viene dedicando su atención. Todo lo lúdico supone un material idóneo para desarrollar no sólo las actividades comunicativas (destrezas) de expresión oral, escrita, comprensión lectora y auditiva, sino también las distintas habilidades que articulan la competencia comunicativa: competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, así como el desarrollo de estrategias de aprendizaje, sociales, motivación, etc. El juego relega a un segundo plano su

condición de pasatiempo, para convertirse en un instrumento eficaz al servicio del aprendizaje en el aula de E/LE.

El interés en el ámbito lingüístico por el juego aparece fundamentalmente a partir de los años 60-70 del siglo XX. Hasta ese momento, lo lingüístico estaba influido por las propuestas de la lingüística estructuralista y las teorías psicológicas conductistas. Son la psicología cognitiva y las nuevas teorías del aprendizaje quienes llaman la atención sobre la importancia del juego,

[Del juego] destacan sus valores psicomotor, afectivo, social, cognitivo y lingüístico. El juego establece un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación en el que tienen cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa, el interés por el conocimiento y la interacción con los demás (Labrador y Morote, 2008:73).

El juego muestra así esa triple dimensión: lúdica o divertida, cognitiva y formativa y grupal o socializante que señalábamos.

Todas estas aportaciones sumadas a las nuevas propuestas lingüísticas que concedían gran importancia al concepto de competencia comunicativa fueron tomando forma en los planteamientos del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. En ellos se otorga gran importancia al uso de la lengua en el aprendizaje. Se trata de capacitar al aprendiente para una comunicación real, para lo cual se llevan a cabo actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula y en donde la comunicación es entendida no como producto, sino como un proceso. En este sentido, en lo que respecta a lo lúdico, tanto los juegos como simulaciones se acercan a la comunicación real, hay un propósito concreto, entre unos interlocutores-participantes concretos, en una situación concreta en la que esos participantes reciben retroalimentación inmediata de los compañeros, y así pueden calibrar el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Si bien juego y simulación presentan diferencias: el primero implica interpretación de papeles con una información dirigida mientras que el segundo supone adoptar un papel y tomar decisiones sin dejar de ser uno mismo; no obstante,

El poder de la simulación y juego reside en la realidad de la práctica comunicativa en la que están envueltos los aprendices, del análisis de la situación a la que se enfrentan y de su toma de decisiones. Sea como fuere, la simulación permite a nuestros alumnos experimentar con la realidad sin nervios innecesarios, participando activamente en

tareas previas, posteriores y aquéllas requeridas durante la simulación propiamente dicha; les entrena a trabajar en equipo de manera cooperativa a la vez que practican y, por lo tanto, mejoran su habilidad con la lengua objeto de estudio (Andreu, 2005:2).

El juego se revela entonces como un importante instrumento y se convierte en los enfoques comunicativos como un recurso habitual en el aula, ya que abordar esas actividades va a permitir desarrollar en el alumno diversas habilidades comunicativas que posteriormente se concretarán en la tarea final. Y es precisamente ese proceso de interacción y de negociación de significados un aspecto fundamental de los principios de este enfoque.

Pero además de un instrumento al servicio de la metodología, el juego, como señalan diversos estudios, es un importante recurso didáctico para fomentar estrategias de aprendizaje puesto que permite al alumno activar los mecanismos de aprendizaje de la lengua.

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, 2002. MCER, 2002:60).

Las estrategias de aprendizaje del alumno, según Oxford (1998) en Labrador y Morote (2008:74),

son las decisiones concretas que adopta el estudiante a fin de que su aprendizaje sea más rápido, fácil, divertido, autónomo, y más susceptible de ser transferido a nuevas situaciones, se refiere a estrategias que el alumno realiza de forma consciente: consultas de gramática, vocabulario, consultas a otros compañeros, traducción mental, etc.

Sánchez (2010) por su parte señala que los juegos activan las estrategias cognitivas. Formular hipótesis, deducir o inferir reglas, son estrategias que se ponen en marcha en los juegos en los que se deben descubrir, acertar, adivinar, resolver un problema, descifrar un acertijo o encontrar una palabra oculta. Del mismo modo, el juego también permite inferir reglas gramaticales, sin necesidad de una presentación explícita de las mismas. Es una estrategia de memorización en sí. Igualmente, las estrategias de aprendizaje metacognitivas las activa el

estudiante en la calibración que realiza de sus logros en el juego, la reflexión sobre su papel y sus errores. Ello le permite comprobar el conocimiento adquirido. En muchos juegos la interacción entre los alumnos es la clave para ganar, especialmente en los juegos de vacío de información en los que el alumno debe preguntar a sus compañeros y ello le llevará a desarrollar las estrategias de comunicación.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la búsqueda de cooperación, la empatía con los compañeros, la petición de ayuda, la necesidad de comprenderse mutuamente están siempre presente en los juegos y son estrategias sociales que ayudan a la interacción y como diversos estudios señalan, ello puede incidir beneficiosamente en la motivación y en el desarrollo de estrategias sociales que beneficien al individuo y al grupo como veremos más adelante.

Entre los años 60-70 diversas tendencias de la psicología plantearon la importancia de las emociones a la hora de aprender. El *enfoque humanístico* (Erikson, Maslow y Rogers) y el *interaccionismo social* (Vigotsky, Feuerstein...) destacaron el importante papel que juegan las emociones en la positiva o negativa disposición a adquirir nuevos conocimientos. Tanto unas como otras resaltaron la importancia de establecer un entorno seguro en el que los alumnos se sientan acogidos y en el que puedan construir su autoestima al recibir el respeto de los demás, además de establecer una relación fluida entre profesor o mediador, alumno y tareas. La influencia de estas corrientes en las propuestas metodológicas para el aprendizaje de LE fue importantísima. El *enfoque comunicativo* es ejemplo de ello y en este sentido considera que las actividades lúdicas son una vía, un recurso para crear una atmósfera relajada en la clase que ayude a reducir la ansiedad de los alumnos y favorezca el aprendizaje. El enfoque comunicativo considera que el juego tiene unos objetivos claros en el proceso de aprendizaje. Fernández (1997) compara el acto de jugar y el de aprender, otorgando a las dos las mismas cualidades: "*adivinar, descubrir, entrenarse, conseguir, recomponer, encontrar el camino...*".

Este interés por la motivación y las necesidades del alumno han quedado reflejadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) en donde se insta, en su Capítulo 6, a prestar atención en la elaboración de materiales que sean adecuados a los aprendientes y que sean motivadores:

La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales.

Profundizando en esa misma línea, como venimos señalando, también en lo lúdico encontramos un tercer plano en el que el juego puede convertirse en una técnica grupal. Nos referimos a las actividades lúdicas diseñadas con la intención de integrar a los participantes y crear un sentimiento de pertenencia al grupo que facilite la interacción. El juego estaría al servicio del desarrollo de las dinámicas de grupo.

Labrador y Morote (2008:73) señalan la importancia del valor social del juego y destacan que en general es asumido por casi todos los pensadores entre ellos (Fingerman, 1970): *El juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo con las reuniones, las fiestas y otros muchos actos de carácter popular.*

La influencia de la psicología humanista planteó igualmente la necesidad de prestar atención al individuo y al grupo del que forma parte. Surgieron así nuevas propuestas, entre ellas el *aprendizaje cooperativo* (Johnson y Johnson, 1987/89, Holubec, 1994, Kagan 1985). Su influencia en la didáctica de LE ha sido igualmente importante ya que ha llevado a incluir recursos y técnicas que permiten desarrollar estrategias sociales de los estudiantes que favorecen un clima positivo para el aprendizaje: *[En un curso de idiomas] el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos, y más de lo que sucede dentro de cada persona y entre las personas que están en el aula.* (Stevic, 1980 en Crandall, 1999: 173).

Y, nadie pondría en duda que el juego es una herramienta útil para crear grupo o equipo. Y es que, como señala Crandall (1999: 249-256), el trabajo en grupo aporta importantes beneficios. Supone:

- Incremento de la cantidad de producción oral del aprendiz.
- Incremento de la variedad de las producciones de habla.

- Mayor individualización de la enseñanza y atención a las necesidades individuales de cada estudiante.
- Incremento de la motivación y reducción de la competitividad en el aula.
- Reducción de la ansiedad.
- Incremento del componente lúdico.
- Integración social.
- Incremento de la autonomía.
- Desarrollo de destrezas colaborativas.
- Incremento del aprendizaje.

2.2. Implicaciones de llevar el juego al aula de LE

Llevar al aula esta nueva forma de concebir el aprendizaje requiere de profesores que sean capaces también de abrirse a nuevos materiales. La utilización de actividades lúdicas requiere igualmente otra forma de actuar en clase, un nuevo papel para el profesor. Debe ser mediador, ser capaz de propiciar un clima de cooperación y respeto que favorezca la interacción entre los participantes. Pero también debe saber ser animador, ser capaz de activar el juego, ceder protagonismo a los estudiantes, pero, sin olvidar su condición de líder del grupo, ya que, su forma de actuar repercute significativamente en el clima del aula y en los procesos del grupo (Dömyei y Malderez, 1999: 182-185). Por su parte, Labrador y Morote (2008: 80) señalan que el éxito o fracaso del juego depende, en gran parte, de las habilidades del docente. Una escasa formación del docente, una conducción inadecuada o un desconocimiento del grupo puede provocar que el juego fracase. Por ello señala, estos autores, el profesor a la hora de planificar una actividad lúdica debería tener en cuenta, entre otros aspectos, el nivel de conocimientos de los alumnos, la edad, sus intereses y necesidades y el contexto. Es importante transmitir al alumno la utilidad práctica de la actividad lúdica que se va a realizar y evitar así el sentimiento de pérdida de tiempo que en ocasiones se genera en algunos estudiantes. Al igual que en otro tipo de actividades comunicativas el profesor debe orientar y guiar, no desentenderse una vez que se han dado las instrucciones del juego, sino ir haciendo un seguimiento del progreso del juego y del aprendizaje que se está llevando a cabo.

Además de lo dicho, para conseguir un resultado positivo en la utilización del juego en el aula de LE no deben olvidarse aspectos tales como que los juegos deben corresponderse con los objetivos y contenidos del programa; tener una función clara dentro de la planificación didáctica prevista, no como actividad de relleno y sin perder de vista el nivel de aprendizaje de los estudiantes, sus necesidades e intereses.

Actualmente no parece haber dudas sobre los beneficios que la utilización de lo lúdico presenta en el aula de E/LE. Las aportaciones hechas a la didáctica desde diversas disciplinas han puesto de manifiesto los beneficios que lo lúdico como representación de la realidad tiene en el aprendizaje. La participación activa, el uso de estrategias de aprendizaje que el alumno tiene que poner en marcha, la motivación y la autoestima generada por el proceso, la personalización de cada aprendiz, han sido principios que han permitido desarrollar el enfoque comunicativo y por ello le confiere total actualidad. El juego acentúa no lo que nos diferencia sino lo que nos acerca, nuestras habilidades innatas para compartir reglas comunes. El aprendizaje de E/LE por medio del juego proporciona la ocasión perfecta para usar la lengua en interacciones significativas en aras de la construcción del conocimiento y comprensión de la lengua. Y es que el juego ofrece numerosas ventajas para el aprendizaje de una LE: favorece la creatividad, tiene un papel socializador fundamental en la interacción con los compañeros; fomenta la participación, la motivación; promueve la comunicación generada por la necesidad real impuesta por el contexto y la participación en el juego. Se crea un lazo de relación más estrecho entre los participantes y con el profesor (Brime, 2007: 66-67). El juego contribuye a hacer más eficaz el aprendizaje.

Haciéndose eco de los resultados positivos que la inclusión y desarrollo de la actividad lúdica en el aula de LE ha supuesto, el Marco Común europeo de referencia (MCER, 2002) ha incluido entre sus consideraciones la importancia del uso de la lengua para fines lúdicos. Concretamente en el capítulo 7 se recoge la función que cumplen las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas y se destacan dos apartados: los *usos lúdicos de la lengua* y los *usos estéticos de la lengua*. En ellos se proponen ejemplos de actividades lúdicas y clasifica los juegos de la forma siguiente:

1. Juegos de lengua de carácter social:
 - Orales (el juego del *veo, veo*)
 - Escritos (el juego del ahorcado)
 - Audiovisuales (el bingo con imágenes, el juego de las películas)
 - Juego de tablero y cartas (palabras cruzadas, el de la oca, la baraja...)
 - Charadas y mímica...
2. Juegos de actividades individuales:
 - Crucigramas, sopa de letras, adivinanzas...
 - Juegos de televisión y radio (cifras y letras, pasa palabra...),
 - Juegos de palabras
 - Anuncios publicitarios
 - Titulares de los periódicos
 - Pintadas

Por su parte, y en el ámbito de E/LE, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) recomienda tener en cuenta el componente lúdico como recurso para la práctica y aprendizaje de E/LE. Cuestión que, por otra parte, ya figuraba en el anterior Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), en el que se consideraba la importancia del juego en tanto que posibilita la práctica controlada dentro de un marco significativo, así como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales.

2.3. Tipología del juego

Aunque los intentos de clasificación son numerosos en la bibliografía, destacamos aquí, además de la que propone el MCER (2002), la propuesta de Chamorro y Prats (1990: 238-240) por los criterios en los que se basa:

- A. Grado de competitividad:
 - a. *Juegos competitivos*
 - b. *Juegos cooperativos*
- B. Funcionamiento del juego:
 1. *Juegos de vacío de información*
 - 1.1. *Unívocos*
 - 1.2. *Recíprocos*
 2. *Juegos de averiguación*

- 2.1. *Juegos para adivinar*
- 2.2. *Juegos de búsqueda y averiguación*
3. *Juegos puzzle*
4. *Juegos de jerarquización*
5. *Juegos para emparejar*
6. *Juegos de selección*
7. *Juegos de intercambios*
8. *Juegos de asociación*
9. *Juegos de roles*
10. *Simulaciones.*

Tornero (2010: 15-17) por su parte, en una revisión más reciente sobre el tema propone una clasificación basada en los elementos que según Huizinga (1996) definen una actividad como lúdica:

1. *Juegos de Rol.* Predomina la creación de un orden.
2. *Juegos de creatividad.* Destaca el elemento libertad.
3. *Juegos físicos.* Libertad y entorno espacial son sus elementos fundamentales.
4. *Juegos de entonación.* Su elemento es el "como si" y cuyo objetivo es lograr mayor expresividad en la producción de enunciados.
5. *Juegos tradicionales.* Poseen una tradición y unas reglas definidas y conocidas.
6. *Juegos de Humor.* Su característica es el espíritu desinteresado del juego.
7. *Juegos de enigma.* Su elemento es el misterio y la averiguación.

Pero el juego y sus posibilidades no terminan aquí. El desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza de lenguas ha abierto nuevos horizontes. Recientemente se han venido desarrollando herramientas para *e-learning* que han despertado gran interés y se comienzan a dar los pasos para que lo lúdico y lo didáctico se introduzca en esta área. Así, a esas propuestas de clasificación presentadas proponemos una nueva basada en el soporte que utilizan:

1. *Juegos "artesanales"*

2. Juegos tecnológicos:

2.1. Juegos en Internet

2.2. Videojuegos

2.3 Serious Games

Sobre el primer tipo, la bibliografía es amplia y venimos refiriéndonos a ella a lo largo de este trabajo. Al segundo tipo, pensamos que algo menos explorado, le dedicaremos el siguiente apartado.

3. El juego y las nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas.

Como hemos visto, la utilización del juego en el ámbito docente es el resultado de un largo camino en paralelo de, por un lado, teorías pedagógicas sobre la manera más eficaz de aprender y enseñar y, por otro lado, metodologías que, defendiendo un aprendizaje significativo, lo usan como una herramienta de gran importancia como es el caso del enfoque comunicativo.

En este contexto de fervor por todo aquello que aporta un uso lúdico en el aprendizaje nace el enfoque llamado *Simulación y juego* (término acuñado por *International Simulation and Gaming Association* ISAGA que considera la utilización del juego no como una técnica o herramienta sino como un enfoque en sí y por sí mismo. Así surgen asociaciones nacionales e internacionales como la propia ISAGA, NASAGA (*North American Simulation and Gaming Association*), ABSEL (*Association for Business Simulation and Experiential Learning*), JASAG (*Japanese Association for Simulation and Games*), SAGSET (*Society for Active Learning*), el programa de investigación *Education Arcade* del MIT (Massachusetts Institute of Technology), *Futurelab (Innovation in Education)* y *Educational Simulation* entre otras. Estas asociaciones de especialistas no solo de académicos sino también de profesionales de diversos ámbitos tienen un interés común, el uso de simulación y juego como estrategia de formación o investigación. Entre las publicaciones en esta área que tienen el juego como denominador común cabe destacar *Simulation & Gaming. An International Journal of Theory, Practice and Research* (García-Carbonell y Watts: 2007: 81).

En el momento en el que el juego se afianza como una poderosa herramienta docente, desarrollando en la práctica una metodología basada en la experiencia, se buscan nuevas realizaciones para inventar o más bien reinventar el juego,

sobre todo, a partir del momento en el que las nuevas tecnologías se abren paso. Si bien el juego es una actividad que encontramos en los animales que, incluso, parece proporcionarles los mismos efectos placenteros con liberación de endorfinas, el uso de la tecnología aparece como actividad exclusivamente humana y el *aprender haciendo* con ayuda de ordenadores se va desarrollando en tres campos: Internet, los videojuegos y, por último, los *Serious Games*, campo relativamente nuevo y desconocido y en el que nos detendremos.

3.1. El juego en Internet

Por supuesto, y como ya otros autores lo han señalado (Labrador y Morote, 2008: 82) es innegable la enorme cantidad de materiales de juegos que se pueden obtener en la red para aprender español desde sitios de muy diferente origen y reconocimiento: así, por ejemplo, el centro virtual del Instituto Cervantes en su sección *DidactiRed* tiene secciones dedicadas a juegos² y, por otro lado, podemos encontrar blogs de particulares que publican sus propios juegos para uso de todos los internautas.

3.2. Los videojuegos

Sin embargo, lo que realmente se presentó como un hallazgo en cuanto al uso de las nuevas tecnologías y el juego y que, para nada, surgió con fines solamente educativos fue el desarrollo a partir de los años 80 de la industria de los videojuegos, mercado que genera, desde un punto de vista económico, dos veces más de beneficios que la industria del cine americano. En datos de un estudio de la consultoría IDATE³ y recogidos en Álvarez y Michaud (2008: 3) se habla que el número de jugadores potenciales en el mundo se sitúa entre 600 millones y un millar. Los que ahora tienen menos de 35 años nacieron con la era del videojuego y ya ha pasado a ser algo más que un efecto de moda en esta generación numérica. Y no solo atañe a las generaciones más jóvenes sino también son utilizadas como mediadores entre las diferentes edades: los abuelos juegan hoy en día a la *wii* con sus nietos e incluso se crean videojuegos con finalidades terapéuticas para ayudar a personas con problemas cognitivos o motores. El videojuego se convierte así en un objeto cultural y multigeneracional que inunda nuestros salones.

² <http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos>

³ <http://www.idate.org>

Jugar con un ordenador proporciona experiencias con un alto grado de realidad pero sin riesgo alguno, que permite posibilidades muy amplias pero, sobre todo, muy atractivas utilizando el color, el movimiento, la rapidez de respuesta. Todo ello va a traer como consecuencia el desarrollo de materiales con fines educativos en soporte digital (los videojuegos educativos) que parecen atraer cada vez más al cuerpo docente. Así lo demuestra un estudio reciente que la Interactive *Software Federation of Europe*⁴ ha pedido realizar a la *European Schoolnet* (EUN)⁵. En este estudio se realiza una encuesta a unos 500 profesores sobre temas concernientes a su práctica pedagógica de los videojuegos: cómo lo usan, por qué lo usan y su eficacia etc. Lo primero que sorprende es el gran número de profesores que utilizan este tipo de material: 370 del total de los 500 encuestados (un 70%). Los profesores encuestados vienen de la primaria y secundaria y afirman que usan los videojuegos, sobre todo, para los cursos de lengua, bien extranjera o materna.

Según la encuesta, el impacto educativo del uso de los juegos electrónicos es muy positivo. Como lo muestra el gráfico de la página 50 que aquí reproducimos, los profesores hablan del efecto sobre el aumento de la motivación de sus estudiantes así como la gran ayuda para estudiantes en dificultad, o el desarrollo de competencias personales, espaciales e intelectuales.

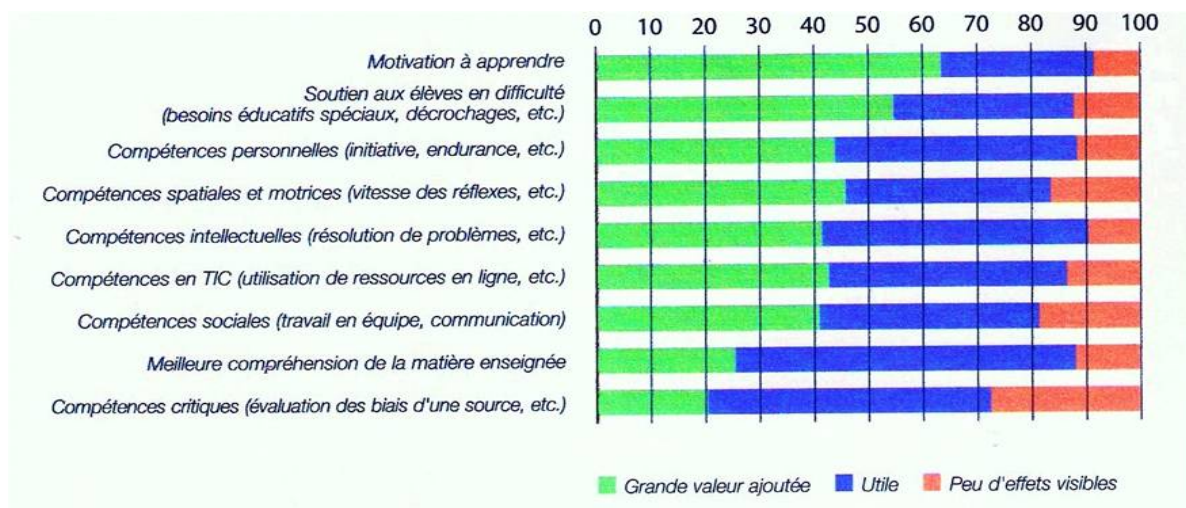


Figura 1: Opinión sobre el impacto del uso de los juegos (p.42)

⁴ *Quels usages pour les jeux électroniques en classe ?* Disponible en http://games.eun.org/upload/gis-synthesis_report_fr.pdf

⁵ Asociación de 31 ministerios de educación de diferentes países no solo europeos. <http://www.Europeanschoolnet.org>

El interés por el uso de videojuegos en el proceso de aprendizaje se ve en instituciones españolas, entre otras, la Universidad de Alcalá y su trabajo conjunto con *Electronic Arts* (empresa de diseño y producción de videojuegos comerciales): *Aprende y Juega con EA*, proyecto dedicado al estudio y exposición de resultados del uso didáctico de los videojuegos. Otros grupos españoles que comparten estas iniciativas son: *Marinva, Juego y educación, el grupo F9* de la Universidad de Barcelona, *El Grupo Joven TIC* de la UOC y un largo etcétera (Marcano: 101).

En el área de la enseñanza de LE es de destacar la labor que en la Universidad Politécnica de Valencia, los miembros del grupo *DI-AAL* (Dimensión Intercultural y Aprendizaje Activo de Lenguas) están llevando a cabo desde hace ya años. Varios de sus miembros se han interesado en el análisis y diseño de herramientas lúdico-educativas fundamentalmente en soporte informático: un ejemplo es el videojuego *La cultura en juego* cuyo funcionamiento los propios autores explican en un artículo de 2006 (Andreu y García). Se trata de un CD-ROM lúdico-educativo que consta de dos juegos con más de 800 ejercicios. Varios profesores han declarado cómo estas actividades captan el interés del alumnado y le estimulan a la consecución de los objetivos (Labrador y Morote, 2008: 81).

Podemos citar también otra propuesta editorial *Las ocas del español* de nivel A1-A2 (Boisán, 2006): videojuego interactivo para niños, que toma como punto de partida el clásico juego de la oca.

Sin embargo, es importante insistir en el hecho de que las propuestas editoriales en videojuegos para E/LE son realmente muy escasas y no se entiende el porqué cuando el auge de materiales lúdicos no ha parado de aumentar desde sus inicios.

Finalmente, cuando hablamos de videojuegos hay que hablar de los materiales ubicados en la plataforma del Aula Virtual del Instituto de Español (AVE). Si bien son cursos en sí mismos, en ellos hay muchas veces ejercicios con un gran desarrollo de aspectos lúdicos. Sobre todo en uno de sus últimos lanzamientos *Hola amigos*, un curso de español en línea para niños y jóvenes, realizado en

colaboración con el Ministerio de Educación de Alberta (Canadá) donde la intrusión del juego en las actividades es más que patente.

3.3. Serious Games

Si bien a estas alturas las aportaciones de los videojuegos educativos a la enseñanza son innegables, enseguida, se abrieron nuevas puertas de investigación donde juego y aprendizaje por ordenador se presentarán íntimamente unidos. Efectivamente, no hay que olvidar que al mismo tiempo que se desarrollan los videojuegos para el aprendizaje se observó un aumento de los métodos llamados de *E-learning* o incluso *Blended Learning* (sistema de aprendizaje semi-presencial) que con sus premisas de ahorro de tiempo y dinero sedujeron rápidamente a empresas para sus cursos profesionales. En 2010 FÉFATUR y la sociedad Crossknowledge⁶ publicaron un estudio que evidencia que en 2010 la facturación total del mercado profesional del *E-learning* en Francia tuvo un crecimiento del 25% en relación con el año anterior.

La unión del juego y de este tipo de formación en línea surge como una mezcla interesante para la enseñanza y aprendizaje ya que combina las ventajas innegables del juego que hemos visto en los apartados anteriores con ventajas que ofrece el *E-learning* o mejor dicho las TIC´S (tecnologías de la comunicación y de la información) tales como:

- Flexibilidad y adaptabilidad a la disposición horaria o de lugar
- Interactividad y atractivo de los contextos de aprendizaje
- Verdadero protagonismo del alumno en sus cursos
- Menor restricción logística (tipo de aula, número de estudiantes por curso)
- Autoevaluación durante y al final del curso
- Seguimiento gracias a la retroalimentación (tracking)
- Etc.

Así, poco a poco, se han ido desarrollando nuevos materiales para un soporte telemático y que se basan en un concepto relativamente reciente y que no se

⁶ *L'offre professionnelle e-learning en France*, septiembre 2010. Accesible a partir de la página <http://www.crossknowledge.net/fr-fr/news/18/57/2010-10-08/news/premiere-etude-de-marche-sur-l-offre-professionnelle-elearning-en-france>

puede obviar el día de hoy cuando hablamos del juego en el aula: el videojuego con fines pedagógicos, los llamados *Serious Games* y dentro de la maraña que este término esconde, más específicamente los *Edugames* o *Learning Games*.

3.3.1. Definición de *Serious Game*

Se puede intentar definir el concepto superando la primera barrera que es lo que esta combinación de sustantivo y adjetivo parece mostrar: un buen ejemplo de oxímoron o en latín *contradictio in terminis*, figura de estilo lógica que intenta armonizar dos conceptos que, en principio, son opuestos. Parece que el término se empezó a usar mucho antes de encontrar un uso en los juegos informáticos.

Como bien indica Álvarez (2007: 8) podemos encontrar las primeras huellas de este oxímoron ya en la Italia del Renacimiento (SXV y SXVI) bajo los términos *serio ludere* "jugar seriamente" haciendo referencia al saber utilizar el humor para hacer pasar nociones serias, problemas de sociedad, por ejemplo. Ejemplos de maestros de esta técnica en Francia son Rabelais y Montaigne.

Al final del SXVIII y principios del SXIX, el ejército prusiano se interesa al empleo de simulación lúdica para desarrollar nuevas tácticas y reclutar oficiales como recoge Jones (1995). Más tarde es el turno de los británicos que lo utilizan para formar a sus militares. Finalmente y con el estallido de la Segunda Guerra Mundial los americanos se interesaron a este tipo de técnicas para reclutar y formar a sus espías.

Así pues, hasta el desarrollo informático del juego, se puede decir que estos juegos de guerra serán los principales "juegos serios" empleados por casi la totalidad de las armadas del mundo.

Parece que el término de *Serious Game* tal como lo entendemos hoy, fue acuñado por el americano Clark C. Abt en su libro epónimo *Serious Game* que, si bien, no habla de aplicaciones informáticas, poco avanzadas en la época, si parece ser el primero en describir la relación interesante entre el juego y los contenidos "serios" para difundir mensajes educativos, políticos, de publicidad etc...

Habrá que esperar un tiempo para que reaparezcan nuevos intentos de definición sobre el término *Serious Game*. Así Zyda, director del *Game Pipe*⁷ define, el juego serio como: *A mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives* (2005:26).

Por otro lado, Sawyer, Presidente de la sociedad americana de desarrollo informático (Digitamill) y co-director de *Serious Games Initiative*⁸ hace otro intento de definición del *Serious* como toda aquella utilización pertinente de tecnologías salidas de la industria del videojuego con otros fines diferentes que la simple diversi n⁹.

 lvarez partiendo de Zyda y Sawyer propone:

Application informatique, dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux () tels, de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game). Une telle association, qui s'opère par l'implémentation d'un scénario pédagogique, qui sur le plan informatique correspondrait à implémenter un habillage (sonore et graphique), une histoire et des règles idoines,   donc pour but de s' carter du simple divertissement (2007: 51).

A pesar de que el significado intuitivo de lo que quiere decir *Serious Game* parece fácil (un juego/videojuego con una finalidad de aprendizaje), sin embargo existe un verdadera incertidumbre semántica y la definición no parece estabilizada, como bien señala Lhuiller (2011:20). Así pues, se convierte en un término con una definición en movimiento a causa de los diferentes sectores de origen de los editores de *Serious Games* que pueden venir de mundos muy diferentes. Por ejemplo,  lvarez y Djaouti (2010) distinguen hasta 13 sectores diferentes de editores de *Serious*.

3.3.2. Intentos de clasificación de los *Serious Games*

Todo el mundo parece estar de acuerdo en definir que el primer título

⁷ Laboratorio que se consagra fundamentalmente al estudio de los *Serious Games*, http://gamepipe.usc.edu/USC_GamePipe_Laboratory/Home.html

⁸ <http://www.seriousgames.org/index.html>

⁹ "The Serious Games Landscape", comunicación presentada en marzo de 2007 en el coloquio *Instructional & Research Technology Symposium for Arts, Humanities and Social Sciences*, Camden, USA.

significativo de *Serious Game* es *America's Army* que salió en 2002¹⁰. Se trataba de un juego destinado a reclutar soldados y desarrollado por el ejército americano: el 4 de julio de 2002, día de la fiesta nacional se hizo público en internet y los usuarios podían utilizarlo de manera gratuita. Promovía simulaciones de ejercicios de entrenamiento y misiones de combate. Finalmente, y según los resultados en el juego, los mejores jugadores recibían un correo oficial con una proposición de ser contratados por el ejército.

En definitiva, el *Serious* parece tener diferentes finalidades dentro del concepto de "seriedad". Sin embargo todo el mundo parece estar de acuerdo en distinguir diferentes vocaciones o finalidades como son las que señalan Álvarez y Djaouti (2010: 10): aprender, informar, experimentar o entrenarse jugando en sectores tan diferente como son la salud, la defensa, la educación, la política, la ecología etc.

Por otro lado se presenta una primera distinción respecto al videojuego educativo en cuanto al público a los que van dirigidos. Los videojuegos educativos aparecidos también en los años 70/80 se destinan a un público o infantil o adolescentes, en cambio, los *juegos serios* proponen una formación para un público mucho más amplio y, por supuesto, no exclusivamente infantil o adolescente sino también adulto.

Parece que a pesar de toda la maraña de contenidos y de finalidades los *Serious Games* se reagrupan en tres grandes grupos propuestos en el estudio ya citado de IDATE (ver más arriba) y más o menos consensuados por todo el mundo:

- Los *Advergames* (para comunicar o influenciar). Usados tanto por publicistas como instituciones o incluso por políticos para persuadir al público
- Los *Edugames* o *Learning Games* (para formar). Son los *Serious* de aprendizaje que permiten mejorar las competencias o la adquisición de conocimientos en un área
- Los *Exergames* (para entrenarse). Dispensan un entrenamiento o cognitivo o físico

3.3.3. *Serious Games* en la clase E/LE: dos ejemplos

¹⁰ Disponible en http://www.usatoday.com/tech/gaming/2006-05-19-serious-games_x.htm

Parece claro que el material *Serious Games* para el aprendizaje del español como lengua extranjera se encontraría en el apartado de los *Edugames o Learning Game*. También parece claro que estamos ante el nacimiento de una nueva fase en lo que concierne a los juegos: al juego vuelve a reinyectarse el contenido educativo que desde la Antigüedad ha tenido a veces camuflado. Partiendo de estas bases, podemos decir que la fuerza del *Serious Game* es utilizar la diversión como valor añadido al mensaje. No descubrimos nada en pedagogía si decimos como ya afirmaba el psicólogo húngaro Csikszentmihalyi (1990), que una tarea será tanto más fácilmente realizable por un individuo cuanto más sea el placer que sienta en llevarla a cabo.

A pesar de las buenas perspectivas pedagógicas que parece tener este tipo de nuevos materiales, se observa que, por desgracia, hay una pobreza de *Serious* producidos para aprendizaje de E/LE (como era el caso para los videojuegos). Vamos a señalar tan solo dos *Serious* hechos hasta el momento totalmente consagrados al aprendizaje del español como lengua extranjera: *Viaje al pasado* y *Lost in La Mancha*.

Aunque no es de publicación muy reciente (2004), *Viaje al pasado (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción)* parece ser uno de los primeros proyectos de *Serious Games* que podemos encontrar en la red de acceso libre o en versión cederrón. Fue financiado por el Ministerio de Educación de Quebec.

Todas las actividades lúdicas se desarrollan en vistas a presentar los usos y valores del pretérito perfecto simple y el imperfecto (con algunas informaciones referidas al pretérito perfecto compuesto y, al contraste con el presente) en un nivel intermedio. A pesar de sus años, *Viaje al pasado* es un extraordinario modelo de las posibilidades didácticas de los medios electrónicos con diferentes secciones (ejercicios, retroalimentación con tablas de progreso del estudiante, conjugación, gramática, cultura) que ponen el telón de fondo para el desarrollo de dos atractivas aventuras en tiempos de los aztecas *Misión: códice* y *En busca de la esmeralda tallada*. Las dos autoras dan más detalles sobre la producción del *Serious* en su artículo de 2005.

Lost in La Mancha es un proyecto encuadrado dentro del Subprograma Avanza (Ministerio de Industria Turismo y Comercio de España) de realización de un de *Serious Game* para el aprendizaje del español orientado a hablantes anglosajones. El proyecto está siendo coordinado por la Oficina Abierta de Innovación de la Universitat Oberta de Catalunya.

Dentro del entorno inmersivo del videojuego, el protagonista Collin debe adquirir el conocimiento necesario de español para poder sobrevivir en un remoto pueblo de La Mancha, de ahí su nombre "Perdido en La Mancha".

Como explican los autores (Maniega, Yáñez y Lara: 2011) La base del proyecto subyace en un curso de español en línea basado en un videojuego inmersivo 3D, accesible a través de la web y de dispositivos móviles (telefonía de última generación, PDA, iPods, Tablet Pc, etc.). El contenido del curso está creado según el Plan Curricular del Instituto Cervantes correspondiente al Nivel A1¹¹.

Como señalan los autores (2011:119),

La inmersión en un mundo virtual favorece las posibilidades de experimentar a través de la acción activa del usuario, de forma que éste pueda a su vez relacionarse con los elementos formativos e igualmente con el resto de elementos del entorno, volviéndose éste colaborativo y motivador.

En definitiva, tanto *Viaje al pasado* como *Lost in la Mancha* abren de manera muy acertada el camino en lo que concierne la explotación de los *Serious Games* en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

4. Conclusiones

El presente trabajo pretende llamar la atención sobre la importancia que lo lúdico viene teniendo en el panorama educativo, hasta el punto de que su revisión se ha impuesto en numerosos trabajos recientes. Pero, como no podía ser de otro modo, lo lúdico ha experimentado una gran evolución. Y al lado de juegos que hemos denominado artesanales o convencionales se ha desarrollado una interesante línea de investigación y creación de materiales basados en las nuevas

¹¹ El estado actual del proyecto se puede visualizar en el siguiente enlace: <http://www.lostinlamancha.net/>

tecnologías que han dando un gran impulso y aires renovadores a este viejo instrumento de aprendizaje. El desarrollo de los *Serious Games* ha abierto la puerta a una nueva forma de concebir lo lúdico en el ámbito pedagógico. No obstante, el desarrollo de estos nuevos materiales es todavía incipiente en el ámbito de E/LE pero con gran potencial como recurso didáctico.

5. Bibliografía

- Abt, C. (1970). *Serious Game*. New York: The Viking Press.
- Andreu, M^a Á.; García, M.; Labrador, M^a J.; Mollar, G. (2001). *La cultura en juego*. CD-Rom. Madrid: Edelsa.
- Andreu, M^a A., García M. & Mollar M. (2005). "La simulación y el juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera", en *Cuadernos Cervantes*, XI (55): 34-38. Disponible en <http://www.upv.es/diaal/publicaciones/andreu3.pdf>.
- Andreu, M^a A. ; García, M. (2006). "Aprender la lengua a través de *La cultura en juego*", en O. Ulrike y otros (coords.): *Towards the integration of ICT in language learning and teachings: reflection and experience*. Col.lecció e- Estudis filològics, 1. Castellón: Universitat Jaime I. Disponible en <http://www.upv.es/diaal/publicaciones/andreu2.pdf>.
- Andreu, M^a A. ; García, M. (2011). "Perceptions of Gaming as Experiential Learning by Engineering Students" en *International Journal of Engineering Education*, 27 n° 4: 1-10.
- Álvarez J. (2007). *Du jeu vidéo au Serious Game: approches culturelles, pragmatique et formelle*. Tesis doctoral : Université de Toulouse II et III. Disponible en <http://www.ludoscience.com/FR/6-Julian-Alvarez.html>.
- Álvarez J.; Michaud L. (2008). *Serious Games : Advergaming, Edugaming, Training...*, Montpellier: IDATE. Disponible en http://ja.games.free.fr/ludoscience/PDF/EtudeIDATE08_VF.pdf.
- Álvarez J.; Djaouti D. (2010). *Introduction au Serious Game*. Paris : Questions théoriques.
- Arnold, J. (coord.) (1999). *Los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas*. (trad. A. Valero, 2000). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asencio M.; Desnoyers A. (2004). *Viaje al pasado: los aztecas (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción)*, Cégep du Vieux-Montréal. Disponible en <http://rea.ccdmd.qc.ca/ri/aztecas/>

- Asencio M.; Desnoyers A. (2005). "Viaje al pasado los aztecas (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción)" en *Eurocall 7*. Disponible en versión francesa en http://www.profweb.qc.ca/fileadmin/user_upload/Recits/Mathilde_Asencio/EUROCALLversionFR.pdf y en versión inglesa http://eurocall.webs.upv.es/index.php?m=menu_00&n=news_07.
- Boisán V. (2006). *Las ocas del español*. CD-Rom. Madrid: Edinumen.
- Brime, M.E. (2007). *El componente lúdico en la clase de E/LE*, en *Actas Talleres de formación de profesores del I. Cervantes Nápoles*: 65-77. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2008/NAPOLLES%202007/MEugenia%20Brime%20Beltran-ACTAS%2007%20Talleres%20IC.doc>.
- Bruner, J. (1983). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Disponible en http://www.salesianoslitoral.org.ar/files/formacion/pedagogia/documentos/juego_pensamiento_lenguaje.pdf.
- Cassany, D. (2004). "Aprendizaje cooperativo para ELE", en *Actas de los Encuentros Formativos I. Cervantes de Munich*: 19-30. Disponible en http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/1-DanielCassany.pdf.
- Chamorro M.D. ; Prats N. (1990). "La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera", en *Actas II Congreso ASELE*: 235-245. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. MECD/Instituto Cervantes y Anaya Ed. Disponible en www.cvc.cervantes.es/obref/marco.
- Crandall, J. (1999). "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos", en J. Arnold (coord.): *Los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas*: 243-264. (trad. A. Valero, 2000). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Dewey J. (1967). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dömyei Z.; Malderez, A. (1999). "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje de lenguas extranjeras", en J. Arnold (coord.): *Los factores*

- afectivos en el aprendizaje de idiomas*: 182-185. (trad. A.Valero, 2000). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, S. (1997). "Aprender como juego. Juegos para aprender español", en *Carabela* 41: 7-22.
- García-Carbonell, A.; Watts, F. (2007). "Perspectiva histórica de la simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas", en *IBERICA*, 13: 65-84. Disponible en <http://www.aelfe.org/documents/04%20garcia%20carbonell.pdf>.
- Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*, Buenos Aires: Emecé Editores.
- Jones, K. (1995). *Simulations. A Handbook for teachers and trainers*. London: Kogan Page Ltd.
- Labrador, M.J.; Morote P. (2008). "El juego en la enseñanza de ELE", en *Glosas Didácticas* 17: 71-84.
- Lhuillier, B. (2011). *Concevoir un Serious Games pour un dispositif de formation*. Paris: FYP éditions.
- Maniega, D.; Yáñez, P.; Lara, P. (2011) "Uso de un videojuego inmersivo online 3D para el aprendizaje del español: el caso de *Lost in La Mancha*", en *Icono* 14, Año 9, Volumen 2: 101-121. Disponible <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/16023/1/icono14-3D.pdf>.
- Marcano, B. (2008). "Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital", en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* volumen 9 n°3: 93-105. Disponible en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_marcano.pdf.
- Nevado Ch., (2008). "El componente lúdico en las clases de ELE", en *Revista MarcoELE* núm. 7: 1-14. Disponible en <http://marcoele.com/el-componente-ludico-en-las-clases-de-ele/>.
- Rousseau, J.J. (1985). *Emilio*, Madrid: Edaf.
- Sánchez, G. (2010). "Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico", en *Revista electrónica de Didáctica de español como lengua extranjera MarcoELE* núm. 11: Disponible en <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>.
- Sánchez, J.; Gargallo, I. (coords.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Tornero Y. (2010), *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*, Madrid: Edinumen.

Zyda, M. (2005). "From visual simulation to virtual reality to games", en *Computer*, 38: 25-32.

Disponible en <http://gamepipe.usc.edu/~zyda/pubs/Zyda-IEEE-Computer-Sept2005.pdf>.