

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua en los esports

Ana Yara Postigo Fuentes¹; Manuel Fernández Navas²

Recibido: 19 de abril de 2019 / Aceptado: 21 de julio de 2020

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

Palabras clave: Lengua extranjera; videojuegos; destrezas comunicativas; esports.

[en] The process of learning a second language in esports

Abstract. The importance that videogame industry has gained in different countries and the possibility of playing these videogames online have allowed Spanish players to communicate with players that speak a different language from theirs. In this case of study, the objective has been analysing the process of learning a foreign language when playing videogames, focusing particularly on esports. Observations and analysis of the oral output during gaming, interviews with players and assessment of skills have been carried out to collect information. The results reflect the influence of mandatory communication, learning through interaction and the relationship between learning through videogames and the contents in the classroom as key factors in this process.

Keywords: Foreign language; videogames; communicative skills; esports.

Cómo citar: Postigo-Fuentes, Ana Yara y Fernández Navas, Manuel (2020). El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en los esports. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 84, 123-132, <http://dx.doi.org/10.5209/clac.72000>

Índice. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Discusión de resultados. 3.1. La comunicación obligatoria. 3.1.1. La afectación de la lengua extranjera en la primera lengua. 3.2. Aprendizaje a través de la interacción. 3.3. Relación de conocimientos. 4. Conclusiones. 5. Agradecimientos. Bibliografía.

1. Introducción

Existen numerosas investigaciones sobre las teorías que explican cómo se aprende una lengua extranjera (LE). Los resultados de las investigaciones han servido para justificar enfoques metodológicos, materiales didácticos y guías curriculares. Lo que exploran estos estudios es qué es lo que hacemos cuando aprendemos otra lengua. Aprender una LE no es sólo el desarrollo de una habilidad. Es también un proceso creativo individual que se basa en una experiencia de vida única, por lo que es una construcción personal e irrepetible. Así, aprender otra lengua es tanto un aprendizaje uniforme en el que se construye conocimiento, como el desarrollo de este para hacerlo un proceso personal (Barrios Espinosa y García Mata, 2005).

El peso que ha adquirido la industria de los videojuegos en diferentes países ha hecho que investigadores y académicos vuelquen la mirada en este ámbito. Este crecimiento se ha visto especialmente reflejado en los esports, que podríamos definir como

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

¹ Universidad de Málaga. Correo electrónico: anayara@uma.es

² Universidad de Málaga. Correo electrónico: mfernandez1@uma.es

El hecho de que el desarrollo de una gran parte de los videojuegos sea en inglés, que las partidas sean descritas por los comentaristas (o casters, como se les denomina en la jerga) en esta lengua o que las actualizaciones más novedosas en este campo aparezcan primero en los foros angloparlantes han hecho del inglés la lengua franca en el mundo de los videojuegos. Esta globalización de la industria ha forzado a los jugadores a entrar en contacto en una situación informal con una LE ya que los empuja a jugar en una lengua diferente a su lengua materna.

Como docentes de LE no podemos ignorar que el alumnado, antes de comenzar a asistir a clase y, de forma paralela, está expuesto a toda la información que pueda interesarle en el idioma de origen gracias a internet (Fernández, 2006), por lo que es inocente pensar que el primer contacto del alumnado con la LE que queremos que aprenda es en la clase, como solía suceder. Los espacios de aprendizaje informal, como es el caso de los entornos familiares o de las actividades de aprendizaje social menos regladas, se muestran más flexibles y próximos a las nuevas formas culturales de aprender (Pozo, 2016) en este estilo de vida saturada de relaciones sociales virtuales y de interacciones más o menos lúdicas con la pantalla (Fernández, 2015; Pérez Gómez, 2012). Como profesionales de la educación, tenemos que volcar la mirada hacia estos contextos informales de aprendizaje complejos, inciertos, multidimensionales, que permiten aprender indagando y que además tienen una utilidad clara para nuestro alumnado debido a su inmediata conexión con la práctica, condición indispensable para que se produzca aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 2000, 2019; Pérez Gómez et al., 2009).

Esto mismo ocurre en los videojuegos más modernos donde las posibilidades de toma de decisiones del jugador dentro de la narrativa del juego se han multiplicado de forma exponencial en relación con los videojuegos más antiguos, existen principios para fomentar aprendizajes de gran calidad (Gee y Hayes, 2010; Whymaps, 2017), entre los que es necesario destacar:

- La inmersión del jugador en una narrativa propia donde el mismo puede tomar decisiones que afectan a la historia en función de sus intereses y conocimientos.
- La asunción de roles diferentes en los diferentes contextos que ofrece la narrativa del juego.
- La posibilidad de realizar una práctica en el juego, en un entorno seguro en el que el jugador puede equivocarse tantas veces como quiera y aprender de sus errores.
- La adecuación de su práctica a las diferentes situaciones y contextos que ofrece la narrativa del juego.
- El enfoque de los videojuegos basado en la resolución de problemas con total libertad y con todos los medios a su alcance.
- El desarrollo de la metacognición a través de la propia evolución del jugador, de su avatar y del avance en la narrativa del juego.
- El desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para completar con éxito la historia del juego –y que en muchas ocasiones obliga a recurrir a contenidos transversales y a conocimientos sobre diferentes disciplinas académicas como la historia, geografía, etc. (Begg, Dewhurst y Macleod, 2005).

Las tres dimensiones del aprendizaje a través de la que el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas se desarrolla, en las que se tiene en cuenta al aprendiz como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo, están íntimamente relacionados con estos principios de aprendizaje (Postigo-Fuentes y Fernández-Navas, 2019). Así, muchos investigadores y académicos han investigado cómo se aprenden lenguas extranjeras cuando se juega a videojuegos (Chen, 2014; Chik, 2014; Gee, 2007; Godwin-Jones, 2014; Reinders, 2014; Reinhardt y Sykes, 2014(a); 2014(b); Sundqvist y Sylvén, 2012(a); 2012(b), 2015). Siguiendo esta línea de interés, se expone en este artículo un estudio de caso en el que se analiza los elementos del proceso de aprendizaje de la LE inglés que destaca como relevante un grupo de jugadores de una liga amateur presencial de videojuegos.

2. Metodología

El diseño de la investigación de este estudio de caso se podría definir como emergente, ya que se ha ido construyendo en interacción con el análisis de la información. Con el fin de obtener la información necesaria para comprender en profundidad las claves de la práctica y pensamiento de los agentes, ha sido necesaria la presencia de la investigadora en el contexto en cuestión durante un periodo de tiempo suficiente debido a la metodología empleada. Se ha usado una amplia variedad de fuentes de información desde diferentes ángulos con el objetivo de cumplir de forma sistemática con el requisito metodológico de la triangulación de datos (Gibbs, 2012; Santos Guerra, 2001; Simons, 2011) y, así, explorar diferentes perspectivas y su interacción en contextos determinados y distintos. Estas estrategias metodológicas se han concretado en el desarrollo de entrevistas semiestructuradas en profundidad, observaciones sistemáticas y análisis de documentos, que se recogen en la siguiente matriz (Maxwell, 2012):

Tabla 1. Fuentes, técnicas y soportes de la recogida de información.

	Fuentes de Información	Técnica	Soporte de recogida de información
Documentales	Audio jugadores en partidas	Análisis de documento	Audio digital
	Audio de partidas comentadas	Análisis de documento	Audio y vídeo digital
	Prueba de inglés escrito	Análisis de documento	Digital
	Prueba de inglés oral	Análisis de documento	Audio digital
Personales	Jugadores	28 entrevistas en grupo e individuales	Audio digital
	Organizadores	1 entrevista en grupo	Audio digital
Contexto	Partidas	Observaciones estructuradas	Notas de campo

El trabajo de campo, como se indicaba anteriormente, se ha realizado en una liga amateur de sport, es decir, de videojuegos que se juegan a nivel competitivo, en los torneos de los juegos League of Legends, Hearthstone y Clash Royale, y cuya principal característica es, por un lado, que los jugadores no son profesionales, por otro, que se juega de forma presencial. Es decir, los equipos se enfrentan en un mismo espacio físico, en vez de hacerlo online. La liga Survival tuvo lugar cada viernes y sábado durante 5 meses. Las partidas son comentadas por casters y analistas propios que se encargan de transmitir la emoción de los enfrentamientos y explicar los matices de las jugadas.

Las entrevistas han sido tanto individuales como grupales con el mismo universo de intereses a veintiocho jugadores, además de a dos personas parte del equipo organizador de la liga. Para grabar y transcribir todas las entrevistas, se ha cumplido rigurosamente el acuerdo ético del que se había informado antes a los participantes. Por tanto, con el objetivo de guardar el anonimato de todos los participantes, a los jugadores se nombrarán como J1, J2, etc., mientras que a la organización se nombrará como O1, O2, etc. A pesar de que muchos de ellos han manifestado abiertamente que no precisan el anonimato, se ha preferido mantener los preceptos éticos citados que forman parte de la investigación cualitativa. Una vez se agotó la información, se dejaron de hacer entrevistas. Entre una y otra entrevista se desarrolló un análisis de datos que reorientaba la investigación de manera simultánea a la recogida de información. Con este propósito, se transcribieron las entrevistas a jugadores que tienen a su disposición el conocimiento y la experiencia necesarios para responder a las preguntas en la entrevista, además de la capacidad para reflexionar sobre ello, a quienes define Morse (1998) como «buenos informantes». Se han mantenido un número indeterminado de conversaciones informales, previas a estas entrevistas formales y la observación, tanto con la organización como con los jugadores, cuyo contenido a veces ha sido utilizado para la redacción de este documento. Estas entrevistas no se grabaron, pero las conclusiones que se anotaron en el Diario de Investigación han sido determinantes en la configuración del universo de intereses.

El género no ha sido determinante en la selección del muestreo teórico (Sylvén y Sundqvist, 2015), puesto que todos los jugadores de esta liga son varones. Dentro de los jugadores que habían mostrado interés en participar se han seleccionado de diferentes edades entre los 18 y los 30 años. Todos juegan entre dos y doce horas diarias a videojuegos, de acuerdo con lo que le permitan sus ocupaciones, en las que no se presenta homogeneidad: hay tanto estudiantes -bachillerato, formación profesional o estudios universitarios- como trabajadores en todos los sectores. Aunque ningún jugador es nativo o bilingüe de esta LE, se trata de personas que han percibido que existe una relación entre su uso de los videojuegos, tanto a nivel competitivo como a nivel de aficionado, con el aprendizaje de una LE. Se tratan de casos particularmente típicos (Flick, 2007) en lo que el objeto de la investigación se refiere.

3. Discusión de Resultados

Se exponen a continuación los resultados más relevantes de la investigación en cuanto a cómo se aprende una LE cuando se juega a videojuegos, en los que se incluye la influencia de la comunicación obligatoria, el aprendizaje a través de la interacción y la relación del aprendizaje en el videojuego con los contenidos del aula.

3.1. La comunicación obligatoria

Son muchas las teorías sobre cómo se aprende una LE. Lo que es clave, tal y como ya exponía la hipótesis del input en el modelo del monitor de Krashen (1981), por la que explicaba que el aprendiz tenía que exponerse a la lengua, pero que este input tendría que ser comprensible. El matiz que desarrollamos aquí sobre este «input» al que Krashen se refiere es que la comprensibilidad de algo está relacionada con el conocimiento previo que se tenga, por lo que lo que esta comprensión irá transformándose a su vez conforme se reconstruyan las estructuras cognitivas del aprendiz (Pérez Gómez et al., 2009). Por lo que, si la LE está presente de manera abundante y comprensible, tendremos más

oportunidades de construir nuevo conocimiento sobre la lengua que estamos aprendiendo y de desarrollar habilidades comunicativas. De esta forma, el videojuego funciona en este caso como pretexto para propiciar diálogos, intercambios de opinión y conocimientos (Schwienhorst, 2002).

Al principio nada más que [sabes] decir «vamos por este lado o este otro», «hay un enemigo por ahí o por allá» y cuando ya ves que te están zurrando porque no puedes comunicarle a tu amigo qué es lo que te está pasando realmente como a ti te gustaría en español, pues ya poco a poco tú vas escuchando a ellos cómo sí que lo hacen, te quedas con sus palabras, se te quedan a ti también, las vas usando y poco a poco las vas aprendiendo. Entre eso y foros y tal y cual, al final uno aprende (extracto de la entrevista con J14).

Esta forma de aprender el idioma tiene mucho que ver con las proposiciones clásicas del aprendizaje constructivista, donde la construcción del conocimiento —en este caso la LE— se realiza a través del intercambio con el medio y donde una de las claves fundamentales es la conexión con la vida diaria, la utilidad que percibe el sujeto que aprende. Así, cuanto más contenido de calidad recibamos de una lengua en diferentes situaciones (Barrios Espinosa y García Mata, 2005; Ellis, 1994; Nguyen y Franken, 2010), más posibilidades habrá de que esta nueva información entre en contacto con las estructuras cognitivas que hayamos creado previamente y se construyan conocimientos nuevos. En palabras de Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván (2009. p. 5):

Puede afirmarse que el aprendizaje relevante de los seres humanos tiene lugar en una compleja red de intercambios, en la que se implican todas las dimensiones de su personalidad. Los seres humanos aprenden de forma relevante cuando adquieren significados que consideran útiles para sus propósitos vitales. El concepto de utilidad aquí defendido se relaciona estrechamente con el concepto de sentido. Es útil aquello que tiene sentido para clarificar y afrontar los problemas básicos de la de los individuos, para ampliar sus horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos.

Si se aprende a través de la interacción, cabe entender la importancia del contexto en este aprendizaje (Postigo-Fuentes, 2020). En un nivel de macrocontexto, cobra especial relevancia dónde se aprende la LE (Ellis, 1994). Hay personas que la aprenden en un país donde este idioma es hablado o en el que es una lengua institucional o segunda lengua oficial. Es el caso de inmigrantes o estudiantes que pasan un periodo largo en el país de acogida. Dentro del macrocontexto, encontramos el microcontexto (Ellis, 1994), que serían las diferentes maneras de aprender esta lengua. No es lo mismo, por ejemplo, aprender por estar conviviendo con una familia nativa en el país en el que se habla la lengua que en el aula. La peculiaridad que ofrecen los videojuegos es llevar situaciones que antes solo podían darse visitando el país en sí al alcance del usuario, ofreciendo un contexto sociocultural realista que favorece el aprendizaje de LE (Schwienhorst, 2002). Sylvén y Sundqvist (2012), de hecho, comparan el método AICLE con jugar al MMORPG³ *World of Warcraft* (WoW), por sus principios de inmersión autenticidad y motivación (Karen Lancaster, 2018).

Estás hablando básicamente con gente, que no tiene por qué serlo, pero que está más asociada que tú con el inglés porque, además, no hay solo niños, sino también hay adultos tal y cual entonces, al fin y al cabo, no sé, digamos que es como si fueras a un viaje de intercambio y fueras a su país (extracto de la entrevista con J15).

Sin embargo, antes de dar el salto al videojuego multijugador online ya existía una exposición a un input, aunque no permitía la interacción. Tal y como se expresa en una entrevista a un miembro de la organización «antes los videojuegos no estaban traducidos. Adáptate o muere». Tras el análisis de los audios y vídeos de las partidas en semifinal y la observación de la partida entre jugadores, se puede deducir que existe una jerga en el mundo de los videojuegos y, es más, que cada videojuego tiene su propia jerga y para comunicarse con éxito en él es necesario conocerla (Calvo-Ferrer y Belda-Medina, 2015). El punto en común que podemos encontrar es el uso de términos, es decir, aquellas palabras que tienen un significado preciso en un contexto determinado. Si se reflexiona sobre esta manera de construir significados, aunque no se reconozca o comprenda el significante de manera aislada, y se toma control sobre ello, puede derivar en un aumento de la exposición a contenido léxico y gramatical de la lengua en la que está teniendo lugar la acción, en este caso, inglés y a un posible conflicto cognitivo por que podríamos empezar a construirse el aprendizaje.

González Tardón (2014) expone que «en los videojuegos, el 60% del tiempo estamos fallando». Fallamos, pero el juego nos refleja que no lo hemos hecho correctamente y nos permite volverlo a intentar hasta que muestre lo contrario (de Freitas y Oliver, 2006). Así, los videojuegos componen un espacio favorable para aprender a situar y construir significados a través de la experiencia (Gee, 2004). A través de la dedicación de esfuerzo para superar un problema y finalmente conseguir un éxito significativo, el videojuego favorece el aprendizaje. Jugando se minimizan las consecuencias de los actos, por lo que permite aprender en situaciones de menor riesgo.

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

Me acuerdo un montón de cuando eras pequeño, que teníamos tiempo libre en el colegio y lo típico que cogías Minijuegos y te metías. Quieras o no todos los juegos que pillaras eran en inglés y pillabas un montón de vocabulario un montón de cosas y te metías en opciones y no entendías nada. Pero probando, probando otro lado finalmente decías «esto significa no sé qué, esto significa no sé cuánto» y dentro de ese mundillo pues terminamos aprendiendo (extracto de la entrevista con O2).

En este sentido, la virtud de los *esport* para el aprendizaje de LE tiene que ver con el uso del error como fuente de aprendizaje (Pérez, Soto, Sola y Serván 2009). En esta concepción constructivista del aprendizaje, el intercambio con el medio es el causante de la reconstrucción de esquemas cognitivos y el error una fuente inestimable en ese intercambio ya que permite la aparición de disonancias cognitivas que son, en última instancia, las causantes de la reconstrucción de estructuras cognitivas. En un videojuego, se permiten posibilidades de error mucho más amplias que en un contexto «real» ya que los errores no tienen consecuencias «reales» y, por tanto, estamos ante un ambiente de aprendizaje que máxima las posibilidades de este.

Se señalaba en algunas entrevistas que el salto a multijugador y a multijugador online no ha implicado siempre una mejora de la comunicación entre los jugadores, ya que hay juegos que se prestan más a una conversación entre jugadores, como los MMORPG, en los que aparecen temas no relacionados con el juego, ya que las conversaciones son más largas y las relaciones interpersonales se pueden desarrollar más; y juegos en los que las conversaciones, la temática y el vocabulario son más restringidos, como los MOBA⁴. Cuanto más permita hablar e interactuar entre los jugadores, más necesidad habrá de utilizar diversas funciones de la lengua y más exposición y producción de gramática, léxico y recursos pragmáticos serán necesarios para cumplir estas funciones (Huyen y Nga, 2003; Postigo-Fuentes y Fernández Navas, 2020). Gracias a esta Los esfuerzos por producir un output que el interlocutor entienda en el curso de la interacción, las estructuras cognitivas alrededor de la lengua extranjera se reconstruyen. Estas modificaciones se reflejan, por ejemplo, en la mejora de expresión de vocabulario y estructuras gramaticales (Barrios Espinosa y García Mata, 2005; Rankin, Gold y Gooch, 2006), entendiendo esta mejora como una adecuación al contexto en el que se producen.

Para el desarrollo del aprendizaje de la LE, son claves los metatextos, es decir, los textos que se producen sobre el juego externos al videojuego en sí, como entrevistas o noticias. En los videojuegos a nivel competitivo cobran especial importancia este tipo de textos, para estudiar estrategias nuevas y cuanto mayor es el nivel al que se compita en los torneos, más posibilidad habrá de jugar en un equipo internacional. Además, tal y como explicaban los miembros de la organización, llevar a cabo eventos de *esport* se hace a menudo a nivel internacional, por lo que el idioma requerido es también el inglés. Estas circunstancias implican una mayor relevancia en el aprendizaje de la lengua extranjera.

3.1.1. La afectación de la lengua extranjera en la primera lengua

Uno de los aspectos que cabe resaltar en esta investigación es la afectación que tiene la LE en la primera, que se refleja, sobre todo, en el vocabulario que se adquiere por el uso de la jerga propia del videojuego. La transferencia bidireccional (Pavlenko y Jarvis, 2002) implica que el aprendizaje de la LE no solo concluye en la modificación de una LE de acuerdo a los parámetros de la L1, sino también a la inversa: la L1 del aprendiz es también objeto de influencia de las lenguas que este aprende. Con ello no pretendemos entrar en un debate prescriptivo de la lengua tal y como sugiere la RAE al recomendar no usar extranjerismos que ya cuentan con un equivalente en la lengua española (Giménez Folqués, 2019), si no que nos limitamos a un análisis meramente descriptivo.

En los discursos analizados en los vídeos de las partidas, encontramos tres tipos principales de extranjerismo (Gómez Capuz, 2009): el extranjerismo, es decir, cuando se utiliza la palabra del inglés directamente, por ejemplo, cuando los jugadores usan el término *noob* para referirse a los novatos o a los comportamientos típicos de los novatos; los préstamos que ya han iniciado el proceso de incorporación gráfica y fonética al español, como *push*; y el calco, utiliza una expresión que existe en español, pero en un contexto o con un valor que corresponde al uso inglés, como es *empujar*, para referirse a una estrategia determinada, la acción *push* en el juego. Al fin y al cabo, «una persona bilingüe no es la suma de dos mentes monolingües completas o incompletas [...], sino más bien una persona con un sistema lingüístico único y, aun así, completo» (Pavlenko y Jarvis, 2002).

3.2. Aprendizaje a través de la interacción

Aunque uno de los aspectos en los que se ha indagado en esta investigación ha sido el número de horas invertidas por cada jugador en videojuegos, esta no parece ser determinante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los jugadores o en los resultados de las evaluaciones de nivel de acuerdo con el MCERL llevadas a cabo. Sin embargo,

⁴ Sigla en inglés de *multiplayer online battle arena*. En español, arena de combate multijugador en línea.

sí que lo han sido, como apuntábamos anteriormente, el tipo de videojuegos al que se juega y, por tanto, al tipo de interacción al que se exponen (Postigo-Fuentes y Fernández-Navas, 2019).

[Te entran más ganas de aprender inglés] porque frustra bastante no saber lo que están diciendo o incluso, no sólo eso, me refiero, cualquier tipo de vídeo o lo que sea prefiero verlo en inglés y hay muchas cosas que me entiendo y eso hace que decía veces, «mira, voy a intentar aprender inglés o voy a intentar entenderlo como buenamente pueda y ya está» (extracto de la entrevista con J15).

Long (1996) acentúa la importancia de las modificaciones en las interacciones y el feedback implícito (y, a veces, explícito) negativo que el aprendiz obtiene en el proceso de negociación del significado cuando aparecen los problemas de comunicación. Será en ellos cuando aparecen posibilidades de conflictos cognitivos en los que el aprendiz e interlocutor modifiquen y reestructuren su conocimiento en el momento en que detecten dichas dificultades de comunicación que puedan presentarse:

la negociación del significado, y especialmente el trabajo de negociación que desencadena los ajustes interaccionales por parte del hablante nativo o el interlocutor más competente, facilita la adquisición porque conecta el input, las capacidades internas del aprendiz, la atención particularmente selectiva, y el output en la producción (Long, 1996).

Este feedback negativo, según declaran los jugadores, les ha motivado a buscar el vocabulario que no entendían y a prestar atención a las estructuras que utilizaban. En el mismo sentido se expresan Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván (2009, p. 7) cuando afirman que «el aprendizaje puede entenderse como adquisición y cambio de representaciones o significados. Es decir, adquirir conocimiento nuevo cambiando y ampliando el viejo».

Dentro del juego, básicamente, empiezas usando lo que ya sabes, lo típico, lo básico, y hay veces que quieres expresarte de alguna manera y no lo puedes decir. Lo dices súper mal como buenamente puedes, pero, al final, de tanto jugar, pues ya se nota que se usan un montón de expresiones, que se usan siempre las mismas y, al final, acabas usando tú esas mismas expresiones y aprendiendo. Me han corregido un montón de veces y muchas veces me han dicho cosas como «a ver el inglés, idiota, no te entiendo» (extracto de la entrevista con J7).

Cuando hablamos de negociación, nos referimos a la modificación y reestructuración de la información que ocurre en el proceso de interacciones comunicativas cuando el aprendiz y su interlocutor se enfrentan a dificultades de comunicación en el momento de comprensión de los mensajes. En este proceso, los participantes de la situación comunicativa colaboran para asegurar que el mensaje de la conversación se comprende usando estrategias como la petición de aclaraciones, la petición de confirmación, redistribución de roles, repeticiones internas, comprobación de la comprensión, uso de preguntas, etc. Estas modificaciones interaccionales ofrecen al aprendiz una exposición a la LE más adecuada para la comprensión (Hu y Chang, 2008), que es una condición esencial para que el aprendizaje pueda construirse.

3.3. Relación de conocimientos

Cuando nos esforzamos por aprender una lengua nueva es cuando nos damos cuenta sobre qué sabemos acerca de esta y qué podemos hacer con ella. Estos dos usos se han llamado *utilización* y *uso* respectivamente (Widdowson, 1978). La utilización de la lengua sería una declaración manifiesta de conocer las reglas lingüísticas, es decir, podríamos exponer la regla y cinco ejemplos de la misma; mientras que el uso de la lengua es la capacidad de integrar esta regla en nuestro discurso para interactuar con otros (Barrios Espinosa y García Mata, 2005). Cuando los jugadores se encuentran en una situación en la que tienen que comunicarse ponen en juego los conocimientos de los que disponen. Así, la gran mayoría de los jugadores -92%- concluye que ha puesto en relación los contenidos del aula en el videojuego, y un 100% de los jugadores afirma haber utilizado el contenido aprendido cuando juega a videojuegos en el aula.

Bueno, primero en el instituto como que afianzaba también eso, pues la frase se construye así: sujeto, verbo, predicado, un poco todo eso, y luego cuando estás jugando y todo eso estás jugando, yo que sé, por ejemplo, imagínate, a un juego de cocina, estás aprendiendo un montón de vocabulario de cocina. También estás aprendiendo verbos de cocina. En el caso del LoL aprendes a mandar a la gente, por ejemplo, unos verbos que se utilizan mucho pues push que significa «empujar» y pull. Esos dos se utilizan un montón. Cosas más de slang del inglés se utiliza un montón y en el mismo videojuego abreviaciones, por ejemplo, bueno la abreviación típica de WTF que es el típico chat de «¿qué estás haciendo?». O, por ejemplo, OP, GL, GG y otras cosas un poco más que tú dices, ostias, no sabía que en inglés utilizaban tantas cosas de abreviaciones para decir cosas y luego conforme te metas, yo, por ejemplo, que como estaba de coach y buscando scrim, que es un partido contra otro equipo, por ejemplo, LCS es «looking for scrim» (extracto de la entrevista con J1).

A pesar del apoyo demostrado por parte de los jugadores al aprendizaje controlado en el aula, la mayoría de ellos coinciden en que el aprendizaje de la lengua extranjera en secundaria ha sido demasiado sistemática y poco naturalista, característica que sí han encontrado en el aprendizaje en los videojuegos (Postigo-Fuentes y Fernández Navas, 2020b). Este aprendizaje lo han sabido traducir en contenido útil para superar con éxito la asignatura en el aula.

Hay muchas de reglas gramática de las que en clase no me he enterado muy bien, pero al final eso mismo con los videojuegos, series, películas, me acabo enterando porque lo escucho y en mi cabeza, es difícil explicarlo, pero como que lo relaciono, que empiezas a relacionar conceptos. «Esto lo escuché en clases» y luego ya en clase lo sé. Como que tú no sabes que es una regla de gramática, pero tú siempre sabes que, detrás de eso que has escuchado, siempre escuchabas esto otro, y ya, aunque no sepas que es como una regla de gramática, realmente no lo vas a hacer mal. No te tienes que poner en el ordenador, buscar la regla gramatical y aprenderla en tu cabeza (extracto de la entrevista con J14).

Una gran mayoría de los jugadores, cuando hablaban de la retroalimentación de los contenidos en el aula, manifestaban su descontento con el planteamiento de la asignatura de lengua extranjera. Algunos, que habían reflexionado sobre ello, sabían que existe un currículum que seguir y un temario que completar. Sin embargo, se cuestionaban la utilidad de esta manera de enseñar inglés y calificar, puesto que, en algunos casos, destacaban ser capaces de obtener notable o sobresaliente en la asignatura y luego no ser capaces de comunicarse en dicha lengua extranjera.

Esto ocurre usualmente porque, según Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván (2009, p. 8)

erróneamente se ha considerado con demasiada frecuencia a lo largo de la historia que la simple recepción y estudio de los conceptos y teorías académicas, en los diferentes campos del saber, era suficiente para que los estudiantes rechazaran y suprimieran sus concepciones y teorías previas, naturales, implícitas, pragmáticas y las sustituyeran por las más adecuadas y correctas que los docentes les proporcionamos. La investigación nos dice que no es así, y que lamentablemente, con mucha frecuencia, los estudiantes vuelven a utilizar los conocimientos previos, pragmáticos, insuficientes y muchas veces erróneos cuando acaban sus estudios y acreditan su título.

A esto se le suman otros aspectos destacados también por estos autores como claves para un aprendizaje relevante; como son la escasa utilidad y uso que tiene el inglés en la enseñanza tradicional en nuestras escuelas y, por lo tanto, la nula motivación intrínseca que se despierta en el alumnado. Con lo cual, sin valor de uso del inglés y sin motivación intrínseca, es muy poco probable que se produzca un aprendizaje relevante. En el caso de los esports, ocurre, como hemos visto, lo contrario. Nos encontramos, por su idiosincrasia, con una utilidad y un uso inmediato que permite que exista una motivación intrínseca y que aumenta, por lo tanto, las posibilidades de que se produzca aprendizaje relevante.

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

4. Conclusiones

A la luz de los resultados, como docentes de lengua extranjera, podemos reflexionar sobre cómo nuestro alumnado es capaz de aprender y poner en práctica los contenidos que son necesarios para obtener una comunicación exitosa con sus interlocutores. Aunque en investigaciones anteriores se muestra que los docentes no son conscientes de qué sucede a su alumnado cuando están jugando a videojuegos (Benson y Chik, 2011), los estudios recientes muestran que el alumnado se involucra en un aprendizaje autónomo e integral de la LE. Los resultados de estos estudios confirman que se podría mejorar la comprensión del aprendizaje de la LE y transformar la práctica docente si se adaptara el aprendizaje con videojuegos que tiene lugar en contextos educativos informales (Postigo-Fuentes y Fernández Navas, 2020a; Reinhardt y Sykes, 2014). Es fundamental considerar la relación recurso-alumnado en las prácticas que llevamos a cabo puesto que son los participantes los que las dotan de significado, ya sea para una necesidad específica de aprendizaje o en un contexto concreto de enseñanza (Hernández Muñoz y Román-Mendoza, 2018).

Por tanto, debemos reflexionar sobre la necesidad de la interacción natural, que difícilmente se puede llevar a la práctica dentro del aula, ya que en contexto global carece de sentido afrontar los desafíos de la enseñanza de LE desde un enfoque monolingüe (Fernández Juncal y Hernández Muñoz, 2018). Es por ello por lo que encontramos cada vez más casos de éxito en el sistema AICLE (Casal y Moore, 2009; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Navarro Pablo

y García Jiménez, 2018; Nieto, 2016), aunque sigan existiendo limitaciones y dificultades en su implementación (Coyle, 2013; Lasagabaster y Doiz, 2018; Pavón y Ellison, 2013; Pavón y Rubio, 2010). Muchos de los jugadores piden que la asignatura de inglés sea más cerca a la realidad, más enfocada a la comunicación exitosa con interlocutores reales, y señalan casos de éxitos de docentes que han sabido motivarlos de esta manera, sobre todo acercando al aula contenidos audiovisuales reales y expresiones que sean útiles en situaciones a las que se enfrenten fuera del aula. Atendiendo a esta necesidad, podríamos incluir el uso de videojuegos en el aula de idiomas como ese contexto sociocultural en el que el alumnado pueda poner en práctica sus conocimientos (Schwienhorst, 2002).

No vamos a ahondar en la dicotomía evaluación/calificación, que ya se ha tratado en diferentes investigaciones (Alcaraz, 2016). Sin embargo, es conveniente destacar que muchos jugadores han señalado que no existe una correspondencia entre su calificación (generalmente alta) en la escuela con aquello que entienden que debería evaluarse, que es la capacidad de comunicarse. Al fin y al cabo, el fin último de una lengua es permitir la comunicación exitosa entre los interlocutores. Quizás, entonces, convendría volcar la mirada en cómo queremos evaluar este conocimiento para que pueda ser útil en un contexto real y permita al alumnado continuar con su aprendizaje autónomo (Sylvén y Sundqvist, 2015).

En posteriores investigaciones será interesante ahondar en qué aprenden los jugadores y analizar cuál es su motivación en este aprendizaje, además de presentar una propuesta de cómo adaptar los procesos de aprendizaje expuestos en este documento al aula.

5. Agradecimientos

Esta investigación se encuadra en la Cátedra Estratégica de Esports en la Universidad de Málaga y se le agradece su incondicional apoyo y, en especial, a la Liga Survival, donde se lleva a cabo el trabajo de campo.

Bibliografía

- Alcaraz, N. (2016). Apuntes para innovar. En M. Fernández y N. Alcaraz (Eds.), *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. (pp. 245-256). Pirámide.
- Barrios Espinosa, E., y García Mata, J. (2005). Teaching and learning foreign languages. En *TEFL in Secondary School* (Vol. 32, pp. 115-133). Universidad de Granada.
- Begg, M., Dewhurst, D., y Macleod, H. (2005). Game-Informed Learning: Applying Computer Game Processes to Higher Education. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(6). <https://www.learntechlib.org/p/107268/>
- Benson, P., y Chik, A. (2011). Towards a more naturalistic CALL: Video gaming and language learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(3), 1-13.
- Calvo-Ferrer, J. R., y Belda-Medina, J. R. (2015). Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: Estudio de caso. *Porta Linguarum*, 24, 179-190. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/53869>
- Casal, S., y Moore, P. (2009). The Andalusian bilingual sections scheme: Evaluation and consultancy. *International CLIL Research Journal*, 1, 36-46. <http://www.icrj.eu/12/article4.html>
- Chen, D. (2014). *Gamer perception of language learning and L2 interaction in MMORPGs*. University of Birmingham.
- Chik, A. (2014). Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. *Language Learning & Technology*, 2(18), 85-100. https://www.researchgate.net/publication/262973716_Digital_gaming_and_language_learning_Autonomy_and_community
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: An investigation into «successful learning» across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 244-266.
- de Freitas, S., y Oliver, M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computers & Education*, 3(46), 249-264.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition* (Oxford University Press).
- Fernández Juncal, C., y Hernández Muñoz, N. (2018). Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 3-12. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62494>
- Fernández, M. V. (2006). Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): Una herramienta online y una off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2(5), 409-416. <https://relatec.unex.es/article/view/273>
- Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educ@ción: Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior*. Universidad de Málaga.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Segunda). Morata.
- Gee, J. (2004). Learning by design: Games as learning machines. *Interactive Educational Multimedia*, 8, 15-23. <https://core.ac.uk/download/pdf/39131031.pdf>
- Gee, J. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P., y Hayes, E.R. (2010). Public pedagogy through video games: Design, resources & affinity spaces. En J. A. Sandlin, B.D. Schultz, y J. Burdick, *Public Pedagogy: Education and Learning beyond Schooling* (pp. 185-193). Routledge.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giménez Folqués, D. (2019). Adaptación y uso de los extranjerismos en la 23ª. Edición del Diccionario de la lengua española. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 77, 201-2016. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.63284>
<http://webs.ucm.es/info/circulo/no77/Gimenez.pdf>
- Godwin-Jones, R. (2014). Games in Language Learning: Opportunities and Challenges. *Language Learning & Technology*, 2(18), 9–19. https://www.researchgate.net/publication/289231724_Games_in_language_learning_Opportunities_and_challenges
- Gómez Capuz, J. (2009). El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas. *Tonos*, 17, 1-24.
- González Tardón, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*. Universidad de Deusto.
- Hernández Muñoz, N., y Román-Mendoza, E. (2018). Aprende conmigo: Exigencias de la era digital para las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 31-48. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62496>
- Hu, M. M., y Chang, B. (2008). Massively multiplayer online game supported foreign language listening ability training. En *Libro de Actas de First IEEE International Conference on Digital Games and Intelligent Toys Based Education* (pp. 176-178). IEEE.
- Huyen, N. T. T., y Nga, K. T. T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*, 4(5).
- Karen Lancaster, N. (2018). Extramural Exposure and Language Attainment: The Examination of Input-Related Variables in CLIL Programmes. *Porta Linguarum*, 29, 91-114. <http://hdl.handle.net/10481/54024>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Lasagabaster, D., y Doiz, A. (2018). Language Errors in an English-Medium Instruction University Setting: How do Language versus Content Teachers Tackle them? *Porta Linguarum*, 30, 131-148.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T.K. Bhatia, *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 3, 418-442. <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage.
- McCutcheon, C., Hitchens, M., y Drachen, A. (2018). ESport vs irlSport. En A. Cheok, M. Inami, y T. Romão (Eds.), *Advances in Computer Entertainment Technology. ACE 2017. Lecture Notes in Computer Science*. (Vol. 10714). Springer.
- Morse, J. M. (1998). Designing Funded Qualitative Research. En N. Denzin y Y. S. Lincoln, *Strategies of Qualitative Research* (pp. 56-85). Sage.
- Navarro Pablo, M., y García Jiménez, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90. [https://doi.org/\[http://hdl.handle.net/10481/54023\]](https://doi.org/[http://hdl.handle.net/10481/54023])
- Nguyen, V. L., y Franken, M. (2010). Conceptions of Language Input in Second Language Acquisition: A Case of Vietnamese EFL Teachers. *Language Education in Asia*, 1(1), 62-76. http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/10/V1/A06/Nguyen_Franken
- Nieto, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of the learning to learn competence in secondary school education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 2, 21-34. [https://doi.org/\[http://hdl.handle.net/10481/53886\]](https://doi.org/[http://hdl.handle.net/10481/53886])
- Pavlenko, A, y Jarvis, S. (2002). Bidirectional Transfer. *Applied Linguistics*, 23(2), 190–214.
- Pavón, V., y Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 66-78.
- Pavón, V., y Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Gómez, Á. I., Soto, E., Sola, M., y Serván, M. J. (2009). *Aprender Cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: El aprendizaje de los estudiantes*. Ediciones Akal.
- Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La influencia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: Del juego a los videojuegos e Esports. *ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades, Monográfico 1*, 187-207.
- Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández Navas, M. (2020a). Análisis de las posibilidades educativas de los esports. En López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Molina-García, L., Jaén-Martínez, A., y Martín-Padilla, A. (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Ediciones Octaedro.
- Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández Navas, M. (2020b). Factors Influencing Foreign Language Learning in eSports. A Case Study. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 128-159. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2020.4997>

- Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández Navas, M. (2020c). La percepción de jugadores de esports sobre su aprendizaje de lengua extranjera [esport players perception about their foreign language learning]. *Aula de Encuentro*, 22(1), 194-226. <https://doi.org/10.17561/ae-v22n1.8>
- Postigo-Fuentes, A. Y., y Fernández-Navas, M. (2019). Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en eSports [a multidimensional analysis of language learning in esports]. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 22, 69-86. <https://doi.org/10.17561/reid.n22.5>
- Pozo, I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Editorial.
- Rankin, Y., Gold, R., y Gooch, B. (2006). 3D role-playing games as language learning tools. *EUROGRAPHICS 2006*, 3(25).
- Reinders, H. (2014). Can I Say Something? The Effects of Digital Gameplay on Willingness to Communicate. *Language Learning & Technology*, 2(18), 101–123. <https://hdl.handle.net/10652/2962>
- Reinhardt, J., y Sykes, J. (2014). Digital game and play activity in L2 Teaching and Learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 2-8. <https://arizona.pure.elsevier.com/en/publications/digital-game-and-play-activity-in-l2-teaching-and-learning>
- Reinhardt, J., y Sykes, J.M. (2014). Special Issue Commentary: Digital Game Activity in L2 Teaching and Learning. *Language Learning & Technology*, 2(18), 2-8. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44362/1/18_02_commentary.pdf
- Santos Guerra, M. A. (2001). Dime como evalúas (en la universidad) y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres. *Tendencias pedagógicas*, 6, 89-100.
- Schwienhorst, K. (2002). Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming*, 2(33), 196-209.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sundqvist, P., y Sylvén, L. K. (2012). World of VocCraft: Computer Games and Swedish Learners' L2 English Vocabulary. En H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 189-208). Hayo Reinders. https://doi.org/10.1057/9781137005267_10
- Sylvén, L. K., y Sundqvist, P. (2012). Similarities between playing World of Warcraft and CLIL. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 2(6), 113-130. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201302041157>
- Sylvén, L. K., y Sundqvist, P. (2015). Extramural English in relation to CLIL: Focus on young language learners in Sweden. En S. Marsh, M. L. Pérez Cañado, y J. Ráez Padilla (Eds.), *CLIL in Action: Voices from the classroom*. (pp. 47-62). Cambridge Scholars Publishing.
- Whymaps. (2017). #WHYGAMES: Assassin's Creed Origins #jugareslaostia. <https://www.youtube.com/watch?v=MfmJnX5PDVU>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford university press.