



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“Análisis del enfoque del Aprendizaje Basado en
Juegos Digitales y su relación con la
socioafectividad en el aprendizaje de inglés
como lengua extranjera”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
ELÍ GAMALIEL TRUJILLO GALLEGOS**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER**

**CO-DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA LUISA SPICER-ESCALANTE**

TUXTLA GUTÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE 2017

Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional del C. Elí Gamaliel Trujillo Gallegos, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

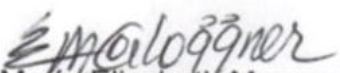
APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

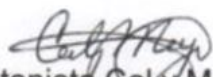
para el documento denominado "Análisis del enfoque del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales y su relación con la socioafectividad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera" elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los nueve días del mes de octubre del año dos mil diecisiete en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,

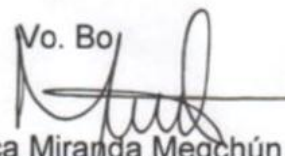
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dra. María Elizabeth Moreno Gloggnier
Presidenta del jurado


Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull
Secretaria del jurado

María Spicer-Escalante

Dra. María Luisa Spicer-Escalante
Vocal del jurado

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el número de registro del becario”.

*Gracias a Dios, que en Cristo
siempre nos lleva en victoria, y que
por medio de nosotros manifiesta en
todo lugar la fragancia de su
conocimiento.*

2^o de Corintios 2: 14

Tabla de contenido

Lista de Anexos.....	6
Mundo 1 – Introducción a la aventura	8
Mundo 1 – Nivel 1 – El Problema del Héroe	9
Mundo 1 – Nivel 2 – El Objetivo de la Leyenda.....	10
Mundo 1 – Nivel 3 – Los Cuestionamientos del Viaje	11
Mundo 1 – Nivel 4 – Justificando la Odisea	12
Mundo 2 – Contando la Leyenda	15
Mundo 2 – Nivel 1 - La Socio-afectividad en el Salón de Clases de Inglés como Lengua Extranjera.....	15
Mundo 2 – Nivel 2 – Las Estrategias Socio-afectivas	25
Mundo 2 – Nivel 3 – La Tecnología en el Salón de Clases.....	31
Mundo 2 – Nivel 4 – El Enfoque del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales (DGBL)	38
Mundo 2 – Nivel 5 – La Perspectiva Psicológica Del Videojuego en El Adolescente.....	48
Mundo 2 – Nivel 5 – Etapa 1 –Teoría Constructivista del Aprendizaje.....	48
Mundo 2 – Nivel 5 – Etapa 2 –Teoría del Aprendizaje Significativo	51
Mundo 2 – Nivel 5 – Etapa 3 –Teoría Psicosocial	52
Mundo 2 – Nivel 5 – Etapa 4 – Aspectos Psicoeducativos de los Videojuegos	54
Mundo 3 – El Método, el Mapa y el Equipamiento para el Rescate.	58
Mundo 3 – Nivel 1 – Diseñando la aventura.....	58
Mundo 3 – Nivel 2 – Contexto.....	63
Mundo 3 – Nivel 3 – Los Aliados	64
Mundo 3 – Nivel 4 – Afilando las Armas.....	65
Mundo 3 – Nivel 4 – Etapa 1 –Observación	65
Mundo 3 – Nivel 4 – Etapa 2 – Planeaciones de Clase.....	66
Mundo 3 – Nivel 4 – Etapa 3 – Diario	67
Mundo 3 – Nivel 4 – Etapa 4 – Entrevistas.....	67
Mundo 3 – Nivel 5 – Recolección de Datos.....	67
Mundo 3 – Nivel 6 – Proceso de Análisis	69
Mundo 3 – Nivel 7 – Problemas Éticos del Héroe	69
Mundo 3 – Nivel 8 – Proceso de Investigación	70

Mundo 4 - El Reto	83
Mundo 4 – Nivel 1 – Primer Calabozo	83
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 1 – Socio-afectividad	83
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 2 – Emociones Favorables a través del DGBL	88
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 3 – Emociones Conflictivas a través del DGBL	92
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 4 – Interacción a través del DGBL	95
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 5 – Aprendizaje a través del DGBL	98
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 6 – Problemas con el Aprendizaje a través del DGBL	100
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 7 – Contraste entre Actividades DGBL y Actividades Tradicionales	102
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 8 – Mejoras Pedagógicas para el Segundo Ciclo	105
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 9 – Estrategias Socio-afectivas para el Aprendizaje de Lenguas	107
Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 10 – Resumen de los Hallazgos del Primer Ciclo	109
Mundo 4 – Nivel 2 – Segundo Calabozo	110
Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 1 – Socio-afectividad	111
Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 2 – Emociones Favorables a través del DGBL	112
Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 3 – Emociones Conflictivas a través del DGBL	115
Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 4 – Interacción a través del DGBL	118
Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 5 – Aprendizaje a través del DGBL	120
Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 6 – Problemas con el Aprendizaje a través del DGBL	123
Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 7 – Contraste entre Actividades DGBL y Actividades Tradicionales	125
Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 8 – Mejoras Pedagógicas para el Futuro	128
Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 9 – Resumen de Hallazgos del Segundo Ciclo	129
Mundo 4 – Nivel 3 – El Jefe Final	130
Mundo 5 – Recompensas	143
Mundo 5 – Nivel 1 – Sugerencias Pedagógicas	143
Mundo 6 – El final de la Odisea	149
Mundo 6 – Nivel 1 – Conclusiones	149
Mundo 6 – Nivel 2 – En Retrospectiva	156
Mundo 7 – Ayudas para otros Viajeros	160
Referencias	191
ANEXOS	198

Lista de Anexos

- Anexo 1** – Carta de Consentimiento Informado
para Proyectos de Investigación –
Carta de Revocación del Consentimiento para Proyectos de
Investigación
- Anexo 2** – C1 – First DGBL Session Lesson Plan
- Anexo 3** – C1 – Second DGBL Session Lesson Plan
- Anexo 4** – C1 – Third DGBL Session Lesson Plan
- Anexo 5** – C1 – Fourth DGBL Session Lesson Plan
- Anexo 6** – C1 – Fifth DGBL Session Lesson Plan
- Anexo 7** – Ejemplo de Entrada del Diario de
Aprendizaje de los Estudiantes
- Anexo 8** – Entrevista – Guion de Preguntas – Ejemplo
de Transcripción
- Anexo 9** – Ejemplo de Diario del Profesor
- Anexo 10** – Hoja de Observación
- Anexo 11** – C2 – First DGBL Session
- Anexo 12** – C2 – Second DGBL Session
- Anexo 13** – C2 – Third DGBL Session
- Anexo 14** – C2 – Fourth DGBL Session
- Anexo 15** – C2 – Fifth DGBL Session

MUNDO 1

INTRODUCCION

A LA

AVENTURA



Mundo 1 – Introducción a la aventura

El presente estudio analiza el enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales (*Digital Game Based Learning* – DGBL por sus siglas en inglés) y su relación con la socio-afectividad en estudiantes de inglés como lengua extranjera. La motivación para presente tema de estudio surge por la práctica docente del investigador. Se parte de una de las premisas del DGBL, la cual menciona que el aprendizaje ocurre cuando se expone al aprendiente a un entorno relajado y en donde la actividad realizada es intrínsecamente motivante, traduciéndose a su vez en diversión toda vez que se disfruta del proceso (Prensky, 2001). Otro elemento importante para el aprendizaje de ILE (inglés como lengua extranjera) es el factor socio-afectivo ya que se considera que la lengua es un fenómeno social cuyo fin es la interacción comunicativa entre agentes igualmente sociales, para quienes la afectividad y las emociones juegan un papel determinante para interactuar de manera apropiada. Es por ello que se hace imperativo procurar la socio-afectividad dentro del salón de clases.

Este trabajo se llevó a cabo con el método de Investigación Acción (IA), planeándose dos ciclos de acción con su respectivo análisis. Se adoptó el método de la IA toda vez que es un proceso apropiado para que el docente investigador reflexione y transforme su propia práctica profesional. Se tiene como fin último la mejora de la misma a través de su exploración, análisis, observación, reflexión, autocrítica y evaluación. Se culmina con una propuesta en forma de fichas pedagógicas como el resultado del trabajo realizado. No obstante, se mantiene la conciencia del continuum característico de la IA en donde el mejoramiento de la práctica docente es un proceso cíclico indefinido (o sin fin) abierto a la crítica constructiva.

El trabajo realizado se ha hecho de forma colaborativa. Para el proyecto en curso se ha contado con la intervención de tres participantes principales, siendo el primero de ellos el docente titular de los grupos en donde se realizó la investigación y se recabó la información pertinente a la misma, quien es al mismo tiempo el investigador del presente tema. De la misma forma se ha trabajado de manera conjunta con dos colaboradoras externas quienes fungieron el rol de observadoras de las clases

impartidas y con quienes a su vez se han socializado y analizado de manera conjunta los hallazgos de los diferentes procesos del estudio; ambas colaboradoras son profesoras con amplios conocimientos en el área de enseñanza de lenguas extranjeras cuyos aportes enriquecieron de manera significativa el presente estudio. Cabe hacer mención que, si bien se les denomina en este documento como “participantes”, los estudiantes también son colaboradores toda vez que dentro del paradigma de la IA aportan sus percepciones (de forma oral – entrevistas, por ejemplo – o escrita – a manera de diarios de aprendizaje) de lo realizado dentro del salón de clases.

Se espera que los hallazgos de lo analizado en este proyecto de investigación así como las fichas pedagógicas motiven a otros profesores de lenguas, o viajeros aventureros, a utilizar los videojuegos como medios de enseñanza-aprendizaje, cambiando la perspectiva negativa que comúnmente se tiene de éstos y, al mismo tiempo, reconocer la importancia de la socio-afectividad dentro de la aventura del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Mundo 1 – Nivel 1 – El Problema del Héroe

El interés por el presente proyecto nace de la observación de la propia práctica docente del investigador. Previamente se ha utilizado el enfoque del aprendizaje basado en el uso de juegos digitales (DGBL por sus siglas en inglés) como medio de instrucción de inglés como lengua extranjera ya que se ha observado que por sus características, que combinan el entretenimiento y la educación, motiva al alumno en su proceso de aprendizaje de la lengua meta (Trujillo, 2012). Sin embargo, se ha hecho evidente en las reflexiones escritas de los estudiantes expuestos al DGBL que centran sus comentarios hacia la reducción de estrés, lo cual permite una minimización del filtro afectivo de los usuarios y tiendan a tener un mayor uso comunicativo de la L2, tal como ocurrió en una determinada clase con el DGBL en la cual un alumno expresó: *en lo personal me cuesta hablar en clase y de esta manera no sentí toda la atención sobre mí y dejé correr mis ideas.*

Este proceso de reducción de estrés se encuentra relacionado con el manejo de la socio-afectividad. Rosas Lobo (en Fandiño 2010) comenta que la socio-afectividad

para el aprendizaje de lenguas contribuye al reforzamiento de la interacción entre aprendientes de inglés como lengua extranjera y los ayuda a reducir efectos negativos como la ansiedad o nerviosismo frente a situaciones de habla en público.

De lo anterior surgen las dudas, ¿Qué rol toma la socio-afectividad en el aprendizaje de lenguas? ¿Qué oportunidades ofrece el enfoque DGBL para propiciar la socio-afectividad positiva? ¿De qué manera beneficia a los estudiantes la socio-afectividad positiva en su proceso de aprendizaje? Y ¿Cómo propiciar ambientes socio-afectivamente positivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras? No obstante, el presente trabajo de investigación se centrará en analizar las oportunidades que ofrece el DGBL en torno a la socio-afectividad positiva en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, dejando algunas de estas interrogantes para futuros proyectos.

Mundo 1 – Nivel 2 – El Objetivo de la Leyenda

Se tiene como objetivo principal del proyecto de investigación el siguiente: Analizar los elementos del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales y su relación con la socio-afectividad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Y a continuación se anotan los objetivos específicos del presente estudio:

- Implementar el enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales y observar las oportunidades del desarrollo de la socio-afectividad para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un curso de inglés como lengua extranjera en un centro de lenguas.
- Identificar las estrategias socio-afectivas usadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales.
- Analizar la relevancia de la socio-afectividad en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

- Identificar las ventajas y limitantes del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales para el desarrollo de la socio-afectividad positiva en el salón de inglés como lengua extranjera.
- Evaluar las mejoras pedagógicas entre el ciclo uno y dos de la investigación en torno al uso del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales para el desarrollo de la socio-afectividad positiva en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.
- Proponer actividades que promuevan la socio-afectividad positiva en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales.

Mundo 1 – Nivel 3 – Los Cuestionamientos del Viaje

Derivado de los objetivos, se formularon algunas preguntas que pudieran guiar el trabajo de investigación, las cuales se ampliaron después del ciclo uno. Se tienen en conjunto los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué elementos para el desarrollo de la socio-afectividad positiva en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera son inherentes al enfoque basado en los juegos digitales?
- ¿Cuál es el rol de la socio-afectividad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué ventajas y limitantes se observan en el uso del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales para el desarrollo de la socio-afectividad positiva?
- ¿Qué elementos para el desarrollo de la socio-afectividad positiva en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera son inherentes al enfoque basado en juegos digitales?

- ¿Qué diferencias se observan en el ciclo uno y dos de la investigación en torno al uso del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales en el aprendizaje de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) y su relación con la socio-afectividad?

Mundo 1 – Nivel 4 – Justificando la Odisea

De acuerdo con la corriente humanista y la perspectiva educativa por competencias, que desde hace algunos años se ha adoptado en México, es necesario entender al alumno como un ser complejo y completo con necesidades cognitivas, afectivas y sociales. Sin embargo, la realidad del aprendizaje de lenguas en México dista mucho de esta visión; tal es el caso expuesto por Del Ángel y Gallardo (2013), quienes mencionan que los estudiantes mexicanos aún siguen considerando que las lenguas se aprenden a través de la gramática y a su vez, los profesores siguen perpetuando prácticas tradicionalistas de corriente prescriptiva de la lengua (como la gramática traducción o el método audio lingual). Como se observa, se sigue dando énfasis únicamente a la parte cognitiva del estudiante. Si bien el enfoque comunicativo ha sido un parte aguas de la concepción del aprendizaje de una L2 al proporcionar un propósito de uso, se continúa estimulando únicamente la cognición del alumno como principal medio de aprendizaje, restándole importancia a los factores socio-afectivos, y relegándolos a los momentos de interacción sin tener la necesidad de comprenderlos a fondo. Luego entonces, el interés que se señala sobre las estrategias socio-afectivas de aprendizaje de lenguas en el presente estudio deviene de la curiosidad de explorar vías alternas de aprendizaje de lenguas que efectivamente tomen en cuenta al estudiante como un todo.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, el enfoque DGBL promete ser una herramienta útil para el desarrollo de la socio-afectividad. No obstante, existe un gran sector de la comunidad de profesores de lengua que no está familiarizado con el uso de los juegos digitales. Del mismo modo, existen contextos educativos en el que el uso de estos *materiales* es inaccesible ya sea por falta de recursos económicos o servicios públicos. Dichas limitantes no permiten que las ventajas de este enfoque se aprovechen; es necesario, entonces, analizar los componentes del enfoque y diseñar

materiales alternativos con dichos elementos con la finalidad de extender el uso de las cualidades del enfoque para promover la socio-afectividad positiva hacia otros contextos escolares.

El tema de las estrategias socio-afectivas ya ha sido estudiado con anterioridad. Sin embargo, en los últimos años se ha despertado un interés creciente por investigar el enfoque DGBL en el área de aprendizaje y enseñanza de lenguas (Chiu, Kao y Reynolds, 2012) y se han identificado las características del enfoque (Little, 2015). No obstante, poca o nula atención se le ha prestado al DGBL como medio para promover la socio-afectividad positiva en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Se hace relevante analizar el proceso que involucra y aprovechar las ventajas del enfoque para una posterior propuesta pedagógica en pro de mejorar la educación.

Se hace relevante utilizar el enfoque DGBL ya que promete ser una alternativa innovadora que cubre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la generación digital. El DGBL hace uso de recursos tecnológicos (videojuegos) que integran la diversión con el aprendizaje. Así pues, se explora esta propuesta pedagógica para aprovechar sus características para la enseñanza de inglés como lengua extranjera para las generaciones estudiantiles del siglo 21.



MUNDO 2

CONTANDO LA
LEYENDA

Mundo 2 – Contando la Leyenda

En el presente capítulo se presentará la revisión literaria consultada para el presente proyecto de investigación. Se retoman como columnas principales la socio-afectividad y la teoría del enfoque del DGBL. A partir de estos temas, se parten de otros que aportan para profundizar en ellos, es por esto que se abarcan las estrategias socio-afectivas para el aprendizaje de lenguas, la tecnología en el aprendizaje de lenguas, y la perspectiva psicológica del juego de video en la adolescencia.

Mundo 2 – Nivel 1 - La Socio-afectividad en el Salón de Clases de Inglés como Lengua Extranjera

Las emociones son importantes en los contextos educativos toda vez que proveen información necesaria para comprender las reacciones de los estudiantes para su instrucción y darnos una perspectiva de cómo hacerlo un proceso más efectivo (Méndez, 2012). Caine y Caine (1991) hacen notar que los alumnos no simplemente aprenden, sino que este proceso es influenciado y organizado por las emociones, creencias personales, prejuicios, nivel de autoestima y la necesidad de interacción social. Arnold (1999) sugiere que cuando la cognición y la afectividad son tomadas en cuenta, el proceso de aprendizaje se construye en una base firme y sólida. Meyer y Turner (2002) comentan que las normas de la clase, roles, actividades de instrucción, tareas y las estructuras sociales del salón de clases se ven reflejadas en los sentimientos, creencias y acciones de los estudiantes,

El aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes son capaces de tener un rol activo y tomar riesgos; sin embargo, este proceso es menguado por la incomodidad (Thelen, en Meyer, 2012). Con todo, Meyer (2012) comenta que no se debe crear un ambiente en el salón de clases tan cómodo que el estudiante no afronte retos ni vea la necesidad de superación, en su lugar se debe poner énfasis en proveer oportunidades que estimulen el reto y les permita crecer y desarrollarse, enseñándoles

a aprovechar las nuevas experiencias de aprendizaje en vez de evitar las emociones negativas que puedan surgir.

El rol del profesor es crucial en la creación de un ambiente favorable para la socio-afectividad en el salón de ILE. De acuerdo con los resultados del estudio realizado por Meyer (2012), la emoción más frecuentemente reportada por los estudiantes fue el temor derivado de la retroalimentación del profesor; su comunicación no verbal y actitudes. Este sentimiento negativo los condujo a reducir sus participaciones toda vez que el profesor se acercaba a ellos, inclusive evitaban las actividades en clase o permanecían en silencio. Aparentemente, los estudiantes experimentaban este temor a la retroalimentación toda vez que esta última parecía tener una carga crítica y prejuiciosa en lugar de informativa. Los gestos del profesor, como forma de retroalimentación, también incidieron en sentimientos negativos, inhibiendo su participación.

En oposición a lo anterior, en el mismo estudio, Meyer (2012) reporta que cuando los profesores tomaron actitudes más empáticas y humanistas con los estudiantes, éstos se sintieron más seguros para participar activamente en clase, experimentando emociones positivas, las cuales a su vez permitieron desarrollar en los estudiantes sentimientos de desarrollo de autonomía y eficacia. Esta autora también comenta que los estudiantes reconocieron no experimentar emociones desfavorables derivadas de los conocimientos profesionales de los profesores, sino de sus habilidades interpersonales. Es decir, la forma de ser del profesor o su actitud impactará de forma negativa o positiva en los sentimientos y desempeño académico de los estudiantes. La disposición de los estudiantes después de disfrutar una actividad gratificante fue percibida como benéfica para la integración grupal, incrementando su motivación. Del mismo modo, actividades de aprendizaje en donde los estudiantes interactuaron con sus compañeros en un ambiente no amenazante les permitió experimentar emociones de éxito.

Las experiencias en el salón de clases llegan a influir en la afectividad del estudiante. Shrum y Glisan (2015) comentan que los aprendientes de lenguas pueden motivarse por la dinámica del salón de clases mencionando los siguientes rubros:

factores específicos del curso, tales como el grado en que los métodos de enseñanza, materiales y trabajos de aprendizaje son interesantes e integradores; factores específicos del profesor, como su personalidad, estilo de enseñanza y su relación con los estudiantes; y factores específicos del grupo, tales como las dinámicas y el aprendizaje grupal.

Meyer (2012) advierte que las prácticas para ejercitar el crecimiento emocional académico de los estudiantes deben llevarse a cabo de manera crítica y no de forma sentimental o indulgente, de tal forma que se pueda dar una guía apropiada, es decir, no caer en el sentimentalismo sino enseñar a canalizar y controlar las emociones y niveles afectivos para el beneficio del aprendizaje. Por otro lado, la autora reporta que los estudiantes en su estudio comentaron que el estrés causado por el temor a la burla devino en un sentimiento positivo de motivación por la superación personal. Si bien en un principio los estudiantes menos avanzados experimentaron momentos de estrés y vergüenza ocasionados por los comentarios realizados por sus participaciones en clase, después de momentos de reflexión, resolvieron reponerse de esos sentimientos y proponerse alcanzar el nivel de sus compañeros más avanzados, sintiéndose energizados y motivados en su aprendizaje, comprendiendo que un evento negativo no iba a destruirlos. Este periodo corto de estrés y post reflexión resultó en el uso de estrategias socio-afectivas.

Los componentes más comunes que han identificado los autores para la afectividad han sido aquellos de las emociones, sentimientos, actitudes, nivel de ansiedad, creencias y motivaciones; estos dos últimos no serán tomados en cuenta para este trabajo dado que se consideran campos muy amplios que necesitan un análisis aparte. Méndez (2012) menciona que la afectividad, emociones y sentimientos siempre han estado estrechamente relacionados en significado, por lo que se usan de forma intercambiable; la única diferencia perceptible es aquella de la conciencia (Prinz, en Méndez, 2012), es decir, cuando se percibe un cambio corporal de manera consciente, entonces se le conoce como un sentimiento, mientras que si es de manera inconsciente se le denominará emoción. Sin embargo, dado que la línea de división es muy delgada entre emociones y sentimientos, se ha preferido darles un uso indistinto

entre uno y otro. Para Fandiño (2007) el afecto es un sentimiento o emoción distinta a la cognición, pensamiento o acción, mientras que la emoción es un estado afectivo de conciencia en el que se experimenta un estado fisiológico acompañado por la alegría, pena, temor, odio, entre otros parecidos. Fandiño considera que los sentimientos son un estado de la mente subjetivo de la conciencia, resultado de emociones, sentimientos o deseos. Por otro lado, Arnold (1999) argumenta que el afecto está relacionado con aspectos del estado emocional el cual envuelve a la emoción, sentimientos y actitudes, los cuales condicionan el comportamiento. Como se observa, es complicado comprender las definiciones que marcan los límites entre los sentimientos, emociones y afecto dado que la subjetividad es parte de los mismos. Para los propósitos del presente estudio, estos términos serán tratados de manera indistinta.

Existe del mismo modo discrepancia sobre la definición de “actitud”. De acuerdo con Dörnyei y Ushioda (2013), éste es un término sociológico y un aspecto del contexto social. Gardner (1985) la consideró como una reacción evaluativa afectada por las creencias y opiniones personales hacia el referente. Yokochi (en Fandiño, 2007) definió las actitudes como un aspecto tanto emocional como individual del estudiante. Farris (en Fandiño, 2007) las delimitó como la posición que una persona adopta frente a objetos, personas, grupos o problemas. Fandiño (2007), al enfocarse en el aprendizaje de lenguas, asume que las actitudes son reacciones, pensamientos y predisposiciones socio-afectivas y evaluativas sobre el proceso de aprendizaje y los elementos que envuelve. Se adopta esta última definición para este trabajo de investigación.

La ansiedad es otro elemento importante de la socio-afectividad. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) la definieron como el sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo, preocupación [y estrés] asociado con un incremento del sistema nervioso autónomo, a lo cual Fandiño (2007), en el campo de aprendizaje de lenguas, agrega que ocurre cuando el estudiante se desempeña en el uso de una L2. Gardner y MacIntyre (1993) conceptualizaron la ansiedad como el miedo o aprehensión ocurrida cuando un estudiante se desempeña en una L2. Para estos autores, la ansiedad es el efecto negativo más relevante en torno al logro de aprendizaje de una

L2 toda vez que si el estudiante lo experimenta, puede retraer su participación de manera voluntaria.

Existen varios componentes y elementos que elevan el nivel de ansiedad en el proceso de aprendizaje de una L2. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) proponen tres ansiedades provocadas por el aprendizaje de lenguas, siendo el primero la *aprensión comunicativa (communication apprehensive)*, la cual deviene del malestar provocado por la incapacidad de expresar pensamientos e ideas de forma competente. El segundo es la ansiedad de la prueba (*test anxiety*) derivada de la aprensión a la evaluación académica. Finalmente, proponen la evaluación negativa (*negative evaluation*), la cual los estudiantes experimentan al querer hacer y tener una impresión social positiva frente a los otros.

Daubney (2002) hace notar que en psicología se ha estudiado la ansiedad desde tres categorías: el rasgo de ansiedad (*Trait Anxiety*) la cual experimentan las personas que tienen más predisposición a ser ansiosos; la ansiedad de estado o situacional (*State or Situational Anxiety*), experimentada en relación a un evento; y finalmente la ansiedad de la tarea (*Task Anxiety*), ocurrida cuando se desarrolla una actividad o tarea en particular, o bien causada por el nivel de dificultad o instrucciones no claras o poco familiares (Young, en Fandiño, 2007). La investigación sobre la ansiedad en el área del aprendizaje de lenguas ha indicado que los estudiantes experimentan la ansiedad de la tarea con actividades relacionadas con las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva (Fandiño, 2007). Young (en Fandiño, 2007) propone que la interacción entre estudiante y el profesor es otra fuente de ansiedad, sobre todo cuando el último mantiene una corrección constante de errores gramaticales de los primeros.

Shaffer (en Fandiño, 2007) plantea los siguientes puntos para superar la ansiedad del aprendizaje:

- Examinar los pensamientos que causan el temor (reflexión).
- Aprender a relajarse (parte de la socio-afectividad positiva).
- Saber qué es lo que se quiere decir con anticipación (planeación).

- Concentrarse en el mensaje en lugar de las personas.
- Familiarizarse con la audiencia (factor social).
- Ganar experiencia para aumentar la seguridad de uno mismo (práctica en la L2).

Por otro lado, Dornyei (2001) aporta un sistema motivacional para la práctica de la enseñanza de L2, el cual consta de cuatro niveles: (1) crear de condiciones motivacionales en el salón de clases; (2) generar motivación inicial para el estudio de la lengua; (3) mantener y proteger la motivación promoviendo tareas y trabajos relevantes, estimulantes y agradables; y (4) alentar la retrospectiva positiva de la auto evaluación.

Las ideas propuestas por estos autores – Shaffer (en Fandiño, 2007) y Dornyei (2001) – parecen interesantes para reducir el nivel de ansiedad; sin embargo, se hace relevante conocer de qué forma los elementos tecnológicos y de multimedia pueden aportar hacia la minimización de este estado emocional durante el proceso de aprendizaje de una L2, y en la socio-afectividad en general, dado que la literatura revisada hasta el momento no da evidencias relacionados a este asunto.

Lackney (en Meyer, 2012) comenta que se necesita un balance entre estrés y comodidad para darle lugar al aprendizaje. Lackney (en Meyer, 2012) hace la distinción entre el estrés positivo y negativo, refiriéndose el primero a aquel ocurrido por cortos periodos de tiempo, mientras que el segundo es causado por la intimidación, vergüenza o miedo al rechazo. Previamente, en 1978, Scovel (en Fandiño, 2007) diferenció la ansiedad facilitadora (facilitating anxiety) de la ansiedad debilitadora (debilitating anxiety), en donde la primera ayuda al estudiante a enfrentar el obstáculo a través del nerviosismo que lo mantiene alerta y en un estado competitivo. Abouserie (1994) sugiere que el incremento de la autoestima de los estudiantes puede ayudarlos a lidiar con el estrés negativo. De acuerdo con Meyer (2012), el uso de estrategias para lidiar con este tipo de estrés han dado resultados benéficos, además apunta que no importa cuál sea la fuente de estrés que afecte a los estudiantes, su impacto puede ser controlado por las habilidades de los estudiantes, por ejemplo, a través del trabajo grupal dado que provee oportunidades de auto desarrollo y crecimiento.

Para los profesores de lenguas este binomio de lo cognitivo con lo socio-afectivo no es desconocido. Krashen (1982) ha propuesto la hipótesis del filtro afectivo presente en el proceso de adquisición de una L2 el cual se debe a la conciencia de error gramatical. A mayor nivel del filtro afectivo, menor será su participación en la producción de la lengua, y viceversa.

La hipótesis del filtro afectivo postula que las variables afectivas no impactan directamente en la adquisición de la lengua, pero previenen que el *input* alcance lo que Chomsky (en Krashen, 2004) ha llamado el dispositivo de adquisición de lengua, la parte del cerebro responsable por la adquisición de L2. Si el aprendiente se encuentra ansioso, tiene baja auto estima, no se considera un miembro potencial del grupo que habla la lengua, puede comprender el *input*, pero no llegará a la adquisición. Un bloque – el filtro afectivo – impedirá el paso (ver figura 1) (Krashen, 2004). El filtro afectivo es como una pared mental que crece en la cabeza de los estudiantes que reduce o permea su habilidad para aprender (Dulay y Burt, en Robertson, 2011). Dulay (en Yang, 2012) define el filtro afectivo como el sistema del proceso innato que impide de manera subconsciente la absorción de la lengua meta del aprendiente. Krashen (en Yang, 2012) observa que el estado emocional de un estudiante o sus actitudes como un filtro ajustable que permite el libre paso, impide o bloquea el *input* necesario para la adquisición. En palabras de Shrum y Glisan (2015), la adquisición de una lengua debe tomar lugar en un ambiente en donde los estudiantes no estén a la defensiva, y en donde el filtro afectivo, o ansiedad, se mantenga a un nivel bajo de tal forma que el estudiante pueda notar y reflexionar sobre el *input* recibido.

Aquellos estudiantes cuyas actitudes no son óptimas para la adquisición de una segunda lengua no únicamente tenderán a buscar menos *input*, sino que también mantendrán un nivel alto o fuerte de su filtro afectivo, mientras que la situación será a la inversa en aquellos con actitudes más convenientes para la adquisición de una L2 (Krashen, 1982).

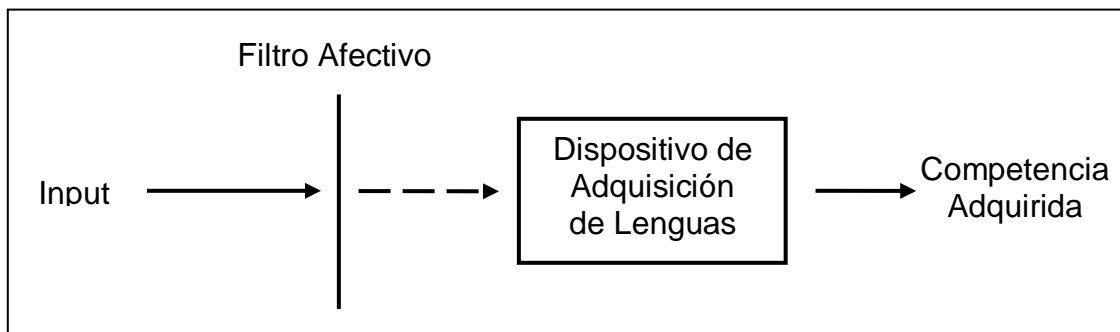


Fig. 1. Hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982).

Krashen y Terrel (en Repova, 2004) sostienen sobre la hipótesis que las variables de actitud relacionadas al logro o éxito de la adquisición de una L2 generalmente están ligadas con el proceso de adquisición, más no necesariamente al de aprendizaje. Dentro de las variables mencionadas se encuentran la motivación, la auto imagen, la auto confianza y, quizás la más importante, la minimización de los niveles de ansiedad.

De acuerdo con Yang (2012), la motivación en el reino del aprendizaje de lenguas tiene diversas clasificaciones. Brown (en Yang, 2012) clasificó la motivación en tres grupos. La primera que es la motivación global y se refiere a la actitud general hacia la adquisición de una lengua; la segunda es llamada situacional la cual es la motivación que experimentan los estudiantes bajo circunstancias naturales, y la tercera es la motivación de la tarea y tiene que ver con la motivación hacia una actividad en específico. Por otro lado, Gardner y Lambert (1972) proponen la clasificación de la motivación integrativa e instrumental, refiriendo a la primera como aquella que motiva a los estudiantes a querer ser parte de una comunidad de habla de una L2, mientras que la segunda ve a la L2 como un instrumento para alcanzar un objetivo académico, laboral, social, entre otros. Aprendientes con motivación alta generalmente se desempeñan mejor en la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1982).

Yang (2012) apunta a que la autoestima refiere a la buena opinión del valor de uno mismo, y funciona como el centro de la salud del ser humano. Los estudiantes con

una buena autoestima y una imagen personal positiva tienen más oportunidades de tener éxito en su aprendizaje. El fenómeno detrás de esto es que aquellas personas con dichas características suelen procurar la aventura y no tienen temor de cometer errores, lo cual les da más oportunidades de comunicarse en la L2. Por el contrario, las personas con baja auto estima tienden a perder oportunidades bajo las mismas condiciones. Heyde (en Yang, 2012) menciona que el desempeño de los estudiantes está relacionado con su nivel de auto estima, y contribuye mencionando que la auto estima de los estudiantes fluctúa de clase en clase, siendo posible para los profesores ejercer cierta influencia sobre su auto evaluación. Aprendientes con buena auto confianza y buena auto imagen tienden a tener un mejor desempeño en la adquisición de una segunda lengua. (Krashen, 1982).

La ansiedad es reconocida como el estado de la incomodidad emocional causada por la frustración del auto estima. Dicha frustración es provocada porque el individuo no puede cumplir con sus objetivos o es incapaz de solucionar los obstáculos de las dificultades. Oxford (1990) señala que la ansiedad del lenguaje es uno de los principales factores que ejerce influencia en el aprendizaje de lenguas. Yang (2012) afirma que para mantener un nivel bajo de ansiedad, los profesores deben procurar una actitud positiva y receptiva no solo hacia los estudiantes, sino a los errores que cometen durante su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que éstos deben cooperar con el docente y sus demás compañeros de clase. La ansiedad baja aparentemente conducirá a la adquisición de una segunda lengua, ya sea ésta concebida a nivel personal o grupal (Krashen, 1982).

Oxford (1990) propone trece sugerencias para minimizar la ansiedad de los estudiantes. Yang (2012) las clasifica en tres categorías: (1) los profesores deben proveerle a los estudiantes más oportunidades para disfrutar el sentimiento de éxito del aprendizaje. Al mismo tiempo, los estudiantes que sufren por la ansiedad del lenguaje pueden tener la oportunidad de proteger su auto estima y auto confianza través de su práctica exitosa en clase. (2) Una atmósfera armoniosa y amigable en clase debe de ser creados a través de música, juegos, entre otros. Cierta tolerancia hacia la ambigüedad de la producción de lengua de los estudiantes debe ser permitida, y las

competiciones innecesarias en clase deben de evitarse. (3) Diversas actividades de clase deben de ser accesibles para los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes, además se debe asegurar que los objetivos de aprendizaje sean acordes a los intereses de los estudiantes.

La hipótesis del filtro afectivo implica que los objetivos pedagógicos no solo deben incluir el abastecimiento de *input* comprensible, sino también la creación de ambientes y situaciones que procuren niveles bajos del filtro afectivo. De acuerdo con Krashen (1982) un buen profesor de lenguas es alguien quien puede proveer *input* y ayudar a hacerlo a través de situaciones de baja ansiedad. Para reducir el filtro afectivo de los estudiantes, el profesor puede necesitar minimizar la ansiedad y aumentar la motivación y auto confianza (Robertson, 2011).

Robertson (2011) realizó un estudio sobre el nivel de filtro afectivo de los estudiantes al exponerlos a materiales multimedia que incluyeron, video clips y películas; el autor concluye que, en general, las actividades en donde se realizaron dinámicas en pares o grupales disminuyeron el filtro afectivo de los estudiantes, y además propone la hipótesis que la reducción del filtro afectivo se debe en gran parte a las prácticas del profesor y la habilidad de los estudiantes de regular su ansiedad, motivación y auto confianza. Así mismo, observa que el nivel del filtro afectivo es menor durante actividades cooperativas en contraste con aquellas individuales o en las que se involucra a todo el salón de clases. Sin embargo, los estudiantes participantes reportaron percibir que sus niveles de ansiedad minimizaron dada la interacción con el profesor principalmente y no necesariamente por las actividades; la motivación, la retroalimentación y proveer explicaciones aportó a la disminución de la ansiedad.

En su estudio, Repova (2004) menciona que su participante manifestó disminución de filtro afectivo cuando tuvo contacto con materiales auténticos de su elección, es decir, al leer por placer, escuchar a la radio y ver películas; el estudiante reportó que no experimentó ansiedad y generalmente se sintió relajado cuando recibía este tipo de *input*.

Sin embargo, la hipótesis del filtro afectivo no ha estado libre de críticas. Larsen-Freeman y Long (1991) mencionan que Krashen necesita especificar qué variables afectivas, en qué condiciones y a qué niveles se aumenta el filtro afectivo. Por otro lado, Gregg (en Repova, 2004) comenta que si el filtro afectivo es responsable del dominio de una L2, es necesario explicar por qué no funciona en los niños; esta situación se hace extraña cuando se recuerda que Krashen no hace diferencias del dispositivo de adquisición de lenguas entre adultos y niños; todos los niños tienen afecto, pero todos adquieren su L1, es decir, Krashen parece indicar que el factor afectivo no incide de ninguna forma en el proceso de adquisición de lengua de los infantes (Repova, 2004).

Mundo 2 – Nivel 2 – Las Estrategias Socio-afectivas

El binomio de lo cognitivo y lo socio-afectivo es indisociable pues se consideran dos caras de la misma moneda; lo que le ocurra a una afectará a la otra. Caine y Caine (1991) mencionan que los profesores necesitan entender que los sentimientos y actitudes de los estudiantes determinarán su futuro de aprendizaje dado que es imposible apartar el dominio cognitivo del afectivo. Por otro lado, Fandiño (2007) comenta que cuando las emociones, creencias, actitudes e intereses de los estudiantes son tomados en cuenta y cuando se sienten bien con ellos mismos como estudiantes, aumenta su probabilidad de tomar riesgos y enfocar su atención necesaria para profundizar su aprendizaje.

Por su parte, Gardner (1985) sostiene que las variables afectivas son, al menos, tan importantes como las aptitudes de aprendizaje de lenguas para predecir el dominio de una L2. Así mismo, el reconocimiento de la socio-afectividad se ha reflejado en algunos métodos y enfoques modernos de aprendizaje de lenguas enfocados en reducir los niveles de ansiedad y aumentar la interacción, motivación y autoestima, resaltando los siguientes: *Silent Way*, *Community Language Learning*, *Natural Approach*, *Suggestopedia*, y el enfoque comunicativo (Larsen-Freeman y Anderson, 2013).

Diversos autores concuerdan en que la instrucción de estrategias socio-afectivas debe ser uno de los primeros aspectos enseñados en la clase de lenguas dados los motivos explicados anteriormente. Verónica de Andrés (en Fandiño, 2007) menciona que si la lengua es comunicación, entonces el aprendizaje o adquisición de lenguas debe tener como objetivo principal el establecimiento de una comunicación significativa dentro del salón de clases, y el primer requerimiento para este fin es propiciar ambientes socio-afectivamente favorables. Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins (1999) comentan que las estrategias socio-afectivas son útiles para superar barreras como la ansiedad a través del habla auto dirigida (*self-talk*), la planeación, manejo de tiempo, preguntar por clarificación y comprobación (*check back*). Sin embargo, Hofstede (en Meyer, 2012) expresa su extrañeza de encontrar que los estudiantes mexicanos no tienden a usar las estrategias socio-afectivas, y añade que su sorpresa no puede ser mayor dado que México tiene, en su mayoría, una sociedad cálida y colectivista.

No obstante, es necesario definir qué se entenderá en este documento por una estrategia de aprendizaje de lenguas (EAL). Oxford (1990) hace la siguiente aportación para definir las EAL, las cuales son: "... acciones específicas, comportamientos, pasos, o técnicas que los estudiantes (a menudo) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la L2. Estas estrategias pueden facilitar la internalización, acumulación, recuperación o uso de nuevo lenguaje" (p. 8). Por otro lado, O'Maley y Chamot (1990) definen las EAL como los pensamientos o comportamientos que los individuos utilizan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información, y añaden el comentario de Weinstein y Mayer quienes mencionan que su objetivo es afectar el estado afectivo y motivación del estudiante de forma que éste seleccione, adquiera, organice o integre nuevos conocimientos (en O'Maley y Chamot, 1990). Finalmente, Domínguez y Moreno (2010) conciben las estrategias como técnicas para lograr un objetivo específico.

Se necesita ahondar en las características de las estrategias de aprendizaje de lenguas. Primeramente, Cohen (1991) señala que las EAL deben ser procesos cognitivos conscientes y por lo tanto debe existir la noción de elección por parte del

aprendiente. Por esta característica es posible enseñar el uso de las EAL, permitiéndole a los alumnos sacar ventaja de éstas (Stawowy, en Fandiño, 2007). Oxford (1990) realiza una descripción de los elementos de las EAL:

- Permiten a los estudiantes ser más auto didactas
- Expanden el rol de los profesores de lengua
- Son centradas en el problema
- Envuelven diversos aspectos, no únicamente lo cognitivo
- Pueden ser enseñadas
- Son flexibles
- Son influenciadas por una variedad de factores

Con todo, O'Maley y Chamot (1990) advierten que si el estudiante percibe una actividad como muy familiar o demasiado difícil puede inclinarse a evitar el uso de una estrategia y reaccionar de manera automática para solventar el problema a través del conocimiento adquirido. Es decir, la automaticidad (o reacción instintiva) no puede ser considerada como una estrategia toda vez que las EAL deben ser conscientes. Desde el punto de vista cognoscitivo, cuando una estrategia ha llegado a la etapa autónoma (o virtualmente automática), es decir, se deja de lado la reflexión consciente y compleja que conlleva, deja de ser "estratégico" (O'Maley y Chamot, 1990). Esta característica complica identificar cuándo una estrategia ha sido adquirida por el estudiante y su uso ha dejado de ser consciente toda vez que son procesos cognitivos.

De esta forma se define el concepto de estrategias de aprendizaje de lenguas como aquellas técnicas, acciones o comportamientos conscientes de naturaleza cognitiva o afectiva que usa el aprendiente para dar solución a un problema determinado en una L2, las cuales pueden ser aprendidas permitiéndole al estudiante mejorar su desempeño en la lengua meta.

Diversos autores han propuesto clasificaciones de las EAL dentro de las cuales se encuentran las socio-afectivas. Las SLLS (estrategias socio-afectivas para el aprendizaje de lenguas) son entendidas por O'Maley y Chamot (1990) como aquellas estrategias que envuelven la interacción con otra persona o el control sobre el afecto.

Rubin (en Fandiño, 2007) propone las estrategias directas y las indirectas, encontrándose las sociales dentro de las postreras (nótese la ausencia de la afectividad), definidas como las actividades que usan los estudiantes para procurar oportunidades de exposición a la lengua. O' Malley y Chamot (1990) refieren tres categorías principales, metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, siendo las últimas concebidas como las que integran la interacción con otra persona para apoyar el aprendizaje o uso de control afectivo para realizar una tarea de la lengua. Estos autores mencionan las siguientes estrategias socio-afectivas: preguntar por clarificación, cooperación, habla auto dirigida y el auto refuerzo.

Oxford (1990) realiza una división más minuciosa, comenzando por dos categorías; estrategias directas e indirectas. Las EAL indirectas son definidas como aquellas que dan soporte y manejo del proceso de aprendizaje sin que la lengua meta esté envuelta de manera directa. En éstas se hace la separación de las estrategias afectivas y sociales. En las primeras se identifican el manejo de la ansiedad, auto motivación y la regulación de la conciencia emocional. En las sociales se encuentran realización de preguntas (al interlocutor), cooperar con los otros, y empatizar con los otros. Fandiño (2007) expone una compilación de las SLLS propuestas por Oxford y O'Malley y Chamot (ver cuadro 1).

Estrategias Socio-afectivas para el Aprendizaje de Lenguas

Estrategias Afectivas	Minimizar la ansiedad de uno mismo	Usar relajación progresiva; respirar profundo o meditar; hacer uso de la música o la risa (Oxford, 1990).
	Utilizar la auto-motivación	Proveer motivación personal premiándose a uno mismo cuando una actividad de aprendizaje de lenguas ha sido completada exitosamente (O'Malley y Chamot, 1990).
		Expresarse comentarios positivos; tomar riesgos sabiamente y auto premiarse (Oxford, 1990).
	Medir la temperatura emocional de uno mismo	Escuchar a tu cuerpo; usar una lista de cotejo (checklist); escribir un diario de aprendizaje; compartir tus sentimientos con alguien más (Oxford, 1990).

	Charlar con uno mismo	Reducir el nivel de ansiedad usando técnicas mentales que le hagan sentirse competente a uno mismo a realizar una actividad de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990).
Estrategias Sociales	Hacer Preguntas	Preguntar por explicación, verificación, parafraseo, o ejemplificación de materiales; preguntar por clarificación o verificación de la actividad; proponerse preguntas a uno mismo (O'Malley y Chamot, 1990). Preguntar por clarificación y preguntar por corrección (Oxford, 1990).
	Cooperar con pares	Trabajar de forma colaborativa con pares para resolver un problema, fuente de información, verificar una actividad de aprendizaje, u obtener retroalimentación del desempeño oral o escrito (O'Malley y Chamot, 1990). Cooperar con los pares y cooperar con usuarios competentes en la nueva lengua (Oxford, 1990).
	Realizar actividades de mediación social (exponerse a actividades sociales de uso de la L2) e interactuar con otros	Realizar participación activa en las actividades de aprendizaje, empezar y mantener conversaciones (mostrar interés, usar preguntas de continuidad, hacer comentarios, etc.)
	Empatizar con otros.	Desarrollar comprensión cultural y crear conciencia de los pensamientos y sentimientos de otros (Oxford, 1990)

Cuadro 1. Cuadro de estrategias socio-afectivas para el aprendizaje de lenguas (Tomado de Fandiño, 2007, p. 151).

Chamot et al. (1999) describen la relevancia de algunas SLLS, mencionando las siguientes:

Habla auto dirigida: se trata de hacer comentarios positivos tales como “puedo hacerlo” para ayudarse a uno mismo a solventar tareas difíciles, por ejemplo cuando se está leyendo un artículo científico en a L2 se puede pensar en “no te rindas” o “está bien si no lo entiendo completamente”. Esto ayuda a reafirmar la auto-confianza mientras se realiza una actividad con un nivel de reto mayor al del nivel de competencia o aprendizaje actual, de tal forma que se permita lograr un desempeño mayor al que se

pretendía. Chamot et al. (1999) recomiendan usar el habla auto dirigida durante momentos de nerviosismo en la producción de la L2.

Cooperación: envuelve trabajar con los compañeros para completar un trabajo para dar y recibir retroalimentación; practicando una presentación oral con un compañero en donde te realice preguntas que el profesor o la audiencia puedan hacer, por mencionar un ejemplo. Trabajar con otros brinda oportunidades de compartir tus fortalezas y realizar un mejor trabajo.

Como se observa, las SLLS son útiles para superar retos relacionados con la afectividad en el proceso de aprendizaje, tales como la ansiedad, nerviosismo o estrés. Fandiño (2007) realiza una recopilación de ideas de diversos autores sobre las técnicas para enseñar las SLLS para estudiantes de nivel principiante de lenguas que a continuación se presenta:

- Construir sobre la experiencia de los estudiantes. Invitarlos a discutir sus experiencias y proveer actividades que les permitan practicar el lenguaje que han desarrollado.
- Usar a los aprendientes como recurso. Pedirles que compartan su conocimiento y experiencia con los otros en clase.
- Secuenciar las actividades en un orden que se mueva de menor a mayor reto, como un progreso de comprensión auditiva a producción oral, o de lectura a escritura.
- Usar actividades de aprendizaje cooperativo que invite a la interacción a través de situaciones en las que deban negociar la lengua con sus compañeros para lograr el objetivo de la actividad.
- Incluir una variedad de técnicas que apelen a los diversos estilos de aprendizaje.

Estudios previos han demostrado que la enseñanza de estrategias socio-afectivas han tenido una influencia positiva sobre el proceso de aprendizaje de estudiantes de lenguas. Mehrdad y Parisa (2014) se enfocaron en la habilidad de expresión oral, Siamak, Simin y Seyyet (2015) y Choi (s.f.) utilizándolas para la

comprensión de lectura. Por su parte, Griffiths (en Fandiño, 2007) se enfocó en los alumnos de nivel básico de lengua, descubriendo que tienden a utilizar menos estrategias, pero las usan más frecuentemente. Fandiño (2010) utilizó la enseñanza explícita de las SLLS para impactar positivamente el aprendizaje de los alumnos, concluyendo que “la instrucción explícita de estrategias socio-afectivas es útil para aumentar la conciencia del estudiante sobre la importancia de prestar atención a sus propios sentimientos y a sus relaciones sociales como parte de su proceso de aprendizaje” (p. 145). Con todo, señala que poca atención se le ha puesto a cómo los estudiantes trabajan con los materiales de clase (Fandiño, 2007). Chamot et al. (1999) sugieren que los juegos digitales y ejercicios en computadora son motivantes y pueden proveer práctica adicional y retroalimentación, por lo tanto, al permitir que los estudiantes trabajen con estos recursos de forma colaborativa pueden practicar sus estrategias resolviendo los problemas planteados en la pantalla o monitor.

Los resultados del estudio de Guilloteaux y Dornyei (2001) revelaron correlaciones significativas entre las prácticas motivacionales de los profesores, la motivación observada de los estudiantes, y los reportes de los estudiantes. Los autores concluyeron que el uso de los profesores de estrategias motivacionales – o socio-afectivas – tiene influencia sobre la disposición motivadora de los estudiantes.

Mundo 2 – Nivel 3 – La Tecnología en el Salón de Clases

La sociedad va cambiando de acuerdo al desarrollo tecnológico e industrial de la época, generando necesidades e intereses que las caracterizan de las demás. Cabero (2007) comenta que la humanidad, a través de su historia, ha pasado por diferentes etapas cuyas revoluciones han marcado su desarrollo y características, comenzando por la agrícola y pasando por la artesanal, industrial, postindustrial y actualmente la de la información o conocimiento, llamada la sociedad de la información, definiéndola como:

...un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros... para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneamente, desde cualquier lugar y en la

forma que se prefiera (Comisión Sociedad Información, en Cabero, 2007, p. 2).

Una sociedad donde... todos puedan crear, acceder, utilizar y compartir información y el conocimiento, para hacer que las personas, las comunidades y los pueblos puedan desarrollar su pleno potencial y mejorar la calidad de sus vidas de manera sostenible (Unión General de Telecomunicaciones, en Cabero, 2007, p. 2).

Además de lo anterior, Cabero (2007), añade las siguientes características de la sociedad de la información y las exigencias para las instituciones educativas:

- Es una sociedad globalizada
- Gira en torno a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) como un elemento básico para el desarrollo.
- Propaga la aparición de nuevos sectores laborales asociados a las TIC, en donde los entornos virtuales se convierten en los espacios básicos de interacción.
- Hace frente a un exceso de información, teniendo que desarrollar un espíritu crítico y capacidades cognitivas para diferenciar lo útil de lo que no lo es.
- Aprende a aprender.
- Alcanza a todos los sectores de la sociedad.
- Produce una brecha digital entre generaciones y rangos de edad.
- Origina la aparición de la inteligencia ambiental.
- Promueve la velocidad del cambio.

Por otro lado, Prensky (2001), etiqueta a esta sociedad del conocimiento como la generación digital (*digital generation*). De acuerdo con Prensky (2001), este grupo se integra por personas que han tenido contacto con la tecnología desde una edad temprana. Hoy en día esta comunidad usa computadoras, televisores, tabletas, teléfonos inteligentes y juegos de video como medios de diversión. Luego entonces, Prensky (2001) sostiene que la generación digital ha desarrollado una nueva forma de aprendizaje a través de estas formas de entretenimiento, además que les ofrecen un gran potencial de adquisición de información y conocimiento. Este autor señala que es

necesario explorar nuevas plataformas tecnológicas que se acoplen al contexto actual, tratando de adaptarse a las nuevas demandas y formas de aprendizaje.

Las TIC, como lo apunta Méndez (en Marín, 2012a), tienen un rol importante en la vida diaria de las personas, pues no solamente transmiten información, entretienen o educan, sino también “ponen de manifiesto la forma de ser, vivir y entender la sociedad de hoy, facilitando así la adaptación del sujeto al entorno que le rodea, permitiéndole, además, expresarse de forma libre y espontánea” (p. 18), además puntualiza que los medios transmiten ideologías, valores, pensamientos, entre otros, y que modulan la conducta, pensamientos, formas de actuar, políticas, etc.

García, Del Castillo, Herrero, Monjelat y Checa (2014) toman en consideración algunos aspectos para que un individuo sea considerado como alfabetizado en la sociedad digital, siendo algunos los siguientes:

- Juego: La capacidad de experimentar con el medio como una forma de solucionar problemas.
- Desempeño: La habilidad de adoptar identidades alternativas para el propósito de improvisación y descubrimiento.
- Simulación: La habilidad de interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
- Apropriación: La habilidad de ejemplificar significativamente y mezclar el contenido de los medios.
- Cognición distribuida: La habilidad de interactuar significativamente con las herramientas que expanden las capacidades mentales.
- Inteligencia colectiva: La habilidad de reunir conocimiento y compararlo con otros para alcanzar un objetivo en común.
- Juicio: La habilidad de evaluar la confiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información.
- Navegación Transmedia: La habilidad de seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades.
- Networking: La habilidad de buscar, sintetizar y diseminar información.

- Negociación: La habilidad de viajar a través de diferentes comunidades, discerniendo y respetando múltiples perspectivas, siguiendo normas alternativas.

Es necesario que tanto los docentes como los estudiantes que deseen incursionar en el uso de las TIC en el aula tengan la mayoría de las habilidades antes mencionadas. Aunque las nuevas tecnologías de la información pueden satisfacer las necesidades de la generación digital, Cabero (2007) señala que se han generado diversos mitos alrededor de las TIC, comúnmente envueltos en supuestos de beneficios y grandezas. A continuación se mencionan algunos de los mitos más relevantes:

- El valor “per se” de las tecnologías. Cabero (2007) refiere a este mito como:

“...la significación que se les da a las tecnologías como elementos de cambio y transformación de la institución educativa... pero... el valor de transformación y significación que se alcance con ellas no dependerá de la tecnología en sí misma, sino de cómo somos capaces de relacionarlas con el resto de las variables curriculares” (p. 8).

- Neutralidad de las TIC. Las tecnologías de la información y comunicación llevan cargas ideológicas y sociales de la cultura en la cual se desarrollan.
- Interactividad. Cabero (2007) menciona que comúnmente la única interacción que ofrecen las TIC es el movimiento realizado con el dedo cuando se pulsa algún botón del ratón, teclado o control.
- “Más”: “más impacto”, “más efectivo”, y “más fácil de retener”. Realmente el conocimiento que un estudiante adquiera es el resultado de su interacción cognitiva y social con la información. Lo que importa no es cómo llega la información sino qué hace con la misma y la forma en que la procesa.
- Las TIC como medio de la deshumanización y alienación. La tecnología sigue siendo, a fin de cuentas, un producto humano, y se crea con la finalidad de: “mejorar las condiciones naturales de vida del ser humano tratando de adecuar el entorno a sus necesidades” (Cabero, 2007, p. 9).

- La existencia de la súper tecnología. En palabras de Cabero (2007), este mito sostiene la existencia de una tecnología capaz de aglutinar a las demás y sea la superior o más potente. Sin embargo, es necesario recordar que no existen medios mejores que otros, pues la selección de uno u otro dependerá de criterios como los objetivos que se desean alcanzar y transmitir, el contexto de instrucción y físico como medio condicionante ya que éste facilitará o dificultará su inserción, las diferencias cognitivas de los estudiantes, entre otros.
- Las TIC como remedio para resolver todos los problemas educativos. A pesar de las potencias que puedan presentar, son solamente instrumentos curriculares y su efecto pedagógico dependerá de su asociación con el resto de los componentes del currículum.

Si bien existen diferentes mitos alrededor de las TIC las cuales mencionan que no resuelven los problemas de la educación y que son simplemente medios dependientes del currículum escolar, es cierto que ofrecen ventajas para tomar en cuenta su uso en el salón de clases. Cabero (2007) menciona algunas de estas características favorables de las TIC para las posibilidades en la enseñanza.

Primeramente se tiene su capacidad de penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales, entre otros). Además cuentan con interconexión y su posibilidad de combinarse y ampliar las posibilidades individuales. La interactividad que proporcionan no está enfocada en el emisor, como en los medios tradicionales, sino en el receptor quien es el que determina el tiempo y modalidad de uso. Su instantaneidad permite romper las barreras espaciales y ponerse en contacto directo de forma inmediata con las personas o bancos de dato. Contienen elevados parámetros de imagen y sonido, incluyéndose la calidad de la información y la fidelidad con que puede transferirse de un punto a otro. Cuentan con la capacidad innovadora así como la diversidad, entendiéndose como la gran variedad de medios existentes para desempeñar diferentes funciones.

De esta forma, las posibilidades que ofrecen las TIC para la enseñanza, de acuerdo a Cabero (2007) integran la ampliación de la oferta informativa, teniendo

cuidado con la selección y discriminación de la información existente; creación de entornos más flexibles para el aprendizaje; eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes; aumento de las modalidades comunicativas; favorecer el aprendizaje independiente y el auto aprendizaje; eliminación de escenarios clásicos de formación, limitados a instrucciones escolares; facilitación de una formación permanente, entre otras. Sin embargo, Cabero (2007) realiza la siguiente advertencia: "...utilizarlas para realizar las mismas cosas con las tecnologías tradicionales, es un gran error. Las nuevas tecnologías, nos permiten realizar cosas completamente diferentes a las efectuadas con las tecnologías tradicionales... no...exclusivamente, el hecho que nos permitan hacer las cosas de forma más rápida, automática y fiable" (p. 17).

Martínez (2007) expone un criterio de selección de tecnologías para su incorporación al currículum escolar, la cual incluye elementos tales como las características de los estudiantes, las características comunicativas del medio, su relación con los objetivos, el costo-beneficio obtenido, la adaptación a las necesidades académicas y pedagógicas del contexto, la calidad presentada en su forma de transmitir la información, la disposición o no al medio y la adecuación al tipo de aprendizaje. En la figura 2 se observa el criterio de selección propuesto por Martínez (2007).

Coromías (en Marín, 2012a) describe los videojuegos como medios de comunicación toda vez que transmiten información, apuntando que como tal "tienen un papel de transmisión de conocimiento que básicamente se da por vías emotivas, impactantes y de identificación de espectador" (p. 19), poniendo en manifiesto conductas, valores, ideas, estereotipos, entre otros, de épocas anteriores como actuales. Marín (2012a) equipara éstos recursos con medios tales como el cine y la televisión, marcando la diferencia en que en éstos el protagonista era inactivo, mientras que en los videojuegos se pretende buscar la interactividad del jugador.

Dado que los juegos de video son transmisores de información y por consecuente un recurso tecnológico, tienen potencial para ser utilizados dentro del

salón de clases, tal como lo son la radio y la televisión, o como lo sugiere Calvo (en Marín, 2012a): “los videojuegos han sobrepasado la frontera del entretenimiento, dando paso a posibilidades de uso en el ámbito educativo” (p. 22). Además que se han convertido en una fuerza de expresión mayor que sus contrapartes, como las películas o la televisión (Gee y Hayes, 2011).

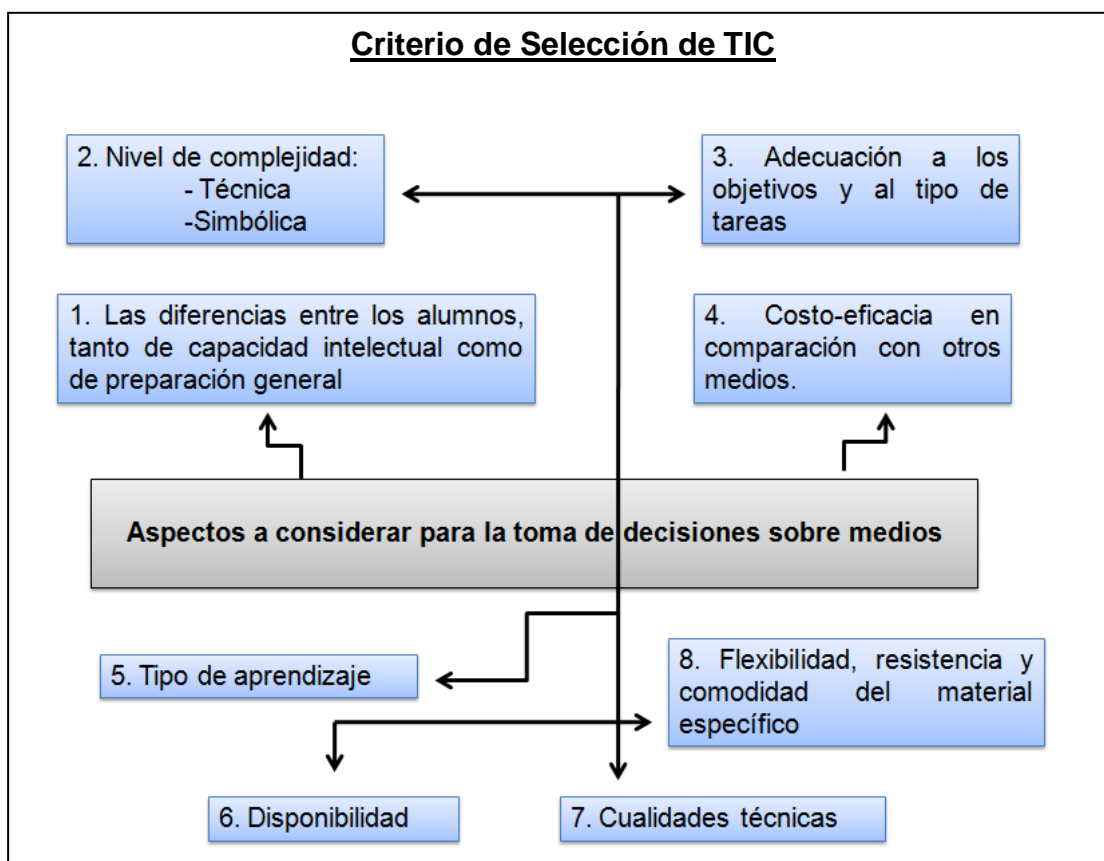


Fig. 2. El criterio de selección de TIC para el salón de clases. Tomado de Martínez (2007, p. 34).

Sin embargo, utilizar la tecnología en el salón de inglés no debe ser únicamente por la razón de ser nuevo sino que debe existir una razón mayor. Larsen-Freeman y Anderson (2013) exponen dos criterios de uso de la tecnología para la enseñanza de lenguas. La primera es aquella que ve a la tecnología como medio para proveer recursos de enseñanza; se facilita el uso de la multimedia (fotos, audio, video, entre otros) y el internet que permiten el acceso a la información y material auténtico. La otra perspectiva es aquella que la aprecia como una mejora de las experiencias de

aprendizaje; aprovisiona a los estudiantes con más acceso a la lengua meta, dando como resultado el potencial de cambiar cuándo y dónde el aprendizaje toma lugar, e inclusive puede moldear la perspectiva de la forma de enseñar. Estos autores hacen especial énfasis en esta última mirada toda vez que la tecnología abona al reto y aprendizaje significativo en el salón de clases. El uso de los videojuegos como materiales pedagógicos se justifica toda vez que éstos enfatizan la experiencia de inmersión, interactividad y la solución de problemas, lo que promete que éstos materiales sean más que fuentes de entretenimiento (Gee y Hayes, 2011).

Mundo 2 – Nivel 4 – El Enfoque del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales (DGBL)

El enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales (*Digital Game Based Learning* – DGBL por sus siglas en inglés) intenta ser una promesa revolucionaria que se adapta a las necesidades de aprendizaje de la sociedad del conocimiento (Cabero, 2007) o la generación digital (Prensky, 2001), integrando dos componentes primordiales; la educación y el entretenimiento a través del uso de juegos de video como medios de instrucción, el cual puede ser adaptado para enseñar una gran cantidad de áreas de conocimiento y competencias, entre los cuáles se ubica el aprendizaje de lenguas.

Aunque el DGBL es un enfoque relativamente nuevo, habiendo evidencia de su uso en las últimas décadas, ha habido investigadores que lo han implementado para su estudio y comprensión, siendo sus principales representantes Mark Prensky (2001), Richard Van Eck (2006), Gee (2008), y Timothy Little (2015), quienes han publicado trabajos y aportando definiciones, usos, adaptaciones, ventajas y limitantes del enfoque. Si bien, el DGBL no ha sido completamente definido, se pueden extraer los siguientes elementos del mismo, los cuales se exponen en los siguientes párrafos.

Primeramente, y como se mencionó con anterioridad, la premisa del enfoque es intentar usar juegos de computadora y de video como medio de instrucción dentro y fuera del salón de clases (Prensky, 2008), pudiéndose utilizar tanto juegos creados con

propósitos pedagógicos, llamados juegos serios (*serious games*) (Van Eck, 2006) como también aquellos de origen comercial, o como Van Eck (2006) los cataloga *Commercial-off-the-shelf* (COTS), siempre y cuando se les adapten objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario definir lo que se entenderá por un videojuego en este estudio. Lacasa (2013) propone la definición del antropólogo alemán Johann Huizinga quien conceptualiza el juego, tanto real como digital, con las siguientes características: se mantiene fuera de la vida ordinaria y no es considerada una actividad seria, es absorbente, no está asociado con un interés material, procede con reglas establecidas, y tiene sus propios límites de tiempo y espacio. Por otro lado, Fuerte y Galisteo (2015) entienden por videojuego: "...un juego cuya representación y desarrollo se plasma en una o varias pantallas; a él pueden jugar una o varias personas por turnos o de manera simultánea, a través de uno o varios controladores; su representación, además, tiende a ser en imágenes en movimiento" (p. 24). Además agregan que para que sea concebido como tal, es importante que el videojuego no se desarrolle fuera de la pantalla. Dreunen (2008) concuerdan con la definición anterior mencionando que los video juegos se caracterizan por el uso de una pantalla a través de la cual un jugador interactúa con el mundo virtual. De esta forma se adopta la definición propuesta por Fuerte y Galisteo (2015).

El DGBL combina elementos tanto pedagógicos como de entretenimiento, cuidando que ninguno de éstos eclipse ni obstaculice al otro, de tal forma que las clases no sean apreciadas como tradicionales ni simplemente actividades de diversión (Prensky, 2001). Como uno de los principales promotores del enfoque, Prensky (2001) señala dos elementos que hacen interesantes a los juegos digitales, siendo el primero la motivación del juego, el cual empuja al estudiante hacia el aprendizaje sin que se dé cuenta, captando su atención con la diversión que le brinda el juego, y el otro la metodología de aprendizaje que es rápida, efectiva y, en general, fuera de lo tradicional.

Con todo, el DGBL no tiene una metodología definida a seguir, por lo que se requiere integrar otros métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje (Prensky, 2001), siendo en este caso los concernientes a los de lenguas para lograr los diferentes objetivos planteados según la audiencia a la que va dirigido el juego. Van Eck (2006) menciona que se debe procurar un balance entre las necesidades del currículo escolar y la estructura del juego para evitar comprometer los resultados del aprendizaje o forzar un juego a trabajar de una forma no adecuada.

Aunque la idea anterior puede suponer la descalificación de los juegos comerciales, existe otra característica del DGBL que permite utilizarlos a través de actividades complementarias de aprendizaje. Van Eck (2006) declara que cualquier juego diseñado para atraer a la audiencia puede ser utilizado con propósitos académicos, mencionando que cuando son evaluados, se debe cuestionar sobre qué información se cubre a través del juego, e igual de importante, qué se omite, no se menciona o es poco preciso. De presentarse alguna de estas últimas circunstancias, en vez de desechar el juego, Van Eck (2006) afirma que se pueden utilizar estos momentos de enseñanza para crear un *desequilibrio cognitivo* al presentar o diseñar actividades con las cuales los estudiantes descubran nueva información que cause conflicto con el juego. Estos momentos crean oportunidades para que los estudiantes investiguen más acerca del tema y lo contrasten con lo que se presenta en el juego digital, pudiendo ahondar en su comprensión y aprendizaje. La investigación y las actividades complementarias pueden inducir a los estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico e incluso ampliar su proceso de aprendizaje autónomo (Gee, 2008).

Salinas y Urbina (2007) mencionan sobre la adaptación de las tecnologías de la educación que son pocos los materiales comerciales que se adaptan a las necesidades de los profesores, es decir, están “listos para usarse” en el salón de clases. Es por ello que los docentes deben ajustarlos realizando las adaptaciones pertinentes según su contexto y objetivo pedagógico. Los materiales tecnológicos no suelen reunir las características necesarias ajustadas a cada situación en concreto; debido a esto, los

profesores deben seleccionar los diferentes medios y planificarlos para su explotación en el aula. Salinas y Urbina (2007) comentan las siguientes posibles adaptaciones:

- Ofrecer a los estudiantes ayuda extra o complementaria para una mejor comprensión, elaborando o reelaborando material suplementario o adicional.
- Eliminar, comentando de manera explícita, las partes que son consideradas distractoras o conflictivas, o también presentar material nuevo que se yuxtaponga a lo presentado en el materia original.
- Combinar varios documentos, formando uno propio, logrando así una posible comparación, contrastación o complementación.

Salinas y Urbina (2007) señalan que una gran cantidad de los materiales preparados para usarse requerirán algún tipo de adaptación para integrarlo en el currículum, y advierte sobre los materiales de las nuevas tecnologías que: “La utilización íntegra, sin la mínima adaptación, tal como se presentan, de medios no construidos para su propósito, refleja el desentendimiento del profesor por la integración del medio en el proyecto curricular en el que está inmerso” (p. 53).

Además, en cuanto al DGBL, se debe tener cuidado en el tipo de actividades complementarias que se utilizan para evitar la mecanización y afectar la fantasía del juego y la gratificación que se obtiene de la propia experiencia. Chiu, Kao y Reynolds (2012), en su análisis de 14 estudios sobre la efectividad del enfoque DGBL, encontraron que aquellos estudios en los que se usaron juegos digitales basados en repeticiones mecanizadas la efectividad era relativamente baja frente a otros métodos o enfoques puesto que los participantes memorizaban la mecánica y no prestaban atención a la lengua. Little (2015) clasifica las actividades como de imaginación endógena y exógena, en donde en las primeras el contenido puede modificarse independientemente de la forma del juego, poniendo como ejemplo el *jeopardy*. Por otro lado, en los de imaginación exógena, el contenido y forma no pueden separarse (como imaginar ser uno de los personajes de *World of War Craft* o *The Sims* y escribir un

diario de sus actividades en el juego). En el estudio de Chiu et al. (2012) este tipo de recursos mostraron una efectividad relativa mayor a sus contrapartes endógenas.

Lamentablemente muchos juegos educativos tienden a contener actividades de imaginación exógena, restándole el factor de diversión del juego. Habgood (2009) refiere a esta situación como el enfoque del brócoli cubierto de chocolate (*Chocolate covered broccoli*) en donde el chocolate es el juego y el brócoli el aprendizaje, llegando a ocurrir que el estudiante una vez consumido el chocolate, puede dejar el brócoli aparte.

Para lograr una combinación equilibrada de aprendizaje y diversión, Ramírez (2012) propone, con el término *principios didácticos*, algunas ideas para actividades complementarias:

- Identificar y situar cronológicamente en el tiempo y el espacio acontecimientos vinculados con la historia del juego y contrastarlos, si es posible, con los de la vida real.
- Participar en tareas grupales y debates utilizando para ello el diálogo como medio.
- Buscar y seleccionar información e imágenes en internet relativa a la información presentada en el juego.
- Diseñar una wiki de forma colaborativa sobre el juego.
- Reconocer el papel de las TIC en nuestra vida cotidiana.
- Reconocer y evitar los estereotipos clasistas, racistas o sexistas.
- Leer y comprender textos en inglés para extraer información.
- Argumentar las decisiones tomadas usando el razonamiento lógico.
- Escuchar la música del videojuego e identificar algunas de sus características más importantes.
- Participar en algún foro sobre videojuegos.
- Leer mensajes de un foro sin usar el diccionario, intentando entenderlos de acuerdo con elementos texturales del contexto de la palabra.
- Buscar palabras en el diccionario de palabras desconocidas.

- Identificar elementos morfológicos: sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones...

La selección de las actividades complementarias debe ser cuidadosa para no interrumpir el estado del *flow* o concentración gratificante del estudiante. Uno de los objetivos más idealizados del DGBL es lograr conducir al estudiante al estado del *flow* el cual es un momento en el que el receptor se concentra en una actividad tanto física como mentalmente, causando una inmersión tal en la que se pierde el sentido del tiempo a causa de la gratificación intrínseca recibida de la propia actividad realizada (Csikszentmihaly, en Van Eck, 2006). Es por ello que Van Eck (2006) comenta que los juegos y actividades complementarias promueven este estado y cualquier situación que cause dejar la fantasía creada debe evitarse, así que se debe procurar mantener lo complementario dentro del mundo del juego.

En palabras de Marín (2012a), aunque los videojuegos pueden ser un recurso para el desarrollo del currículo escolar al introducir al estudiante en el mundo de las tecnologías, su uso ha sido rezagado principalmente por considerar que la información que transmiten es irrelevante, además de las atribuciones y estigmas que han rodeado desde sus inicios a estos materiales, encerrando en cuatro grandes campos los aspectos negativos de los juegos de video:

- Invertir tiempo en jugar afecta negativamente aquel dedicado tanto al estudio como al de otras actividades.
- Predisponer la aceptación de la violencia al favorecer conductas agresivas y egoístas.
- Impedir el desarrollo de habilidades sociales.
- Propagar estereotipos raciales y de género.

En todo caso es recomendable tener un criterio de selección de juegos para utilizar aquellos que son aptos para el salón de clases, evitando exponer a los estudiantes a temáticas inapropiadas. Un estigma que cargan hoy en día los juegos de video es aquél mito de la adicción que causan y la gran carga de violencia con los que

comúnmente se les asocia; si bien es cierto que existen aquellos juegos con contenido para adultos, también están aquellos enfocados para ambientes más sociales y familiares. Para ello, la ESRB (*Entertainment Software Rating Board*), el sistema americano para la clasificación de juegos, categoriza éstos según el contenido que presentan, siendo los más adecuados para los fines pedagógicos aquellos con las categorías “E” (*Everyone*), y “T” (*Teen*). Las clasificaciones “EC” (*Early Childhood*) son para audiencias de temprana edad y la “M” (*Mature*) es para adultos únicamente (figura 3).



Fig. 3. Código de clasificación de juegos según su contenido de acuerdo a la ESRB.

También existe la clasificación PEGI (*Pan European Game Information*) creada propiamente por la industria de los videojuegos. Esta antecede a la ESRB aunque clasifica los juegos de video igualmente por su contenido, incluyendo elementos tales como la violencia, lenguaje soez, miedo, sexo/desnudez, drogas, discriminación, juegos de azar y conexión a internet, marcando los rangos de edad para la audiencia a la que van dirigidos, siendo las edades de 3, 7, 12, 16 y 18 años (figura 4). De acuerdo a esta clasificación, se recomienda evitar los juegos dirigidos a audiencias de 18 años para propósitos de salón de clases.

Debuel (en Trujillo, 2012) propone los siguientes puntos a considerar para la selección de un juego para el salón de clases:

- La edad de los estudiantes, sus características, competitividad, género, y nivel experiencia de juego previo.
- El nivel del juego para la edad de la audiencia.

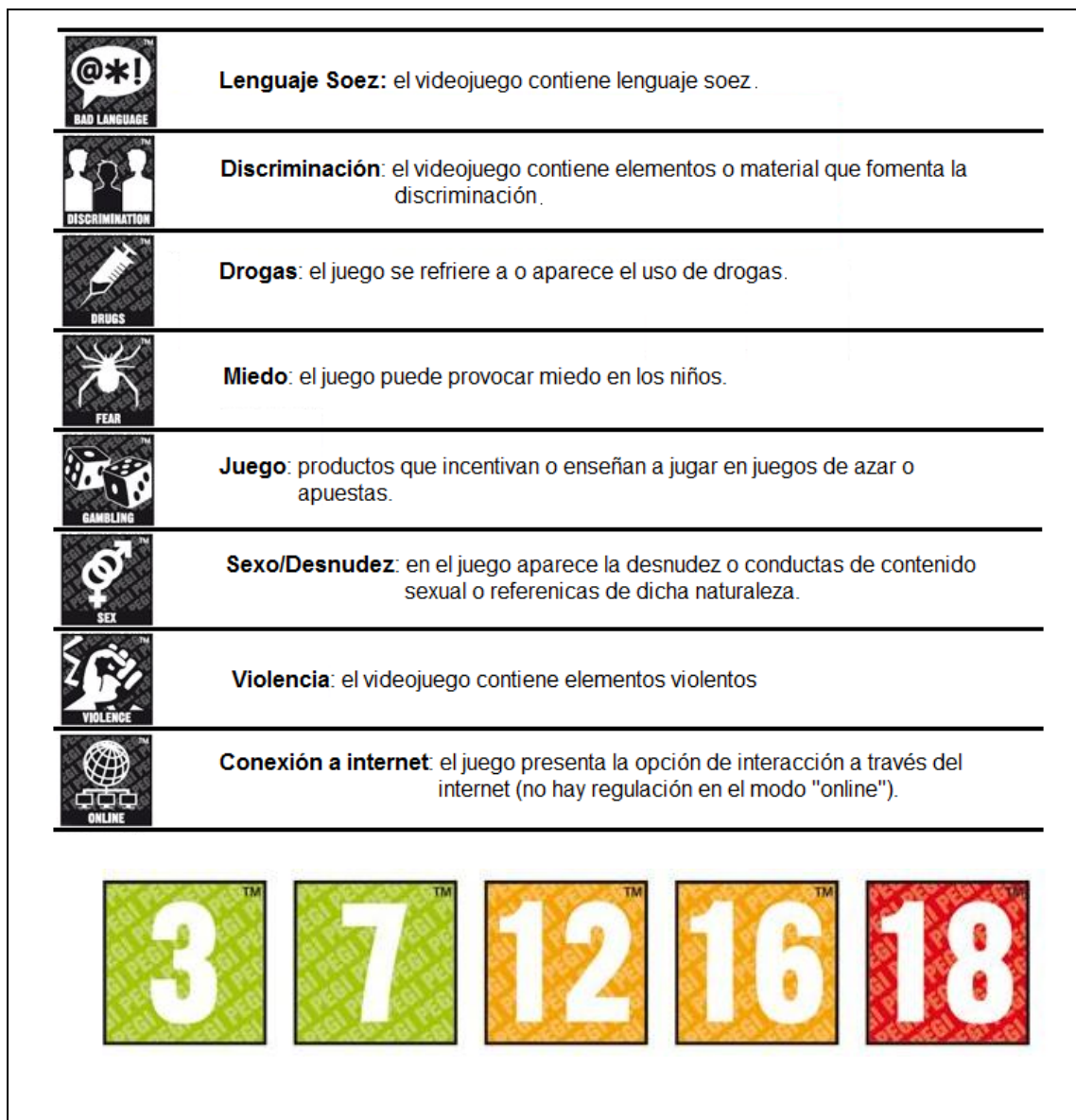


Fig. 4. Código PEGI.

- Las necesidades especiales de algunos estudiantes. ¿Los alumnos con necesidades especiales serían dejados fuera?

- El género y diversidad racial. ¿Los personajes, el lenguaje usado o las situaciones presentadas son ofensivas para algún grupo particular de estudiantes?
- El número de jugadores. ¿Cuántos jugadores pueden jugar a la vez? ¿Cuántos estarán esperando turno?
- El rol del profesor. ¿Será un observador pasivo o un participante activo?

En los últimos años ha habido un gran interés por el enfoque, llevando a los investigadores a ahondar sobre sus ventajas pedagógicas, llevándolos a publicar tesis de doctorado (Little, 2015), libros (Miller, 2008), o inclusive centros de desarrollo especializado (*Science Education Research*, 2012). Si bien el enfoque DGBL ha despertado gran interés en el área de enseñanza, no existe evidencia empírica de su efectividad frente a otros medios de instrucción (Bardon y Joseramd, 2009); (Little, 2015).

Con todo, se ha observado que el enfoque tiene cualidades que captan la atención de los estudiantes y los motiva a aprender o practicar la temática educativa planteada (Gillispie, Martin y Parker, 2008); (Annetta, Minogue, Holmes, y Cheng, 2009); (Trujillo, 2012).

Diversos estudios han demostrado porqué los juegos digitales son tan atractivos para los estudiantes. Little (2015) comenta que los investigadores han sugerido que el ambiente característico de motivación intrínseca que envuelve a los videojuegos se debe a elementos que incluyen el reto, la curiosidad, el control y la fantasía. Brom,Šisler y Slavik (2009), en su estudio con el software *Europe 2045*, concluyeron que el juego era atractivo debido a su claridad de objetivos, su promoción de juegos de roles sociales, el uso de información real, la incorporación de una historia, y que proveía soporte de profesor. Finalmente, Mitchell y Savill-Smith (2004) desarrollaron una lista de elementos más amplia que incluye características como la diversión, el juego, reglas, objetivos, retroalimentación, elementos adaptativos, escritura, conflicto y reto, resolución de problemas, interacción y una historia. A pesar que se han enlistado un gran número de aspectos que caracterizan a los juegos digitales como herramientas

efectivas de entretenimiento, hasta el momento no se tienen datos de ninguna investigación en la que se analicen qué elementos sobresalen en el DGBL en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera durante el desarrollo de estrategias socio-afectivas, lo cual compete al presente estudio.

Marín (2012a) explicita el valor educativo y formativo que tienen los juegos de video, señalando que éstos tienen capacidad para potenciar la curiosidad por aprender, favorece determinadas habilidades (motoras, cognitivas, sociales, etc.), permiten el desarrollo de las áreas de currículo, refuerzan la autoestima y el valor de uno mismo, y pueden reducir la ansiedad derivada de conductas problemáticas en algunos adolescentes en su periodo de socialización y tratamiento de minusvalías.

Ramírez (2012) comenta las siguientes conclusiones a las que se han llegado con respecto a los estudiantes que jugaron con videojuegos de aventuras como medios educativos. Observó que los juegos de video:

1. “Aumentan las estrategias de lectura visual de imágenes y de lectura del espacio tridimensional.
2. Ayudan a trabajar el aprendizaje por observación y la comprobación de hipótesis.
3. Aumentan la comprensión de las simulaciones científicas.
4. Incrementan las estrategias de atención en paralelo...
5. Aumentan la capacidad para emplear símbolos.
6. Aumentan la capacidad de autorregulación.
7. Aceleran el tiempo de reacción y de coordinación óculo-manual.
8. Permiten formar y mejorar esquemas mentales...
9. Desarrollan estrategias para el aprendizaje: la resolución de problemas, el aprendizaje de secuencias, el razonamiento deductivo, la memorización.
10. Posibilitan introducir estrategias didácticas grupales...” (p. 137).

Cabe aclarar que los resultados anteriores conciernen a las habilidades, conocimientos y competencias que los estudiantes obtuvieron sin que el juego fuera modificado con fines pedagógicos toda vez que no se trató de “demostrar el aprendizaje de un contenido concreto, sino la capacidad que posee el videojuego para generar aprendizajes” (Ramírez, 2012, p. 137), este autor agrega que los juegos de video ayudan a desarrollar aprendizajes propios de la cultura de la sociedad de la información; en este ámbito los video juegos pueden ayudar a instruir a los no nativos de la generación digital en el área de las TIC a través del contacto con estos recursos

tecnológicos, por ejemplo con el uso de los controles y la manipulación e interacción con los personajes e historia de la pantalla.

García et al. (2014) resumen todo lo dicho anteriormente en este apartado comentando que la forma en que se presentan los videojuegos, el conocimiento que los profesores tengan de ellos, y la forma en cómo éstos se relacionen con el contenido curricular y los objetivos de aprendizaje serán decisivos para que los juegos de video sea realmente útiles en el salón de clases. No es necesario ni fundamental que el docente conozca de programación, diseño de video juegos o estar inmerso en el ámbito de estos recursos como medios de ocio, su papel es tener los saberes pedagógicos necesarios para adaptar dichos materiales de forma apropiada para las necesidades del salón de clases y su práctica profesional.

Mundo 2 – Nivel 5 – La Perspectiva Psicológica Del Videojuego en El Adolescente

El juego como tal, en su forma más literal posible, es un elemento esencial en el crecimiento del ser humano; su presencia es vital toda vez que ayuda a desarrollar habilidades motoras, cognitivas y sociales que determinarán la interacción con otros agentes sociales. Sampedro (2012) menciona que el juego “es una actividad fundamental para el desarrollo del sujeto, a través de él se llevan a cabo diferentes aprendizajes que favorecen las relaciones interpersonales y se ejercen diversas capacidades cognitivo-motrices” (p. 35), y agrega que no se puede poner en duda la integración del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que “puede articularse como un medio extraordinariamente eficaz para el desarrollo de diversas capacidades y habilidades psicológicas y educativas” (p. 35). Así mismo, el autor sostiene que dentro de la psicología existe una rama muy interesada en el ámbito de los videojuegos, siendo ésta la psicología de la educación. A continuación se presentará una breve explicación de las principales teorías psicológicas del aprendizaje.

Mundo 2 – Nivel 5 – Etapa 1 –Teoría Constructivista del Aprendizaje

De acuerdo con esta teoría, cuyo mayor representante es Piaget, la capacidad cognitiva y la inteligencia están estrechamente relacionadas al medio social y físico, existiendo procesos asociados a esta relación a través de la biología, medio, asimilación y acomodación (Sampedro, 2012). De acuerdo con Piaget (en Woolfolk, 2006), el proceso de desarrollo cognitivo del ser humano correspondiente a la edad de los 11 años en adelante se conoce como la etapa de las operaciones formales, siendo la edad en que los adolescentes se encuentran en la transición de los últimos grados de educación primaria a la secundaria y posteriormente a los demás grados académicos. Los niños pasan de la etapa de las operaciones concretas a las formales cuando es capaz de comprender ideas abstractas y supuestos sin la necesidad de experimentarlas. Woolfolk (2006) expresa:

..., las experiencias nuevas... finalmente presentan a la mayoría de los estudiantes problemas que no pueden resolver utilizando operaciones concretas. ¿Qué sucede cuando interactúan variables, como en un experimento de laboratorio? Entonces se necesita un sistema mental para controlar conjuntos de variables y que funcione a través de un conjunto de posibilidades. A estas habilidades Piaget llamó operaciones formales. (p. 38).




En otras palabras, el foco de pensamiento cambia de lo que es a lo que *podría ser*, es decir, no se necesita experimentar las situaciones para imaginarlas.

Para Piaget el desarrollo cognitivo es el resultado de la madurez cognitiva; sin embargo, Vygotsky (1986) consideró importante el factor social. Mientras que Piaget sostenía que los adolescentes aprendían mejor de sus pares (compañeros de clase), Vygotsky consideraba que el desarrollo cognoscitivo se fomenta mediante la interacción con las personas que son más capaces o más avanzadas en su pensamiento (profesores) (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2001).

Sampedro (2012) presenta el siguiente cuadro de clasificación en donde muestra la relación entre las etapas de desarrollo humano de Piaget con la clasificación de juegos de la PEGI (*Pan European Game Information*), analizando que “los diversos videojuegos reflejan las habilidades o capacidades cognitivas y biológicas que el sujeto

debe haber adquirido en cada momento” (p. 39), y agrega que percibe en el nivel de dificultad cognitiva y motriz va acorde a la teoría piagetiana (ver cuadro 2).

A primera vista, el cuadro 2 parece adecuado para comprender la relación entre las etapas de desarrollo de los estudiantes y los juegos a utilizar de acuerdo con la

<i>Edad</i>	<i>Etapas de desarrollo cognitivo</i>	<i>Características Básicas</i>	<i>Clasificación PEGI</i>
Desde el nacimiento hasta los dos años.	Período sensorio-motor	El sujeto usa predominantemente sus sentidos, inicialmente se apoya en sus reflejos, y posteriormente en una combinación entre sus capacidades motrices y sensoriales.	No existe parámetro de clasificación para esta edad
Desde los dos a los siete años.	Período Preoperacional	El sujeto interioriza las reacciones vividas en la etapa anterior promoviendo las primeras acciones mentalmente.	
Desde los siete a los doce años.	Operaciones Concretas	Se caracteriza por las primeras operaciones lógicas, es decir, por la resolución de problemas y generalizaciones.	
Desde los doce en adelante	Operaciones formales	El sujeto utiliza el pensamiento hipotético-deductivo para afrontar su vida, es decir, el pensamiento abstracto.	

Cuadro2. Clasificación de las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget en relación con la clasificación de edades de *Pan European Game Information* (Sampedro, 2012, p. 38).

PEGI; sin embargo, la clasificación propuesta por la *Pan European Game Information* no se basa en criterios cognitivo-motrices sino en el contenido que los juegos presentan y lo apropiado para su audiencia. Es por ello que la propuesta de Sampedro no es del todo adecuada. Se presenta un ejemplo con el juego “*Brain Age: Train your brain in minutes a day!*” (figura 5) el cual fue desarrollado por la compañía Nintendo en el 2005. El juego consiste en resolver diferentes ejercicios de lógica para agilizar la memoria, incluyendo actividades como operaciones matemáticas sencillas, trazar líneas siguiendo una lógica, memorización de palabras, entre otros. La *PEGI* clasifica este juego como apto para edades de tres en adelante (clasificación “3”) dado que carece de temas no aptos para menores de edad; no obstante, el juego requiere el manejo de lógica para lograr los objetivos, lo cual se alcanza hasta en la etapa de operaciones concretas de acuerdo a Piaget, es decir, en una clasificación siete de la *PEGI*. Así pues, se observa que los juegos aún no están clasificados de acuerdo al contenido cognitivo que requieren para su uso y es necesario crear dicho sistema de clasificación para usos pedagógicos de los videojuegos.

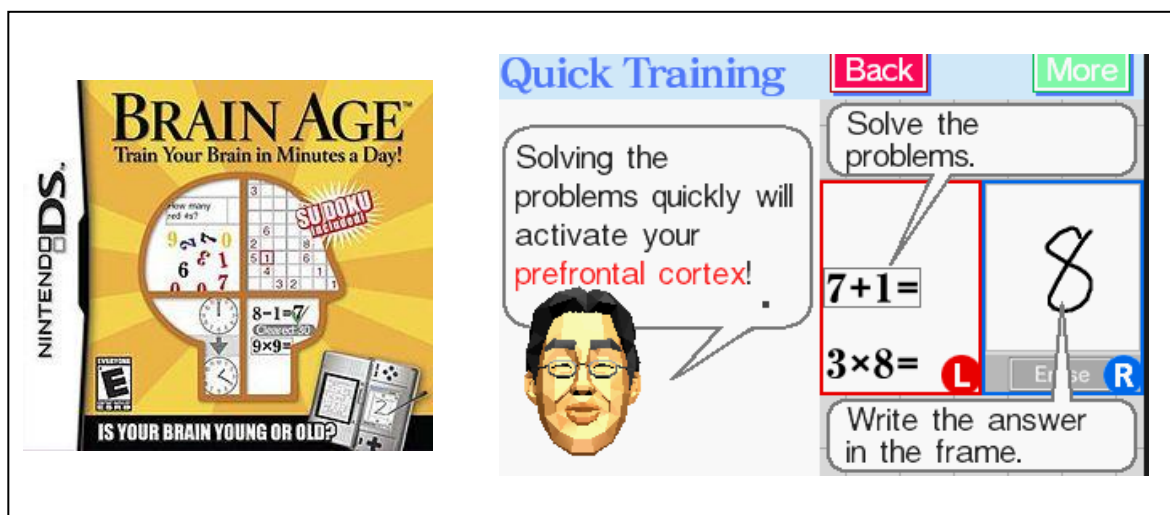


Fig. 5. Juego “Brain Age: Train your brain in minutes a day!”

Mundo 2 – Nivel 5 – Etapa 2 –Teoría del Aprendizaje Significativo

Esta teoría sostiene que el aprendizaje debe ser significativo y los nuevos saberes deben relacionarse con los conocimientos previos que el sujeto posea. (Sampedro, 2012) menciona:

“Según Ausbel... los nuevos conocimientos se incorporan de forma característica en la estructura cognitiva del alumno, y esto se consigue cuando el sujeto relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos, además, es preciso que el sujeto se interese por aprender lo que se le está mostrando” (p. 39).

Este mismo autor agrega que los juegos de video están adaptados a esta teoría pues tienen en consideración los gustos, intereses y preferencias del público al que van dirigidos. No obstante, Trujillo (2012) señala en su estudio que los juegos utilizados en el salón de clases de manera grupal pueden o no captar el interés de los estudiantes por la temática o dificultad que se incluye.

Mundo 2 – Nivel 5 – Etapa 3 –Teoría Psicosocial

Aunque esta teoría no corresponde a una directamente relacionada con el aprendizaje, se es relevante tomarla en consideración por la socio-afectividad con la que se relaciona con el presente estudio. Erikson (en Martín, 2006) propone su teoría psicosocial, dividiendo el desarrollo humano en ocho etapas diferentes, las cuales se mencionan a continuación:

1. Confianza vs Desconfianza - desde el nacimiento hasta los dieciocho meses de vida.
2. Autonomía vs Vergüenza y duda - desde los 18 meses hasta los 3 años.
3. Iniciativa vs Culpa - desde los 3 hasta los 5 años de edad.
4. Laboriosidad vs Inferioridad - entre los 6-7 años hasta los 12 años.
5. Exploración de la Identidad vs Difusión de Identidad - durante la adolescencia.
6. Intimidad frente al Aislamiento - desde los 20 años hasta los 40.
7. Generatividad frente al Estancamiento - entre los 40 hasta los 60 años.
8. Integridad del yo frente a la Desesperación - desde los 60 años hasta la muerte.

En este estudio se abordará, sobre todo, la etapa de la adolescencia toda vez que el grupo de estudiantes del estudio pertenece a dicha etapa de desarrollo. De acuerdo con Erikson, los adolescentes atraviesan la etapa de exploración de la

identidad vs la difusión de identidad, la cual comienza desde la adolescencia hasta los 20 años. Los adolescentes se sienten confundidos al atravesar por diferentes cambios físicos que afectan su entorno social. Son niños con necesidades de adultos; en palabras de Martín (2006) "...aún es dependiente, aunque se espera que se comporte con independencia; ya es sexualmente maduro, pero incapaz de satisfacer sus necesidades sexuales, por lo que el adolescente no sabe quién es en realidad." (p.38). Debido a esta confusión, los adolescentes tienden a agruparse con personas con las cuales se sientan identificadas. Martín (2006) propone, del mismo modo, que los adolescentes generan una sobre identificación con sus héroes (personas a quienes idealizan), hasta el punto de llegar a perder su personalidad por imitar a la de aquellos con tal de evitar la confusión de su persona.

La teoría psicosocial toma relevancia toda vez que de acuerdo con Martín, Domínguez y Fernández (en Sampedro, 2012) existen procesos psicológicos activadores que llegan a producir reacciones de carácter conductual en el estudiante, siendo éstos la motivación y la emoción. Sampedro (2012) define la motivación como "El elemento activador y conductor hacia el logro de una meta... es la base de una nueva conducta o comportamiento" (p. 47), mientras que la emoción es el proceso activador "utilizado para explicar las reacciones del sujeto. Tiene dos aspectos clave que lo configuran, la apreciación cognitiva de una situación y la alteración en la activación del sujeto" (p. 47). Sampedro sostiene que estos procesos psicológicos activadores están presentes en los videojuegos y pueden potenciar y estimular procesos tales como la resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades analíticas, organizativas, creativas y metacognitivas.

En esta quinta etapa de Erikson los adolescentes suelen tener problemas sobre su identidad y emociones. Sampedro (2012) sugiere que los adolescentes suelen tener dificultad para expresar sus emociones y controlarlas, y a través de los videojuegos puede serles más fácil desarrollar dicho proceso psicológico, provocando futuras conductas de socialización y expresión de emociones durante su vida adulta.

Mundo 2 – Nivel 5 – Etapa 4 – Aspectos Psicoeducativos de los Videojuegos

En el presente apartado se abordan los aspectos psicosocioeducativo de los videojuegos. Marín (2012b) comenta que de acuerdo a lo reportado en el estudio denominado *Videojuegos, Menores y Responsabilidad de los Padres*, los propios video jugadores, que en este caso fueron niños (no señala edad) reconocen los aspectos negativos que generan los videojuegos, siendo algunos de éstos los siguientes: han jugado con juegos recomendados para mayores de edad o con contenido violento, discuten con sus padres por el tiempo que invierten en los videojuegos, el tiempo invertido les quita aquél destinado para el estudio, consideran que pueden hacerles más violentos. Se observa, pues, la carga negativa que aún conservan los juegos de video.

Para contrarrestar esta mirada negativa de estos recursos tecnológicos, es preciso acercarse con una mirada crítica y reflexiva. Es necesario enseñarles a los estudiantes a ver de manera diferente los videojuegos, dándoles una mirada alternativa pasando de ser medios meramente de ocio y recreación a materiales educativos, enseñándoles a elegir de manera más apropiada los juegos que pueden utilizar para mayor provecho, y en general, utilizar los juegos de video como medio de aprendizaje. Marín (2012b) reporta las conclusiones del estudio *Videojuegos en el Instituto. Ocio digital como estímulo en la enseñanza* desarrollado en la Universidad de Alcalá en Madrid junto con la empresa de videojuegos EA (*Entertainment Arts*) durante el curso 2008-2009, comentando que los juegos:

- Permitieron aprender de manera atractiva, tal como lo hacen los científicos e investigadores apasionados por su labor.
- Mostraron cómo desde ellos se generaron situaciones de reflexión colectiva, necesarios para los profesionales del siglo XXI.
- Abrieron puertas para experimentar en las aulas la realidad virtual, abriendo al mismo tiempo campo para la educación en mundos virtuales.

Marín (2012b) sostiene que los videojuegos son un elemento positivo en el desarrollo curricular de los estudiantes, y que el proceso de investigación que se ha ido realizando en torno a los mismos ha ido en incremento: “son numerosos ya los centros así como los docentes e investigadores que tratan de incorporar estos medios de comunicación a un currículo que trata de abrirse paso en un mundo que no invita al estudio continuo” (p. 213). Esta autora considera que si bien los videojuegos se equiparaban a principios de siglo con las drogas por su alta adicción, hoy en día se está tratando de darles una nueva dimensión formativa y educativa, e invita a reflexionar que los videojuegos dan al jugador y a los profesores la posibilidad de plantear, diseñar y desarrollar procesos de enseñanza de manera diferente, desde otra mirada, quizás más atractiva, la cual permitirá a ambas partes adquirir conocimiento y potenciar la concentración y desarrollo de habilidades físicas, psíquicas, motoras, sociales y afectivas.

En este apartado se abarcaron cinco aspectos importantes del presente estudio, partiéndose de las dos columnas principales del tema de investigación las cuales son la socio-afectividad y el enfoque DGBL. Se inició con la revisión literaria de la socio-afectividad en el área de aprendizaje de lenguas extranjeras y las estrategias correspondientes para el proceso de aprendizaje. En torno a éste primer tema se resaltan como puntos relevantes los diferentes tipos de ansiedad en el aprendizaje de lenguas, sus causas y la forma de cómo superarlas, la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982), la clasificación de las SLLS y su uso para el aprendizaje de lenguas. Por otro lado se abarcó el estado del arte de las tecnologías en el salón de clases, y se apreciaron los videojuegos como recursos tecnológicos para la adquisición de conocimientos. Se ahondó en la teoría del enfoque DGBL y todos los elementos que lo rodean, culminándose con la perspectiva psicológica del juego de video en el adolescente, grupo de edad en el que se enfoca este estudio. Se destacan las características de la generación digital, los aportes y limitantes de las TIC como medios de instrucción pedagógica, la adaptación de los juegos de video como recursos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, los criterios de selección de juegos de video apropiados para el salón de inglés, la falta de un marco de referencia para la

clasificación de videojuegos de acuerdo a sus requerimientos cognitivos, y la necesidad de la reflexión para apreciar estos recursos tecnológicos más allá de simples elementos de ocio.

MUNDO 3

EL METODO, EL MAPA Y EL EQUIPAMIENTO PARA EL RESCATE



Mundo 3 – El Método, el Mapa y el Equipamiento para el Rescate.

En este apartado se presentarán los diferentes elementos que componen el estudio. Se expondrá la investigación-acción como el método adoptado para el trabajo toda vez que se considera útil para investigar en contextos sociales tal como el del salón de clases. Así también se considera detallar el contexto en el cuál se llevó a cabo el estudio, los colaboradores involucrados y las técnicas de recolección de datos. Se integra también la forma de recolección de datos y el procedimiento de análisis, el cual se lleva a través del método de categorización toda vez que es un estudio de corte cualitativo. Se mencionan los problemas éticos considerados, así como el proceso de investigación; en este último se puntualizan los datos recolectados y los videojuegos y actividades que integraron este estudio del DGBL, terminando con el proceso de análisis en donde se plasman las categorías usadas para el análisis de la información.

Mundo 3 – Nivel 1 – Diseñando la aventura

La presente investigación es de corte cualitativo exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2004), posicionada desde el método de investigación acción. La investigación acción (IA) se define como un estudio auto reflexivo (Carr y Kemis, 1986) o proceso de reflexión a través de un plan que consiste en la definición de un problema, aplicación de la acción, evaluación, y reflexión y divulgación de los resultados cuya finalidad última es la mejora de lo que ocurre en el salón de clases y la escuela (Kemmis y McTaggart 1982). McNiff (en Fandiño, 2007) propone que es una forma de observar el trabajo propio y reflexionar si cumple con las expectativas personales; involucra el pensamiento y la auto crítica como una forma de *práctica auto reflexiva*, preguntando *¿por qué haces las cosas en la forma que lo haces?* Elliott (2005) la define como: "...el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma", agregando que: "Su objetivo... no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad [de las hipótesis generadas del propio estudio], sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado" (p.

88). No obstante, estas mismas características le han dado una mirada frágil a la IA toda vez que se enfoca principalmente en el proceso reflexivo y el crecimiento profesional, poniendo así en tela de juicio su valor como método de investigación (Burns, 2003).

A manera de compilación, Burns (2003) señala las siguientes características que permiten vislumbrar o considerar lo que diferentes autores como Halsey, Carr y Kemmis, Wallance, entre otros han intentado definir para la IA, mencionando que ésta:

- Es contextual, localizado a pequeña escala, definiendo e investigando problemas de una situación en específico.
- Es evaluativa y reflexiva y que apunta al cambio y la mejora de la práctica.
- Es participativa dado que provee para la investigación colaborativa con grupos de colegas, investigadores, etc.
- Los cambios en la práctica se basan en la colección de la información que provee para el ímpetu del cambio.

La investigación acción ubica el rol del profesor como un productor de teoría educativa, y a la vez, como usuario de la misma (Fandiño, 2007). La investigación acción (IA) nace en el campo de la enseñanza como una propuesta alternativa en donde el profesor pasa a ser el conocedor de la realidad en el salón de clase, empoderándolo y ubicándolo como el investigador y no el investigado como solía ser anteriormente (McNiff, 1997). Se pretende que el docente sea capaz de realizar transformaciones sociales (a pequeña o grande escala) a partir del micro universo que envuelve su práctica diaria a través de la reflexión y la autocrítica (McNiff, 1997).

Carr y Kemmis (1986) mencionan que la IA es una forma de auto indagación reflexiva con iniciativa de los participantes (docentes, estudiantes, o directores, por mencionar algunos) en situaciones sociales con el objetivo de mejorar la racionalidad y justicia de a) sus propias prácticas sociales y educativas, b) la comprensión de dichas prácticas, y c) las situaciones e instituciones in las cuales estas prácticas son llevadas a cabo.

McNiff (1997) sostiene que la finalidad de la investigación acción es la de involucrar al docente en su propia práctica, creando conciencia de la misma. Una de las críticas que este autor menciona acerca de la IA es que ésta sea simplemente una forma apropiada de “buena enseñanza” o lo que los docentes deberían estar haciendo en primer lugar. Sin embargo, agrega que lo que diferencia a la IA de una práctica a un método de investigación es el proceso de sistematización, reflexión y autocrítica que conlleva, culminando con la socialización pública de lo encontrado (Stenhouse, en McNiff, 1997). Por su parte, Burns (2003) agrega que la triangulación usada, o la combinación de datos de dos o más fuentes, aporta validez y confianza en los resultados en la IA toda vez que se reúne información a través de diferentes fuentes para comparación y contraste. Finalmente, si bien Burns (2003) acepta que la IA aún carece de cierto prestigio frente a otras metodologías de investigación más establecidas, también expone puntos a su favor. Menciona como ejemplos proponer preguntas para resolver casos prácticos de interés para un gran sector de trabajadores de la educación, la socialización de la información y la integración de los resultados a la práctica. Burns finaliza mencionando que la IA es apropiada para investigar interacciones sociales, como es el caso del salón de clases, frente a otras formas de investigación.

El modelo de la concepción del proceso de la IA ha ido modificándose desde sus inicios, aunque sus principales componentes se han mantenido intactos. Los diferentes representantes de la IA (Kurt Lewin, Stenhouse, Kemmis, Elliott, Ebbutt y Withehead) han propuesto diferentes modelos del proceso de la investigación acción, basándose principalmente del trabajo original de Kurt Lewin (en McNiff, 1997), quien propone un continuum cíclico de cuatro pasos, compuestos por la planeación (*planning*), aplicación (*acting*), observación (*observing*) y reflexión (*reflecting*), abriendo este último una pauta hacia un nuevo ciclo (ver figura 6), es decir una “espiral de ciclos” (Elliott, 2005).

Procesos cíclicos de la IA

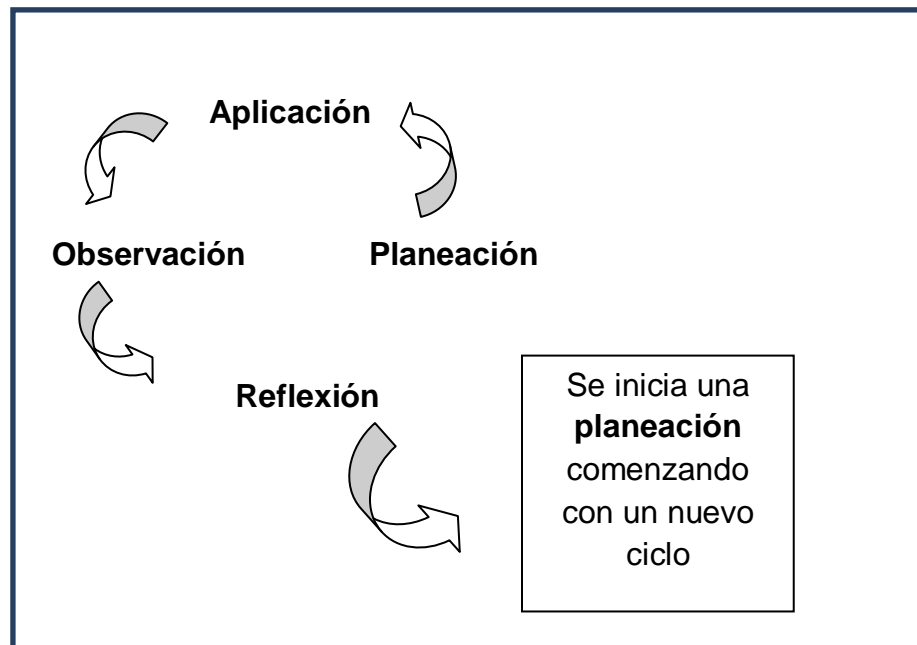


Fig. 6. Representación cíclica del proceso de la IA de Kurt Lewin (en McNiff, 1997, 23)

Este modelo se reduce a abarcar un solo problema detectado a la vez; es decir, no da posibilidad de reflexionar sobre problemas emergentes que puedan surgir durante el transcurso de la reflexión, o como lo menciona Elliott (2005) “solo consiste en descubrir hechos y que la “implementación” es un proceso lineal” (p. 89). Ebbutt (1982) propone una representación más idealizada de la IA a través de un esquema cíclico en el que se logra apreciar un modelo diferente, y un tanto más complejo, del propuesto por Lewin; no obstante, se mantienen los mismos elementos base (ver figura 7).

En el presente estudio se adoptará el modelo propuesto por McNiff (1997) (ver figura 8) toda vez que se ha observado permite abarcar problemas emergentes después de la reflexión, siempre y cuando el objetivo principal se mantenga. Sin embargo, se partirá de una idea general propuesta por Elliott (2005), la cual “se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar [e inclusive explorar] (p. 91). Además, este modelo adoptado incluye una característica importante

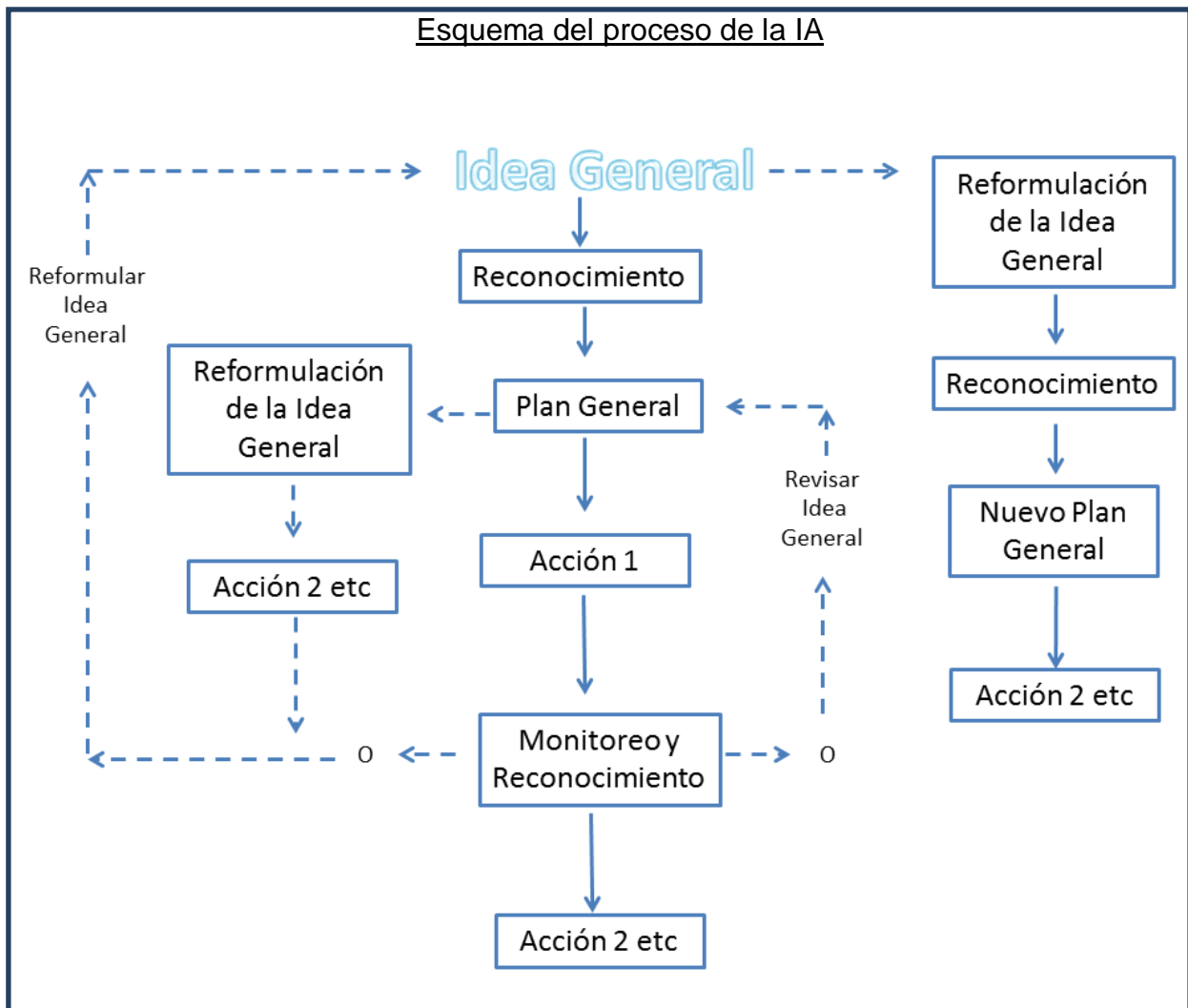


Fig. 7. Esquema de la representación idealizada de la IA de Ebbutt (1982).

de la IA mencionada por Burns (2003) la cual es su “desorden” (*messiness*); es decir, el propio proceso de IA no es fijo, sino más bien complejo y en continuo proceso. Por otro lado, es relevante tomar en cuenta otra recomendación dada por Elliott (2005) quien sugiere que: “Habrá que revisar constantemente la idea original durante el proceso de investigación-acción, [previando] esta posibilidad en cada ciclo de la espiral, en vez de “fijar” el objeto de la investigación desde el primer momento” (p. 92).

Se considera llevar a cabo al menos dos ciclos en el diseño del presente estudio, siendo la primera una fase exploratoria del DGBL y la segunda de aplicación y análisis de la propuesta pedagógica aterrizada en el diseño de materiales alternativos al DGBL.

para el desarrollo de SLLS. No obstante, se puede considerar un tercer ciclo de ser necesario.

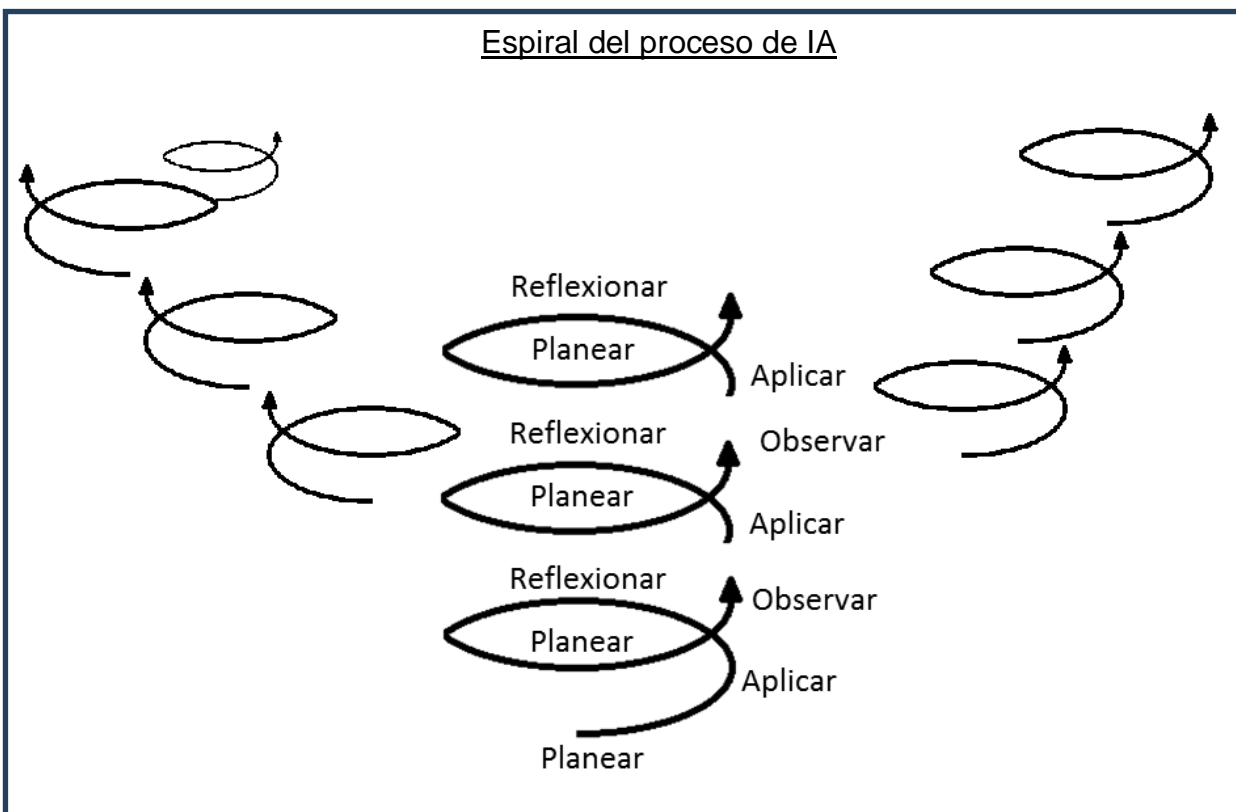


Fig. 8. La espiral del proceso de la investigación acción (adaptado de McNiff, 1997).

Mundo 3 – Nivel 2 – Contexto

El contexto en el que se llevaron a cabo los dos ciclos de la investigación fue en un grupo de nivel avanzado de inglés, B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL), para el ciclo uno, y otro de nivel intermedio,

B1 del MCERL, para el segundo, dentro del curso del Proyecto Especial Sabatino de Inglés para Certificación (PESIC) del Centro de Lenguas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), ubicado en la Ciudad Universitaria en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Fueron grupos intactos en su contexto natural, mismos que fueron asignados al docente-investigador por la propia institución escolar.

La institución cuenta con servicios públicos, además de acceso a la red telefónica y de internet. El mobiliario escolar incluye aulas con pupitres para una capacidad que varía de 15 a 30 alumnos dependiendo de cada salón, pizarrón blanco, aire acondicionado, luz y corriente eléctrica y cortinas corredizas para los ventanales. Así mismo se contó con dispositivos audio visuales (como bocinas, proyector, y extensiones de cableado) en condición de préstamo – todo lo anterior fue necesario para poder implementar el enfoque DGBL de manera apropiada. Por su modalidad, las sesiones son de cinco horas (de 8:00 a 13:00 hrs.).

Mundo 3 – Nivel 3 – Los Aliados

Se llevó a cabo el primer ciclo de la investigación con un grupo de estudiantes de nivel avanzado o B2 (de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - MCERL); el propio programa (Proyecto Especial Sabatino de Inglés para Certificación – PESIC) realiza un examen de ubicación a los candidatos para su ubicación en el nivel correspondiente. Es importante hacer mención que el nivel del curso y de los estudiantes está normado por el programa PESIC de acuerdo a los lineamientos de la institución, basándose y teniendo como referencia el MCERL; de ahí que a este grupo de estudiantes se le considere como avanzado.

En el C1 se contó con la participación de 19 estudiantes al finalizar el ciclo, siendo 20 al inicio; un estudiante decidió darse de baja del programa antes de finalizar el primer bimestre del curso. La edad de los estudiantes varía en un rango de edad de los 14 a los 21 años, teniendo una mayoría de estudiantes menores de 18 años. El nivel de estudios en curso varía desde la básica superior (secundaria) hasta el universitario. De los 19 estudiantes, 11 pertenecen al sexo masculino y 9 al femenino. En cuanto a su experiencia previa con el uso de video juegos (ya sea como actividad recreativa o de aprendizaje), solo 4 estudiantes mencionaron utilizarlos de manera habitual, mientras que los 15 restantes manifestaron no jugarlos cotidianamente o no hacerlo del todo. No obstante, la mitad del grupo declaró tener al menos una consola de video juegos en casa. Por otro lado, 6 estudiantes se auto consideran “gamers”

(personas que juegan video juegos como pasatiempo), y el resto no se auto define de esta forma.

Para el segundo ciclo se contó con la colaboración de 17 estudiantes al comienzo del curso y finalizando con 16, todos de nivel B1 o intermedio. EL rango de edad varía de 16 años hasta 49, teniendo a dos participantes adultos en este grupo, siendo los 14 restantes adolescentes. De este grupo, 10 participantes pertenecen al sexo masculino y 6 al femenino. Su nivel de estudios va desde la educación básica superior a la profesional. Se reconoce la ausencia de la información relacionada a la experiencia previa de juego de los participantes del C2 toda vez que no se recabaron los datos pertinentes.

Es importante hacer mención de dos aliadas fundamentales para el presente estudio, quienes fungieron como observadoras externas de las clases impartidas por el docente-investigador. Ambas participantes son docentes de lenguas extranjeras con amplios conocimientos en su área de enseñanza cuyas aportaciones enriquecieron los análisis de esta investigación.

Mundo 3 – Nivel 4 – Afilando las Armas

Dada la naturaleza cualitativa y exploratoria de la investigación, se utilizaron técnicas acordes al propósito del estudio, las cuales incluyen la observación, las planeaciones de clase, las notas de campo, el diario y las entrevistas. Se contó con la colaboración del docente-investigador, los observadores externos, y los estudiantes para la recolección de los datos pertinentes. A continuación se describen las técnicas de recolección de datos de acuerdo a los referentes teóricos consultados.

Mundo 3 – Nivel 4 – Etapa 1 –Observación

Para este estudio se utilizó la observación como técnica de recolección de información. Se hizo uso de la observación participante y de la observación externa para recabar datos desde dos perspectivas diferentes, siendo la primera la del docente-investigador, y la segunda de docentes de lenguas externos al salón de clases.

La observación participante se da cuando el investigador pasa la mayor parte del tiempo posible con los participantes y vive de la misma forma que ellos; desde la mirada de la investigación acción, es el profesor quien cumple esta función (Goetz y LeCompte, 1998). Ballestín (2009) comenta que el trabajo basado en la observación participante emergió de la etnografía escolar y presupone convivir, compartir tiempos y espacios con los alumnos y demás docentes, y registrar las vivencias del día a día y los discursos de los cuales se es testigo. La observación participante se entenderá, entonces, como aquella técnica en la cual el profesor cumple a la vez la función de observador al interactuar con los agentes que cumplen la función de participantes, llevando un registro sistemático de información.

Por otra parte, la observación externa permite que el profesor reciba retroalimentación y comentarios de un compañero del equipo de investigación, un colega o visitante de la institución educativa en calidad de consultor (Elliott, 2005). El observador recoge información de lo ocurrido en el aula y se lo transmite al profesor ya sea a través de fotografías con comentarios al margen, una videograbación, notas detalladas de lo que observa y utilizándolas como un informe, o una grabación de una entrevista con el docente (Elliott, 2005). Para este estudio se hizo uso de hojas de observación (ver anexo 10).

Mundo 3 – Nivel 4 – Etapa 2 – Planeaciones de Clase

Desde la mirada de la investigación acción educativa, las planeaciones de clase son consideradas un tipo de bitácora de investigación, pues Bernard (2011) describe esta última como un recuento de cómo se planea realizar un determinado trabajo de campo sistematizado con una posterior descripción de cómo se llevó a cabo en realidad. Las planeaciones de clase cumplen dicha función al considerárseles como un mapa que sirve de guía al profesor (Duncan y Met, 2010; y Robertson y Acklam, 2000), la cual lo apoya a utilizar de manera más efectiva el tiempo de la clase (Duncan y Met, 2010) y a pensar de manera cuidadosa sobre su práctica en clase (Harmer en Robertson y Acklam, 2000) y sus objetivos a lograr, ya sean léxicos, estructurales o culturales (Duncan y Met, 2010).

Mundo 3 – Nivel 4 – Etapa 3 – Diario

Se entenderá por éste aquél utilizado por los estudiantes y el profesor para plasmar sus impresiones, sentimientos y emociones sobre la clase, convirtiéndose en una herramienta importante para evitar el sesgo en el análisis de la información (Bernard, 2011).

Popham (2008) hace especial énfasis en la importancia del anonimato en reportes afectivos de los estudiantes. El autor señala que los estudiantes pueden escribir o expresar *respuestas socialmente deseables* en textos con fines de auto reporte, como lo es en el caso de los diarios de aprendizaje. En otras palabras, los estudiantes tenderán a plasmar las ideas que el profesor espera que respondan cuando perciben que el docente puede identificarlos y rastrearlos. Es por ello que el anonimato en dichos escritos se hace imperativo para crear un ambiente relajado y recibir comentarios más auténticos de las percepciones de los estudiantes.

Mundo 3 – Nivel 4 – Etapa 4 – Entrevistas

Se definen como “...una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (Cobert en Meneses y Rodríguez, s.f.: 35). Se considera ventajosa para estudios descriptivos y en las fases de exploración en investigaciones cualitativas (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013), y se caracteriza por ser verbal, informal, personal, interactiva, y busca comprender ideas, creencias y supuestos del participante (Gilham, Manson y Riba, en Meneses y Rodríguez, s.f.). Se pretende utilizar la modalidad semi-estructurada, pues se utiliza la rigidez y sistematización de un guion de preguntas a la vez que permite la flexibilidad para las aclaraciones ajustándose a cada entrevistado (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

Mundo 3 – Nivel 5 – Recolección de Datos

Cada clase tuvo su propia planeación (ver anexos del 2 al 6, y del 11 al 15) en la que se plasmaron los tiempos destinados a cada actividad, etapa, objetivo, descripción del procedimiento, interacción y materiales a utilizar, además de los posibles problemas

a enfrentar y soluciones, entre otros referentes de identificación (número de estudiantes, fecha, hora, etc.)

Para llevar a cabo la observación participante, se grabaron las clases con dispositivos de audio y video (cámaras). No obstante, dado que las sesiones del programa de inglés abarcan cinco horas cada una, se le dio prioridad para grabar a los momentos dedicados al uso del DGBL, haciendo esto para la conveniencia en el análisis de la información. Las reflexiones de las observaciones participantes fueron tomadas en las bitácoras, las cuales fueron sistematizadas en un cuaderno destinado para dicho propósito. Para el diario del profesor se utilizó una mecánica similar a la bitácora, escribiendo una entrada por sesión de clase independientemente si se usa o no el enfoque DGBL, manteniendo así la característica principal de dicha técnica.

En el caso de los diarios de los estudiantes, se optó por proponerles a los estudiantes preguntas de reflexión sobre su experiencia en el DGBL (ver anexo 7 para acceder a las preguntas propuestas). Se mantuvo el anonimato de los autores para crear la sensación de seguridad de las respuestas y obtener información más objetiva de los participantes, reduciendo el efecto de las *respuestas socialmente deseables* toda vez que los estudiantes pueden inclinarse a responder de la forma en que se espera que el profesor quiera que respondan (Popham, 2008). En el caso del profesor, éste escribía una entrada al finalizar cada clase – no únicamente después de una sesión DGBL. Se procuró mantener la objetividad de lo experimentado, aunque también se optó por describir las emociones experimentadas (ver anexo 9 para un ejemplo del diario del profesor).

Se realizaron dos sesiones de entrevistas de aproximadamente 20-30 minutos de duración con tres participantes cada una, llevándolas a cabo después en la segunda y tercera sesión del DGBL. Se seleccionaron a los participantes que quisieron ser voluntarios para participar y se les realizaron las preguntas en modalidad grupal en tríos. Se procuró que las entrevistas fueran el mismo día en que los participantes tuvieron contacto con el enfoque en cuestión, o, en su defecto, en un lapso no mayor de una sesión completa de diferencia (es decir, en la clase presencial siguiente inmediata). Posteriormente, se realizó la transcripción correspondiente de cada

entrevista, manteniendo la fidelidad y respeto de la misma (Ver anexo 8 para ver el guión de preguntas utilizadas y ejemplo de transcripción).

Mundo 3 – Nivel 6 – Proceso de Análisis

Dado que las técnicas utilizadas son de corte cualitativo, se consideró usar un compendio de pasos extraídos de Thomas (2003) y Zhang y Wildermuth (2011) para la categorización:

1. Organización de la información en categorías. Se hicieron respaldos de los documentos impresos y digitales previo a su análisis y separación de la información en categorías generales (aprendizaje y motivación, o ventajas y desventajas, por ejemplo).
2. Creación de categorías de comienzo. Después de una primera separación genérica, se pasó a crear categorías iniciales específicas, las cuáles fueron, de acuerdo a Taylor-Powell y Renner (2003) *categorías presentes*, que son aquellas de interés del investigador, y las *emergentes*, o las que surgen al revisar la información. Se consideró de suma importancia utilizar la técnica de *Pawing* de Ryan y Bernard (2011); después de dos lecturas de cada texto, se subrayan frases importantes basándose en la percepción o interés del investigador.
3. Escribir un resumen. Se realizó un resumen de los comentarios más importantes resaltados y se clasificaron en las categorías consideradas.
4. Análisis y conclusiones.

Mundo 3 – Nivel 7 – Problemas Éticos del Héroe












Se mantuvo el respeto, discreción y confidencialidad de la información proporcionada por los participantes. Circunstancialmente, se procuró solicitar la

autorización escrita de los mismos para el uso de la información que proporcionaron, o de sus tutores si fuesen menores de edad, para lo cual se diseñó un formato para dicho propósito junto con una carta de revocación de consentimiento (ver anexo 1). En caso de recibir una futura revocación, se protegerá la identidad del sujeto y la data personal proporcionada por su persona. Para las entrevistas, se le proporcionó una transcripción de ésta al participante correspondiente y se le requirió señalar qué información no aspiraba compartir públicamente para la investigación, evitando así usarla para su análisis. Del mismo modo se solicitó el consentimiento escrito de los participantes para las videograbaciones.

Mundo 3 – Nivel 8 – Proceso de Investigación

Se decidió utilizar para esta investigación la consola de reproducción de videojuegos “*Wii U*” de la compañía *Nintendo* (ver cuadro 3) toda vez que permite la interacción de hasta cinco participantes a la vez en modo local (sin internet), siendo el número más grande de entre todas las consolas disponibles en el mercado. Se anexa el cuadro 3 como apoyo para dar una visión general de las principales consolas de videojuegos disponibles actualmente en el mercado con sus respectivas compañías productoras.

Es imperativo hacer mención que se contó con los materiales necesarios para permitir que cinco jugadores participaran a la vez, así como comentar que los estudiantes tomaban turnos para jugar. Se optó utilizar juegos comerciales para los propósitos de la investigación, los cuales, si bien su función principal es la de entretener, se ha procurado adaptar actividades adicionales de aprendizaje e interacción en L2 (Van Eck, 2006).

<i>Compañía</i>		SONY	
<i>Consola</i>	 <p>Nintendo Wii</p>	 <p>Play Station 3</p>	 <p>X Box 360</p>
	 <p>Nintendo 3DS</p>		 <p>X Box One</p>
	 <p>Nintendo Wii U</p>	 <p>PSP Vita</p>	 <p>X Box One S</p>
	 <p>Nintendo Switch</p>	 <p>Play Station 4</p>	

Cuadro 3. Compañías productoras y consolas de reproducción de juegos de video.

Se utilizaron juegos del género “Party Games” y multijugador (que permiten jugar a más de una sola persona a la vez) cuya característica principal es la concentración social en torno al mismo para facilitar la recreación y proveer interacción y entretenimiento. En total se utilizaron cuatro juegos, siendo éstos los siguientes: “Nintendoland”, “Wii Party U”, “Smash Bros. U”, y “Just Dance 4” (ver figura 9). Todos seleccionados tomando en cuenta los criterios de selección antes mencionados en este estudio.



Fig. 9. Arriba izquierda, *Nintendo Land*; arriba derecha, *Wii Party U*, abajo izquierda *Smash bros. U*; abajo derecha, *Just Dance 4*.

A cada juego se les diseñaron actividades complementarias. Se señalan brevemente a continuación aquellas utilizadas para el ciclo uno:

- En la primera sesión los estudiantes tuvieron un primer acercamiento a los materiales a utilizar en las sesiones siguientes, es decir, la consola y el juego en sí; no se procuró actividad extra o complementaria alguna de aprendizaje dado que sirvió como forma de exponer a los alumnos al enfoque y reducir su fase de alienación (Trujillo, 2012) (ver anexo 2).
- En la segunda sesión se planteó que los estudiantes tomaran turnos individuales para narrar lo que ocurría en pantalla con los jugadores (ver anexo 3).
- En la tercera, los estudiantes leyeron instrucciones de mini juegos y se pretendió elaborar una lista de palabras nuevas derivadas del juego (ver anexo 4).
- Para la cuarta sesión se hicieron equipos de juego y cada grupo tenía que animar a su representante en turno utilizando frases a modo de “porras” para alentarlo (ver anexo 5).
- Finalmente, en la quinta, se planeó que en el juego “*Smash Bros U*” los jugadores compitieran entre ellos mismos mientras que el resto del grupo explicó quién saldría vencedor y por qué (ver anexo 6).

Además, en el primer ciclo se tomaron en cuenta tres actividades comunicativas tradicionales para contrastar con las dinámicas DGBL. Se adopta el término *tradicional* para demarcar la no utilización de materiales del DGBL (sin juegos de video). Estas actividades fueron *Alibi*, en el cual un grupo de estudiantes actuaron como sospechosos de un crimen y el resto fueron detectives; el objetivo era interrogar a los criminales de manera separada sobre los sucesos del crimen y encontrar posibles contradicciones en los testimonios. La segunda fue *The Werewolves*, en donde a los estudiantes se les asignaron roles al azar, dividiéndose en *hombres lobos* y *aldeanos*; un participante contaba una historia en donde los demás debían seguir las instrucciones; en cada turno, los lobos mataban a un aldeano, y en el siguiente turno los aldeanos debían seleccionar en un debate quién era un posible hombre lobo y

eliminarlo. Finalmente, la tercera actividad fue una composición musical en la cual los estudiantes crearon o modificaron una estrofa de una canción asignada.

Para el segundo ciclo, se tomaron en cuenta las mejoras pedagógicas recuperadas y analizadas de las resoluciones del primer ciclo y se hicieron modificaciones pertinentes para añadir el elemento comunicativo a las actividades complementarias, además del cambio de formato de planeación de clases. En el C1 se optó por usar el formato de las planeaciones de clase del PESIC, proyecto en el cual se impartieron las clases de inglés, en los cuales se plasmaron todas las actividades de la clase que tenían una duración de cinco horas. Por otro lado en el C2 se utilizó un formato en el que se dio prioridad a las actividades DGBL únicamente, por lo tanto no se especifican las demás actividades realizadas en esa clase del PESIC (comparar anexos 2 y 11).

Se describen las actividades complementarias a continuación:

- Para la primera sesión, con el juego “*Smash Bros. U*” no se planteó ninguna actividad adicional toda vez que fue una prueba para que los estudiantes se acostumbraran a la dinámica de la consola (Trujillo, 2012) (ver anexo 11).
- En la segunda sesión, se planteó que los estudiantes narraran lo que ocurría en la pantalla del juego por turnos de 30 segundos cada uno, además que el profesor daba retroalimentación de las participaciones orales de los estudiantes (ver anexo 12).
- En la tercera sesión, los estudiantes desarrollaron una lista de vocabulario, además que explicaban a un compañero las instrucciones del juego utilizando verbos modales (ver anexo 13).
- Para la cuarta sesión, los estudiantes nuevamente narraron lo ocurrido en pantalla, además que anotaron ideas para escribir un cuento en donde se caracterizaban como el personaje y contaban sus emociones y experiencias (ver anexo 14).
- Finalmente, para la quinta sesión, se utilizó el videojuego “*Just Dance 4*” en el cual los participantes eligieron una canción del repertorio disponible para realizar

una coreografía. Como actividad adicional, se planteó que los no jugadores escribieran una lista de vocabulario por equipos haciendo referencia a la temática de la canción elegida para posteriormente escribir un cuento grupal utilizando el léxico escrito (ver anexo 15).

Para el segundo ciclo se repitieron las actividades de *Alibi* y *The werewolves*, anexándose un role play de entrevistas de trabajo en donde un grupo de estudiantes fungía como entrevistador y el otro los entrevistados. Así mismo, se utilizó el juego de cartas *Apples to Apples* (ver figura 11) en la cual se formaron equipos de cuatro personas; en cada turno un estudiante diferente jugaba el rol de juez y tomaba una carta de un mazo con un adjetivo o adverbio; cada uno de los integrantes del resto del grupo debía seleccionar una de sus cinco cartas disponibles en mano con sustantivos para anexarla al adjetivo/adverbio jugado; el objetivo consistía en que el juez eligiera a un ganador con la combinación de palabras más atractiva según su propio criterio.



Fig. 10. Juego de cartas *Apples to apples*.

Se presenta el cuadro 4 como apoyo visual para dar un panorama general de las sesiones DGBL de cada ciclo, los juegos de video utilizados y una breve descripción de la actividad complementaria utilizada.

Ciclo de uso	# de sesión	Juego utilizado	Actividad complementaria
C1	1ª	Nintendo Land	Familiarización con los materiales de la consola a usar en clases posteriores.
	2ª	Nintendo Land	Narración de lo ocurrido en pantalla.
	3ª	Wii Party U	Traducción de textos y creación de una lista de vocabulario.
	4ª	Wii Party U	Traducción de textos y apoyo grupal a manera de “porras” en la L2.
	5ª	Smash Bros. U	Interacción entre pares para predecir quién será el ganador.
C2	1ª	Smash Bros. U	Familiarización con los materiales de la consola a usar en clases posteriores.
	2ª	Nintendo Land	Narración de lo ocurrido en pantalla.
	3ª	Wii Party U	Parfraseo entre pares de las instrucciones del juego.
	4ª	Nintendo Land	Narración de lo ocurrido en pantalla y tomar notas para la escritura de un cuento.
	5ª	Just Dance 4	Tomar notas a manera grupal para la escritura de un texto en grupos.

Cuadro 4. Sesiones del C1 Y C2 con los videojuegos y actividades utilizadas.

Se contó con el registro de la siguiente información recolectada de los instrumentos utilizados. En cada ciclo se obtuvo la información de diarios de aprendizaje de los estudiantes – que se operacionalizará con las siglas DAE para su análisis – diario del profesor – DP – Entrevista – EN – hojas de observación – HO – y planeación de clase. Se utilizan los términos “C1” y “C2” antes de cada operacionalización para diferenciar la información recabada para cada ciclo y evitar su confusión. Se presenta el siguiente cuadro (ver cuadro 5) en el que se concentra la información recabada en cada ciclo. Es necesario mencionar que las HO fueron llenadas por los colaboradores externos.

Las primeras sesiones DGBL de cada ciclo carecen de DAE, EN y HO toda vez que fueron clases piloto para permitir que los estudiantes se familiarizaran con los materiales del enfoque y superar la fase de alienación (Trujillo, 2012). La cuarta y quinta sesión del C1 carecen de los elementos mencionados en el cuadro 5 debido a problemas técnicos que incidieron en la pérdida de la información recolectada; se toma en cuenta esta situación como limitante del estudio. Para la quinta sesión del C1 se dejó a los estudiantes una actividad de reflexión final libre en la que plasmaran las actividades más significativas del semestre, tomándose ésta como un DAE del C1; en esta ocasión la actividad fue escrita en inglés dado que tenía valor curricular, aunque se reconoce que esta última decisión no es apropiada para un trabajo de diario de aprendizaje, por lo cual se toma a consideración para las mejoras pedagógicas para la práctica docente del investigador; se transcribieron los comentarios tal como fueron plasmados por sus autores. De igual forma, la cuarta sesión del C2 carece de transcripción de entrevista debido a problemas técnicos con el equipo de video, teniendo originalmente como participantes a Carlos, Jérica y Luis; sin embargo, los dos últimos fueron nuevamente entrevistados para la quinta sesión DGBL, no pudiendo tener los comentarios de Carlos toda vez que no pudo asistir a la entrevista.

CICLO	# DE SESIÓN DGBL	DIARIO DEL ESTUDIANTE	ENTREVISTA	HOJA DE OBSERVACIÓN	PLANEACION DE CLASE	DIARIO DEL PROFESOR
C1	1ª	Sin registro	Sin registro	Sin registro	(Ver anexo 2)	(C1-DP#XX) 15 entradas
	2ª	(C1-DAE#1)	(C1-EN#1) Participantes: Leví, Mafer y Alberto.	(C1-HO#1)	(Ver anexo 3)	
	3ª	(C1-DAE#2)	(C1-EN#2) Participantes: Diana, Paulina y Juan.	(C1-HO#2)	(Ver anexo 4)	
	4ª	Sin registro	Sin registro	Sin registro	(Ver anexo 5)	
	5ª	(C1-DAE#3)	Sin registro	Sin registro	(Ver anexo 6)	
C2	1ª	Sin registro	Sin registro	Sin registro	(Ver anexo 11)	(C2-DP#XX) 15 entradas
	2ª	(C2-DAE#1)	(C2-EN#1) Participantes: Miceli, Enrique y Karina	(C2-HO#1)	(Ver anexo 12)	
	3ª	(C2-DAE#2)	(C2-EN#2) Participantes: Fernando, Axel y Blanca	(C2-HO#2)	(Ver anexo 13)	
	4ª	(C2-DAE#3)	Sin registro	(C2-HO#3)	(Ver anexo 14)	
	5ª	(C2-DAE#4)	(C2-EN#3) Participantes: Jesica, Luis, Andrés, Sofi y Jair.	(C2-HO#4)	(Ver anexo 15)	

Cuadro 5. Concentrado de la información recabada en ambos ciclos de investigación.

Es importante mencionar que en los diarios de aprendizaje de los estudiantes se procuró mantener el anonimato con el fin de evitar *respuestas socialmente aceptables* (Popham, 2008), consecuentemente no se tiene registro de quién es el autor de las entradas. Para su análisis, a cada entrada de DAE se le asignó un número aleatorio por sesión de DGBL; es por ello que en el análisis de testimonios se utiliza el formato: *Estudiante #X, C#X-DAE#X*, ejemplo (Estudiante 1, C1-DAE1) – es por ello que el estudiante denominado como 1 del **DAE1** no corresponderá necesariamente al mismo estudiante 1 del **DAE2**. Por otro lado, en los comentarios relacionados con las entrevistas realizadas a los participantes se prefiere el uso de sus nombres para darle un sentido personalizado; se utiliza el formato: *Nombre del participante, C#X-EN#X*, ejemplo (Leví, C1-EN1).

Posterior a la recopilación de la información, y siguiendo los pasos referidos en el apartado de procedimientos de análisis de la información en la metodología, se encontraron las categorías mostradas en el cuadro 6, las cuales sirvieron para el análisis de los mismos de acuerdo a los objetivos y preguntas planteadas para el primer ciclo del presente proyecto de investigación.

Categoría	Código	Operacionalización
Emociones favorables a través del DGBL	Relajación	Sentirse relajado – sin presión – estar tranquilo – nada nervioso – perder los nervios – alegre – sentirse divertido o divertirse – sentirse cómodo – ausencia de estrés – disfrutar la actividad – ambiente ameno
	Seguridad	Sentirse seguro - Sentirse bien al hablar inglés – expresarse de mejor forma
	Confianza grupal	Sentirse bien con el grupo – Sentirse en confianza - Sentirse bien al hablar en inglés – sentirse normal - convivencia
	Entusiasmo	Sentirse emocionado

Emociones conflictivas a través del DGBL	Vergüenza	Sentir vergüenza o pena
	Nerviosismo	Sentirse nervioso, inseguro, preocupado
	Estrés	Sentirse estresado
	Incomodidad grupal	Sentirse incómodo con el grupo, burla (risa)
Comentarios favorables sobre la interacción a través del DGBL	Presencia de interacción	La interacción fue buena – trabajo en equipo – conocer a los compañeros – sentirse alentado a participar – ayuda mutua – participación – colaboración – apoyo - compañerismo
Comentarios conflictivos sobre la interacción a través del DGBL	Ausencia de interacción	No hay interacción – ausencia de comunicación - falta de producción oral – falta de participación –falta de colaboración.
Comentarios favorables sobre el aprendizaje a través del DGBL	Aprendizaje	Hablar en inglés no es difícil – es bueno para practicar - reducción de estrés para aprendizaje – aprender bastante – nos ayuda – sirve – afirmación en el aprendizaje – aprender – (mención de la práctica o desarrollo de alguna habilidad de la lengua) – hablar o narrar en L2 – uso de la L2 – participación – poner atención.
Comentarios conflictivos sobre el aprendizaje a través del DGBL	Problemas con el aprendizaje	Confuso – falta de vocabulario – no aprender – falta de interés en determinada actividad – (expresiones de falta de utilidad en determinada actividad de aprendizaje) – enfocarse en jugar en vez de aprender – falta de naturalidad en el uso de la L1 – dificultades en desempeñar una actividad de aprendizaje – mayor uso de la L1 sobre la L2.
Comentarios generales sobre la socio-afectividad en el proceso de aprendizaje	Socio-afectividad	Mantener interacción – emociones – conciencia emocional – sentirse bien/mal/ a gusto/relajado en el salón – socio-afectividad – interacción – gusto – sentimientos – interacción presencial – disgusto – burla – miedo – ser juzgado – apoyo – ayuda mutua – interacción –

		seguridad – felicidad – desconocidos – convivencia con todos – personas agradables – interacciones internas/externas al salón – tener cosas en común con alguien más.
Comentarios de comparación y contraste entre las actividades DGBL y actividades tradicionales	Comparación y Contraste	Gusto por X o Y clase – en cambio – (comentarios que responden a preguntas de comparación y contraste entre una actividad DGBL y una tradicional) – (Descripciones de actividades tradicionales)
Mejoras pedagógicas	Mejoras pedagógicas	Para mejorar – Práctica – carecer de – exigencia profesional – limitantes – cambios – medida – replantear – a partir de ahora – deber de – error – comentarios – necesitar – aplicar – reformular - considerar

Cuadro 6. Categorías del análisis de la información obtenida.

En este capítulo se abarcaron los diferentes componentes de esta investigación, tales como el método adoptado de investigación-acción, el contexto del curso de inglés en el Proyecto Especial Sabatino de Inglés para Certificación en el centro de lenguas de la UNICACH, los participantes de ambos ciclos, las diferentes técnicas de recolección de datos acordes al diseño cualitativo del estudio que abarcan la observación participante, planeaciones de clase, el diario de aprendizaje del profesor y de los estudiantes, y las entrevistas. Así mismo, se presentó la forma de recolección de datos y su procedimiento de análisis a través de categorización. Se expusieron los problemas éticos considerados y el proceso de investigación en el que se incluyen los datos recabados, las actividades y juegos utilizados en las sesiones DGBL. Se culminó con el proceso de análisis en el que se exponen las categorías resultantes de la información recolectada. Se da pie de esta forma al siguiente capítulo del análisis de lo recopilado.

MUNDO 4

EL RETO



Mundo 4 - El Reto

En este apartado se presenta el análisis de la información de los dos ciclos de la investigación. Se utilizan las categorías anteriormente plasmadas para analizar lo recabado a través de las técnicas de recolección de datos. Se utilizan los términos *primer* y *segundo calabozo* para diferenciar el C1 y el C2 respectivamente. Se tienen las siguientes *etapas* – o subtemas – para cada ciclo: socio-afectividad, emociones favorables a través del DGBL, emociones conflictivas a través del DGBL, Interacción a través del DGB, aprendizaje a través del DGBL, problemas con el aprendizaje a través del DGBL, contraste entre actividades DGBL y actividades tradicionales y mejoras pedagógicas. Se culmina cada apartado con un cuadro en donde se plasman, a manera de resumen, los hallazgos de cada ciclo. Además, se agrega el apartado de *El Jefe Final* en donde se compilan los hallazgos de los dos ciclos de investigación.

Mundo 4 – Nivel 1 – Primer Calabozo

En el presente apartado se procede a analizar la información obtenida del primer ciclo a través de las diferentes herramientas de recolección de datos (diarios de aprendizaje de los estudiantes, transcripción de entrevistas grupales, bitácora y diario del profesor, y hojas de observación del primer ciclo de investigación. Se hace el análisis de acuerdo a las categorías encontradas, las cuales se encuentran plasmadas en el capítulo anterior (ver cuadro 6, en la p. 70). Se ordenan en diferentes apartados y se presentan testimonios como forma de evidencia y ejemplificación de los hallazgos del estudio. Se culmina con las consideraciones sobre las estrategias socio-afectivas para el aprendizaje de lenguas observadas a través del enfoque del DGBL.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 1 – Socio-afectividad

Los alumnos y el docente están conscientes de la importancia que juega la socio-afectividad en su proceso de aprendizaje, comprendiendo que ésta influye en el

ámbito cognoscitivo (Caine y Caine, 1991 y Gardner en Fandiño, 2007), y mencionan algunas estrategias como el trabajo colaborativo, la empatía, confianza grupal, tolerancia al fracaso y comprensión.

Siento que es muy importante porque de esta manera unos se apoyan a otros... nos podemos ayudar... es algo mutuo muy importante, y también para la seguridad personal (Mafer, C1-EN#1).

...cuando hay un apoyo mutuo entre sí en el grupo entonces a las personas no le da pena participar... ya no le da pena decir lo que quiere decir porque sabe que no va a haber una burla o un comentario o un señalamiento. (Leví, C1-EN#1).

Así mismo necesito estar consciente de mis emociones y poder controlarlas, de tal forma que no llegue a ser demasiado empático, condescendiente o "mano dura" con mis estudiantes, es decir, no caer en ninguno de los extremos, y manejar el profesionalismo (C1-DP#8).

Los estudiantes han expresado que un ambiente emocionalmente favorable es necesario para el aprendizaje, en el cual los compañeros y el docente deben participar para fomentar dicho ambiente propicio. Inclusive la seguridad en uno mismo es apreciada como un factor influyente en el desempeño de los otros. La seguridad del docente en sus conocimientos influye de manera positiva en la actitud y aprendizaje de los estudiantes. También han mencionado que la clase debe apelar a la personalidad del estudiante, evitando la monotonía.

Cuando alguien se siente seguro de lo que hace, le comparte su seguridad a las demás personas... Entonces, cuando el maestro viene con la actitud, viene con la emoción de enseñar lo que él estudió... a los alumnos les va a llegar esa emoción (Alberto, C1-EN #1).

Bueno, necesario, diría yo que el ambiente en el que estás ¿no? porque si no te sientes a gusto, no vas a tener las mismas ganas ni el mismo entusiasmo de aprender a querer aprender en inglés (Diana, C1-EN #2).

Otro factor importante es las ganas de querer seguir adelante ¿no? Pues cuando crezcas te va a servir mucho el inglés, te va a ayudar en tu carrera y en todo, pero también depende mucho del ambiente (Juan, C1-EN #2).

Comentarios como los anteriores aportan a lo encontrado en los estudios de Meyer (2012) quien reporta que los estudiantes mencionaron haberse sentido más incómodos debido a la actitud del profesor y la retroalimentación constante, llegando a sentirse más cómodos en situaciones donde los profesores tomaban actitudes más empáticas y humanistas, es decir, cuando los estudiantes percibían ambientes amigables para el aprendizaje. De esto se puede intuir que los estudiantes pueden experimentar relajación cuando aprecian que el docente atiende sus intereses como alumnos y personas; en otras palabras, cuando el profesor se involucra en los estilos y formas de aprendizaje de los estudiantes, se crea empatía que disminuye los niveles de ansiedad entre alumno-profesor. Es por ello que utilizar los videojuegos como herramienta de aprendizaje abona a esta disminución de estrés en dicha relación en alumnos de la generación digital, tal como lo menciona Sofi, participante del segundo ciclo, en la C2-EN#3: “oir decir que van a poner el Wii U [en clase]... me aliviana...”. Coromías (en Marín, 2012a) había apuntado hacia algo similar en sus razones para utilizar los videojuegos como medios de instrucción toda vez que “tienen un papel de transmisión de conocimiento que básicamente se da por vías emotivas, impactantes y de identificación con el espectador” (p. 19). Se observa aquí una relación muy estrecha entre aprendizaje, enseñanza, afecto y tecnología en la relación alumno-profesor.

Abonando a lo anterior, en cuanto a la disminución de estrés generada por elementos tecnológicos, los estudiantes mencionaron que la empatía emocional que generan ciertos recursos multimedia puede incurrir en un incremento de motivación para aprender la L2 así como con las personas con quienes se interactúa, como el profesor.

La música, aparte de que nos está enseñando una letra...también encontramos sentimientos ¿Qué pasa? Cuando nosotros escuchamos una música que nos gusta, nos la queremos aprender...Entonces si yo quiero aprender una canción y me gusta, entonces voy a tener la motivación; voy a tener el esfuerzo y así voy a aprender más lo que es el inglés... (Alberto, C1-EN#1).

La interacción presencial parece ser muy útil para el aprendizaje dado que los alumnos pueden generar preguntas y recibir ayuda del interlocutor. Mientras que la soledad para el aprendizaje no es vista como positiva dado que no se puede consultar a otras personas sobre las dudas generadas.

[Hablando sobre su percepción de cursos de inglés en línea]

A mí sí me suena buena la idea, nada más que a mí me gusta estar presencialmente porque puedo preguntar si tengo algo una duda (Mafer, C1-EN#1).

Desenvolverse individualmente es muy difícil y lo digo por experiencia porque ... no soy muy sociable; yo en lo personal me tuve que volver autodidacta al no tener ese apoyo, se me dificultó más el poder desenvolverme dentro de un ámbito social en inglés, especialmente en la clase... (Leví, C1-EN #1).

El apoyo grupal puede ayudar a los estudiantes a sentirse cobijados y producir mayor cantidad de participación oral.

... si nos juntamos con alguien más puede agarrar confianza y puede desatarse más, estar con el grupo y tendríamos una mejor relación como grupo y como personas, seríamos más amigables (Alberto, C1-EN#1).

...Incluso el efecto que podría tener, en una persona tímida... podría ser muy positivo y podría ayudar mucho porque puede decir "me está hablando, es buena onda, es mi amigo, me puede ayudar" y todo eso. Entonces se puede sentir más incluida al grupo y no tan apartada (Mafer, C1-EN#1).

Por otro lado, el temor a la burla social es un gran factor de desmotivación de participación y producción oral, generando timidez, inseguridad o ansiedad de habla. Se podría llegar a conflictos e incomodidad grupal incurriendo en un posible déficit de aprendizaje tal como lo describe Scimonelli (en Fandiño, 2007). Aquí se observan dos elementos en juego que provocan la ansiedad, siendo el primero la evaluación negativa, entendida por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) como el temor o aprehensión derivada de la necesidad del estudiante por dar una impresión social positiva en los otros. El segundo elemento es la ansiedad del lenguaje, definida por Gardner y MacIntyre (1993) como la aprehensión que ocurre cuando un estudiante debe desempeñarse en la L2. A la inversa, los estudiantes suelen tener mayor participación cuando están seguros que no cometerán errores en su producción oral o escrita así como cuando sus conocimientos sobresalen sobre el resto. Se rescata de la misma forma la ansiedad de la tarea (Daubney, 2002) la cual es, como lo señala Fandiño (2007), es el estado de incomodidad que las personas suelen experimentar con

actividades de producción oral y comprensión auditiva en una L2. Se señalan los siguientes comentarios:

... yo hablaba con una compañera y la vez pasada me dijo que no le gustaba hablar o participar porque Arturo hace comentarios burlones o algo por el estilo, y cuando él se equivoca nadie dice nada, entonces fue algo que a ella le disgustó y a ella no le gusta participar por eso. Entonces siento que en parte también es porque ellos tienen miedo de que los juzguen (Mafer, C1-EN#1).

En mi caso lo que más me genera estrés o ansiedad sería la conversación del inglés pero en grupo... porque algunos no se coordinan bien o a veces dicen cosas de más y no le dan el chance o el turno a uno de hablar y expresarse (Leví, C1-EN#1).

Yo me siento más segura cuando me sé un tema y sé que cómo lo diré, lo puedo dominar, y entonces es ahí como que me siento segura y me atrevo a participar... si no me siento segura, es como que estoy dudando en participar, ¿lo digo o no lo digo? Estoy pensando en lo que dirán las demás personas y eso es lo que a veces no me deja participar (Diana, C1-EN#2).

La desconfianza o falta de familiaridad con el interlocutor puede ser un factor que impida la correcta interacción entre participantes.

Personalmente, me cuesta un poco más con las personas cuando son desconocidas o cuando es mi primera vez ¡De plano no encajo!...(Leví, C1-EN#1).

Aparentemente la restricción de la participación ocurre en períodos de mucha conciencia y regulación del habla. Las actividades llevadas a cabo en clase pueden reducir este nivel de monitoreo para permitir mayores niveles de producción verbal. Lo anterior abona a la teoría del *filtro socio-afectivo* toda vez que se ha observado que las actividades influyen en cierto grado en los estudiantes a construir "...una personalidad segura de sí misma [que] desarrolla... [este] instrumento cognoscitivo" (Dulay y Burt en Da Silva y Signoret, 2005, p. 194), dando paso al proceso de aprendizaje de la L2 a través del *input* y la competencia adquirida o *intake*.

[Hablando sobre errores lingüísticos cometidos al hablar en la L2] Me di cuenta de muchos errores...pero cuando estás tan metido en algo pues se te olvida todo. En nuestra actividad pues todos estábamos tratando de encontrar

contradicciones... y cuando estás concentrado en algo pues te empiezas hasta a reír (Juan, C1-EN#2).

[Contestando a la pregunta: ¿Y si a nadie realmente le importara los errores que cometemos al hablar, se sentirían con más confianza para hablar?] Yo digo que no porque entra... la confianza en ti mismo. Si tú sientes que a pesar que sabes que nadie se va a burlar de ti y que no estás bien, no vas a correr ese riesgo independientemente de cómo esté tu entorno... (Paulina, C1-EN#2).

[Contestando a la misma pregunta anterior] Bien, pues yo digo que sí. Sí te sientes más seguro porque estás consciente de que si tú dices algo incorrecto, los demás no te van a hacer burla... todos somos humanos y cometemos errores, entonces, no hay por qué burlarnos (Diana, C1-EN#2).

Para concluir este apartado se mencionará que tanto el profesor como los estudiantes están conscientes de la importancia que juega la socio-afectividad en el proceso de aprendizaje y consideran que una correcta interacción y relación con los otros es necesaria para la propia mejoría, por lo cual aspectos como la tolerancia al error, empatía, el trabajo colaborativo, entre otros, deben procurarse en el entorno de interacción, sin descuidar el conocimiento y dominio de la lengua. Caine y Caine (1991) comentan que toda vez que las emociones y actitudes de los estudiantes determinarán el aprendizaje, el entorno, en general, debe estar marcado por el respeto mutuo y la aceptación dentro y fuera del salón de clases.

Aunque los estudiantes han externado la importancia del factor socio-afectivo en el aprendizaje, no parecen estar conscientes de su uso como estrategias para dicho proceso dado que suelen proyectar la socio-afectividad en los otros o en “los alumnos más tímidos” y no en ellos mismos.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 2 – Emociones Favorables a través del DGBL

Se recabaron comentarios sobre relajación y disminución de los niveles de estrés a través del enfoque DGBL. Es importante mencionar que fue uno de los aspectos más destacados por los estudiantes en sus diarios de aprendizaje expresándolo a través de

términos tales como “diversión”, “distracción”, “entretenimiento”, “relajación”, entre otros. A continuación se presentan los siguientes testimonios:

Esta actividad me pareció muy entretenida ya que te diviertes jugando y viendo cómo juegan. En esta actividad me siento muy relajado sin preocupación ya que si me preguntan algo tiene que ser acerca del juego (Estudiante 5, C1- DAE#1).

Aunque no fue buena al 100% en mi opinión me gustaría seguir teniendo este tipo de actividades ya que me ayuda a des estresarme... (Estudiante 14, C1- DAE#1).

Pues fue muy divertido. Pasa más rápido el tiempo, estuve con mis compañeros en una competición sana. Siento que sí aprendí mucho ya que todo el juego era en inglés y para poder hacer algo tenía que interpretar. En ningún momento me sentí estresada (Estudiante 1, C1-DAE#2).

El profesor expresó algo similar en su propio diario y en las observaciones:

Sin embargo, en ambos contextos se sintió una atmósfera relajada y positiva... Sentí un ambiente muy agradable en la sesión del DGBL (C1-DP#4).

Los alumnos se muestran relajados, sin signos de estrés, aburrimiento o apatía...se genera un ambiente muy ameno y tranquilo (C1-HO#2).

Por otra parte, aunque en un comienzo las actividades complementarias o la propia mecánica del videojuego pueden provocar incomodidad emocional, los alumnos expresan que conforme progresa la dinámica se van relajando al acostumbrarse a la actividad y a los propios materiales. A esta primera fase de desequilibrio y equilibrio es a lo que Trujillo (2012) menciona como “Alienación del DGBL”, la cual es una etapa de familiarización al nuevo juego o material utilizado. Se recopilan los siguientes comentarios:

...me sentí un poco nerviosa al principio pero poco a poco se me fue pasando, cuando el profesor dijo que hablaríamos en inglés narrando el juego, me sentí muy nerviosa porque casi no me gusta hablarlo enfrente de todos, pero conforme iban pasando todos se me fue quitando y me sentí un poco más segura cuando pasé (Estudiante 1, C1-DAE#1).

[Me sentí] Nerviosa pero poco a poco perdí los nervios (Estudiante 9, C1- DAE#1).

Al principio, antes de iniciar la actividad me sentí un poco estresada porque no sabía cómo iba a hacer esta actividad, pero poco a poco se fue pasando (Estudiante 11, C1-DAE#2).

Durante la actividad de narración de un video juego, los alumnos expresaron experimentar momentos de relajación en su turno de narrar a nivel grupal dado que sus pares centraron su atención en los elementos audiovisuales y no en quien hablaba, percibiendo que su desempeño no estaba siendo evaluado o juzgado por la mayoría, dándoles mayor confianza y soltura para la producción oral. Fandiño (2007) comenta que cuando los estudiantes se sienten bien con ellos, aumenta su probabilidad de tomar riesgos y enfocar su atención necesaria para profundizar su aprendizaje. Esto apunta a que los elementos multimedia presentes en el DGBL pueden atraer la mirada de los espectadores, creando una atmósfera amigable para los alumnos sin sentir que la atención está completamente puesta en ellos en el momento de hablar, minimizando así sus niveles de estrés y aumentando su posibilidad de producción de la lengua, observando nuevamente la influencia de las actividades sobre el *filtro afectivo* (Dulay y Burt en Da Silva y Signoret, 2005) que da lugar al aprendizaje de la L2. Se anexan los siguientes comentarios encontrados:

...me sentí todo el tiempo en confianza con mis compañeros de clase y al hablar en inglés, sentí que me podía expresar de mejor forma sin la presión de que todos me estuvieran observando (Estudiante 2, C1-DAE#1).

Me cuesta trabajo decir las cosas porque me da pena pero sí me gustó ser un narrador, pues todos veían y no hicieron mucho caso a los narradores. (Estudiante 13, C1-DAE#1).

No parece haber nadie desinteresado en la actividad pues parecen poner atención a lo que ocurre en la pantalla...El grupo parece estar relajado. Los alumnos no parecen demasiado estresados para realizar sus participaciones en inglés (C1-HO#1).

En algunos estudiantes, la interacción y competitividad provocada por algunos videojuegos así como determinadas actividades complementarias fueron percibidas como elementos de motivación grupal. Es decir, esta competitividad generada puede desembocar en compañerismo e influir de manera positiva en la relación e interacción entre los miembros del grupo, abonando así a lo que expone Meyer (2012) quien sugiere que los estudiantes se benefician al participar en actividades grupales

gratificantes, lo cual a su vez incrementa su motivación de aprendizaje. Además se puede advertir de la importancia del juego en el salón de clases de acuerdo a lo propuesto por Sampedro (2012) puesto que: “es una actividad fundamental para el desarrollo del sujeto, a través de él se llevan a cabo diferentes aprendizajes que favorecen las relaciones interpersonales...” (p. 35). En este caso el juego abonó a la relación grupal y la minimización de niveles de ansiedad por la evaluación negativa o presión social (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986):

La acción con mis compañeros me ayudó a aprender inglés...Pues fue muy divertido. Pasa más rápido el tiempo, estuve con mis compañeros en una competición sana, siento que sí aprendí mucho ya que todo el juego era en inglés y para poder hacer algo tenía que interpretar. En ningún momento me sentí estresada (Estudiante 1, C1-DAE#2).

Me sentí cómoda durante la actividad, tenía mucha comunicación con mis compañeros y me gustó... Nunca me sentí intimidada y por lo tanto aprendí mucho (Estudiante 10, C1-DAE#2).

Otro aspecto positivo es que por ejemplo en los videojuegos pues la cuestión de competitividad puede ser bueno y malo. El aspecto bueno es que pues te alimenta, o sea, que si ganas pues te da confianza y si no ganas es como que pues, bueno está bien...(Juan, C1-EN#2).

De manera general, los estudiantes percibieron el uso de videojuegos como medios de aprendizaje e interacción grupal como un factor favorable para su experiencia en el salón de clases de ILE. El profesor comenta en el diario de su última clase:

...la mayoría de los estudiantes mencionó que una de las actividades más significativas había sido el uso de los video juegos digitales dado que era una forma nueva e innovadora de aprendizaje. (C1-DP#20).

Every activity was very funny, interactive, but most important, educative; and never felt like it would be repetitive or boring. The teacher also made some activities with us included playing video games, this were extremely funny activities, at least for me and interactive, as we had to use English while doing the activity... This was a great semester, I feel like I learned a lot while having fun, and that makes me really happy. (Estudiante 1, C1-DAE#3).

Without a doubt my favorite activity was: the videogames in classroom, this was a unique experience for me. Honestly, never in my life had I seen this, a teacher who likes the videogames as much as us, “the students”. With this new

experience I knew an amazing variety of videogames such as: Smash bros. (Estudiante 2, C1-DAE#3).

En cuanto a este apartado de la afectividad relacionada al enfoque DGBL se puede deducir que los participantes perciben una experiencia positiva en el ámbito social y afectivo a través del contacto con el enfoque DGBL y sus materiales. Además, los recursos audiovisuales del mismo acaparan la mayoría de la atención de los participantes, generando un ambiente amigable y no amenazante para los estudiantes quienes posiblemente se sientan más dispuestos a comunicarse en L2 al percibir que sus participaciones no serán evaluadas o criticadas por el grupo dado que no son el principal foco de atención. No obstante, al inicio pueden experimentar una fase de alienación al DGBL.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 3 – Emociones Conflictivas a través del DGBL

Es importante describir qué emociones conflictivas a través del enfoque DGBL se han manifestado en los estudiantes dado que las variables como la ansiedad afectarán el logro de la L2 (Gardner en Fandiño, 2007). Primeramente, y como se mencionó con anterioridad, un primer acercamiento con una actividad o material nuevo en clase, como lo es el enfoque DGBL, provocará una etapa de desequilibrio y posterior equilibrio, generando momentos de estrés e inestabilidad. No obstante, también existe la posibilidad de incomodidad dado el caso de no superar esta etapa.

Al principio, antes de iniciar la actividad me sentí un poco estresada porque no sabía cómo iba a hacer esta actividad...(Estudiante 11, C1-DAE #2).

Siempre al empezar los juegos me siento estresada de pasar y que pierda. (Estudiante 15, C1-DAE #2).

Si bien los recursos audiovisuales del DGBL ayudaron a minimizar el efecto de las emociones negativas derivadas del temor de la producción oral por el miedo a ser juzgados, no logró desvanecer esta incomodidad del todo puesto que los estudiantes expresaron que hablar en público fue un factor de estrés. No obstante, hay testimonios que sugieren que comunicarse con personas conocidas o con una relación empática

ayuda a menguar los efectos negativos. Además, si bien el DGBL puede abonar a la convivencia grupal, éste no garantiza una mejora en las relaciones interpersonales de los participantes con el propio grupo. A continuación se exponen los siguientes comentarios:

A mí la actividad me pareció un poco divertida pero a la vez estresante durante el juego me sentí bipolar; estresado... pero hoy me estresó un poco porque me da pena hablar cuando hay mucha gente ya que no quiero equivocarme y que se rían de mí (Estudiante 1, C1- DAE #1).

...me sentí un poco nervioso cuando decían que yo hablara de repente, aunque la segunda vez sólo hable por 3 segundos. Cuando hablaba en inglés me sentía un poco nervioso, no describía bien los eventos y me trababa, quizás sí ya hubiera un orden predeterminado, así todos podríamos estar ligeramente más preparados (Estudiante 7, C1- DAE #1).

Aunque, como se discutió en el apartado anterior, el docente observó mayor producción oral en ciertas actividades DGBL, la incomodidad de hablar en público no fue erradicada del todo. Thelen (en Meyer, 2012) comenta que los estudiantes pueden tomar riesgos para dar lugar al aprendizaje significativo, pero el proceso se puede ver menguado por la incomodidad, tal como se apreció en los comentarios anteriores. Esta misma incomodidad es a lo que Horwitz, Horwitz y Cope (1986) proponen como la aprensión comunicativa, la cual deviene del malestar ocasionado por la incapacidad de expresar pensamientos e ideas de manera competente, como también la evaluación negativa, experimentada cuando se desea tener una impresión social positiva frente a los demás. Ambos tipos de ansiedad fueron experimentados por los alumnos antes citados.

De lo anterior, es importante mencionar que existe una marcada tendencia a las emociones conflictivas originadas a partir de la burla ocasionada por la equivocación de errores cometidos en la producción oral – ansiedad de lenguaje (Gardner y MacIntyre, 1993) – el mal manejo de los controles del juego, o inclusive por perder una partida – evaluación negativa (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). Las evidencias fueron encontradas en los comentarios de los estudiantes:

...aunque me da mucha pena jugarlo, prefiero ver que jueguen mis compañeros pues si no lo hago bien, se reirán de mí (Estudiante 13, C1- DAE #1).

Sí, me sentía estresada al jugar los mini juegos porque sabía que si perdía, todo mi equipo perdería...(Estudiante 2, C1- DAE #2).

Así mismo, la incomprensión de un determinado tema desembocó en inseguridad de los estudiantes para participar en las actividades del juego; no se sintieron suficientemente seguros para utilizar la L2 durante las dinámicas DGBL. D.J. Young (en Fandiño, 2007) menciona que instrucciones poco familiares o desconocidas pueden ser un factor de estrés para el desempeño en la L2 en el salón de clases.

Me sentí nerviosa al principio... Nerviosa, porque no comprendo bien el tema
(Estudiante 12, C1-DAE #1).

De esta categoría se rescata que si bien el enfoque DGBL provee oportunidades para la relajación y reducción de niveles de emociones negativas para el uso de la L2 en el salón de clases, también puede generar ansiedad en las etapas más tempranas de uso. Del mismo modo, no se garantiza que los alumnos se sientan cómodos con su grupo propiciando un ambiente favorable para las relaciones interpersonales, es decir, un medio empático en el salón de clases. Sin embargo, los factores antes mencionados pueden ser superados si los alumnos se sienten seguros de su conocimiento sobre la lengua meta, por lo que es necesaria una preparación e instrucción previa adecuada de los elementos lingüísticos necesarios a usarse en las actividades posteriores en el DGBL.

Con todo, hasta el momento se hace una contribución a la minimización de emociones conflictivas a través de los medios del DGBL. Fandiño (2007) propone determinadas recomendaciones para solventar actitudes negativas derivadas del instructor (o profesor), de la materia en sí, del propio estudiante y de las actividades de aprendizaje (este último concebido como la ansiedad de la tarea o *task anxiety* por Daubney, 2002). No obstante, no se mencionan aquellas originadas por la presión grupal o la evaluación negativa (Gardner y MacIntyre, 1993) y la ansiedad del lenguaje (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986) a lo que el DGBL ha dado una alternativa de solución a través de sus elementos audiovisuales.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 4 – Interacción a través del DGBL

Se recabaron testimonios sobre el apoyo mutuo e interacción durante las actividades DGBL, siendo percibido ésto como oportunidades positivas de aprendizaje; no obstante, la interacción también se dio a través de la L1, español, lo cual puede limitar las oportunidades de aprendizaje de la L2. Se rescatan los siguientes comentarios del Diario de Aprendizaje de los Estudiantes. Dentro de los testimonios cabe resaltar el de Mafer en la primera entrevista ya que menciona experimentar momentos de estrés debido a la fase poca familiarización con los controles del juego durante la segunda sesión DGBL; sin embargo, el apoyo recibido por sus compañeros le ayudó a relajarse y continuar con la actividad.

La interacción con mis compañeros fue buena ya que nos ayudábamos en los juegos, aunque no aprendí mucho pues platicamos en español (C2-Estudiante 3 DAE #2).

En mi caso interactué con compañeras con las cuales no había interactuado, y la verdad nos la pasamos bien. Son puntos claves los cuales llegamos a pasar. Interactuamos con otras personas y aprendemos (Alberto, C2-EN#1).

Como se me complicó un poquito lo el control, y los demás me decían “¡Mafer toma el control!, ¡Mafer haz esto!, ¡Mafer hacia acá!, ¡hacia acá!” entonces siento que sí... sentí apoyo y a la vez estrés porque me sentía torpe, y también cuando estaba Leví jugando era así como de “¡Vamos Leví, tú puedes!” Y en todo el día no le había hablado, y entonces solo había sido como de “Hola, hola” y ya. Y fue así de “¡Sí Leví tú puedes!”, y “vas ganando”, y así. Entonces, siento que sí interactué más con los demás (Mafer, C2-EN#1).

El trabajo en equipo mostró alentar a los alumnos más tímidos o de postura pasiva a participar en las diversas actividades a desarrollar. Del mismo modo, todos los alumnos se mostraron prontos a tomar lugar en el control del juego o participar en ellos, no habiendo evidencias en las observaciones que alguien se rehusara a tomar parte en el juego o actividades complementarias (por ejemplo leer instrucciones en voz alta, participar dando porras o en narrar).

Hicimos equipos de 5 integrantes y realmente me gustó mucho, pues no muy me gusta participar pero mis compañeros me alentaron y esta vez, sí me gustó pasar. Me ayuda mucho porque hablamos en inglés y las palabras que no conozco las vamos diciendo entre todos (Estudiante 15,C2- DAE #2).

La propia dinámica del juego, al ser interactivo, envuelve a los alumnos en una atmósfera de compañerismo y apoyo mutuo (C2-HO#2).

De lo expuesto anteriormente se puede inferir que uno de los elementos intrínsecos del enfoque DGBL y sus materiales es provocar la interacción en los participantes; sin embargo, no necesariamente será con propósitos de aprendizaje o de uso de la L2. Será necesario un monitoreo o conciencia mayor de los estudiantes para lograr este objetivo. Con todo, esta interacción puede influir de manera positiva en la participación e integración grupal, aunque, como se observó en el apartado anterior, no necesariamente impactará en las relaciones interpersonales en primera instancia. No obstante, es interesante notar que la mayoría de los comentarios sobre la incomodidad grupal se encontraron en el DAE#1, en cuya clase se desarrolló una actividad adicional la cual no propició la interacción grupal, mientras que en el DAE #2 se encuentran mayormente comentarios sobre la propiciación de la interacción grupal dado que la actividad para interactuar con el juego digital fue en equipos. Fue en este último en donde los estudiantes experimentaron una mayor integración grupal con sus pares, permitiendo inferir que tanto el formato de juego como la actividad adicional determinarán el grado de integración de los estudiantes, y como se analizó anteriormente, el DGBL propicia este tipo de interacción entre pares. En otras palabras, se puede decir que no es el material del enfoque lo que limite o promueva la cohesión grupal sino cómo se lleve a cabo, aunque bien, los materiales tenderán a promoverlo. La interacción también se ve afectada de la misma manera que la integración grupal, tal como se verá a continuación.

Por otro lado, emergieron comentarios, aunque pocos, que expresan la ausencia de interacción y producción de la expresión oral de la L2 entre pares; no “sintieron” la necesidad de hacerlo. El profesor, en su diario, menciona que en ocasiones el uso de la L2 durante las actividades de DGBL el uso de la L2 se siente forzado y poco natural, es decir, no hay un uso real comunicativo del inglés en las actividades adicionales al DGBL, posiblemente debido a que dichas actividades no han sido aptas para generar el uso de la lengua. Luego entonces, ¿Qué actividades dentro del salón de clases pueden detonar el uso natural de la L2 a través del DGBL? En todo caso, el propio material del enfoque no es suficiente para generar la comunicación en la lengua meta; se requieren

estrategias adicionales para dicho propósito. Con todo, y como se analizará más adelante en otros apartados, otras características externas al enfoque, como la motivación o personalidad de los estudiantes, también tomarán un rol importante en el uso de la lengua dentro del salón de clases en las actividades DGBL.

Por otro lado, algunos participantes percibieron la ausencia de interacción tanto en la L1 como en la L2 durante las actividades de DGBL. Esto posiblemente se deriva de una característica de los propios materiales del enfoque; los juegos digitales pueden ser demasiado absorbentes y fuentes importantes de distracción.

...al no interactuar con mis compañeros tampoco tuve la necesidad de hablar en inglés y por lo tanto no aprendí más inglés (Estudiante 2, C1- DAE#2).

En sí no hubo mucha interacción con mis compañeros y mucho menos en inglés, así que no fue muy buena (Estudiante 13, C1- DAE#2).

...y lo que sí siento es que no hubo interacción entre nosotros (Mafer, C1-EN#1).

... en lo personal yo no interactué con mis compañeros para nada (Leví, C1-EN#1).

La competitividad generada en algunos juegos digitales o actividades adicionales fue vista como un factor que impide la interacción entre pares dado que se pretende sobresalir sobre el resto.

[Contestando a la pregunta: ¿Cuáles creen que han sido los impedimentos principales para la interacción?] Principalmente la competitividad, el hecho de querer ganar al otro equipo es como que siempre, siempre quieres resaltar en el resto del grupo (Paulina, C1-EN#2).

Se observó la apatía de un estudiante durante la última sesión DGBL. El profesor especula que se pudo deber a que éste no captó el objetivo pedagógico de la actividad y lo pudo haber tomado como “pérdida de tiempo”. No se cuenta con la opinión del estudiante sobre su postura, pero su actitud apática fue muy evidente para con la dinámica desarrollada.

Me sorprendió la actitud de Leví quien se vio completamente apático de lo sucedido en la sesión. Tomó una actitud muy indiferente y decidió en determinado momento salirse de la clase (aparentemente no encontró el objetivo pedagógico de la actividad) (C1-DP#19).

Una posible solución a lo anterior sería exponer de manera muy explícita los objetivos de la actividad y utilizar, preferentemente, video juegos con temas pedagógicos.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 5 – Aprendizaje a través del DGBL

A pesar que analizar el aprendizaje a través del enfoque DGBL no es uno de los objetivos del presente estudio, se considera necesario abarcar parte de este tema para tener un panorama más amplio para una posterior triangulación del enfoque con la socio-afectividad y el aprendizaje de inglés como L2. Por ello en este apartado se analizarán los comentarios que han surgido sobre el aprendizaje a través del DGBL.

Existen testimonios comentando que el aprendizaje se ha dado a través del contacto con los juegos digitales toda vez que en ellos se usa la L2 y presentan un contexto a través de los medios audiovisuales; el propio materia multimedia del DGBL crea oportunidades de contacto real con la lengua, aunque pueda verse minimizado por la euforia (este último término se analizará con más detalle en el siguiente apartado). Así mismo, las actividades adicionales han contribuido al aprendizaje de la lengua.

Si, más que nada el hecho de leer todo en inglés hace que practique lo que se y las palabras desconocidas son más fáciles de memorizar por el hecho de ser visual (Estudiante 5, C1- DAE#2).

Aprendí inglés porque al leer las instrucciones yo trataba de darme cuenta cuál era el objetivo del juego (Estudiante 12, C1- DAE#2).

Los estudiantes narradores están concentrados en completar la actividad indicada (narrar en la L2 lo que sucede en la pantalla), los jugadores se enfocan en el juego y el resto del grupo sigue la pista (C1-HO#1).

El profesor ha manifestado observar que los estudiantes – inclusive aquellos más tímidos – tienden a ser más prontos a participar a través de las dinámicas DGBL que con actividades con otros enfoques o métodos. En otras palabras, hay evidencia empírica de un mayor nivel de atención e interés por parte de los estudiantes en las actividades DGBL que en dinámicas más tradicionales.

Ningún estudiante se negó a participar en cualquiera de las actividades planteadas (principal o complementaria), exceptuando a aquellos que mostraban algún impedimento (como enfermedad de la garganta). Conforme avanza la actividad, los otros alumnos, quienes no juegan o narran, se integran a la actividad y hacen breves intervenciones para hacer comentarios en inglés (C1-HO#1).

En determinados momentos se ha observado que los alumnos han aprovechado las oportunidades creadas en el salón de clases para usar la L2 durante actividades DGBL. No obstante, aparentemente esta situación se debe a la motivación y personalidad de cada estudiante y no tanto del enfoque en sí ni sus materiales. Con todo, es importante mencionar que esta actitud de uso de la L2 en interacciones personales (no derivadas de la actividad DGBL) fue observada únicamente en una sesión DGBL. No hay testimonios de esta actitud en otras sesiones.

La L2 es usada únicamente en la actividad complementaria... No obstante, esto último cambia conforme avanza la clase pues los alumnos hacen pequeñas intervenciones en L2 aunque no sea su turno de hablar (C1HO#1).

Tal como lo menciona Calvo (en Marín, 2012a) los juegos de video han sobrepasado los límites del entretenimiento y han llegado a ser recursos educativos, siendo transmisores de información y conocimiento. A grandes rasgos se puede decir que el DGBL proporciona oportunidades de aprendizaje gracias a los recursos multimedia que ofrece y el contacto con lenguaje auténtico; no obstante, se requieren actividades adicionales para aprovechar mejor dichos recursos para ámbitos comunicativos. Como se mencionó anteriormente, las actividades planeadas para estas clases DGBL no han sido las adecuadas para dichos propósitos de comunicación, además, como lo menciona Little (2015), se deben procurar actividades de imaginación endógena; sin embargo, lograr este objetivo se ha visto complicado, es decir, mantener actividades complementarias con fines comunicativos que a su vez mantengan la fantasía del mundo virtual. Además, factores como la motivación y personalidad pueden menguar los objetivos comunicativos dado que se puede incurrir en el uso de la L1 y dejar de lado el aprendizaje de la L2. Con todo, se observa que hay una tendencia mayor de participación en actividades DGBL que en otro tipo de dinámicas. Sin embargo, este análisis quedará para un apartado posterior. A continuación se analizarán limitantes del aprendizaje a través del DGBL.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 6 – Problemas con el Aprendizaje a través del DGBL

En este apartado se retoman algunas ideas presentadas anteriormente, pero se anexan comentarios tanto de los alumnos como del profesor y observadores, agregando información valiosa para los propósitos del presente análisis. También se observan otras limitantes de carácter intrínseco del propio enfoque DGBL para las oportunidades de aprendizaje de la L2.

Las actividades adicionales para las dos sesiones en las que se usó el video juego “*Wii Party U*” no fueron apropiadas para detonar la interacción entre los estudiantes y mantenerlos interesados en el uso de la L2 (creación de un diccionario personal a través de palabras nuevas encontradas en el juego, y apoyo a los miembros del equipo a través de “porras”, respectivamente); posiblemente no fueron lo suficientemente atractivas para mantenerlos enfocados en las actividades.

... la actividad complementaria no fue apropiada (desarrollo de vocabulario a través de una lista de palabras) (C1-DP#9).

Los alumnos se ven comúnmente fuera de la actividad complementaria (anotar palabras nuevas en su libreta), muy pocos realmente desarrollan esta actividad. Por otra parte, los alumnos no se comunican entre ellos en la L2 (C1-HO#2).

Los momentos de euforia suelen generar que el alumno no monitoree su habla, tendiendo a usar la L1 de forma “automática” o de manera inconsciente. Además, lograr el objetivo del juego puede convertirse en la meta principal y rezagar los propósitos de aprendizaje. Se especula que esta característica esté presente en la mayoría de los juegos comerciales diseñados sin un propósito pedagógico. Se menciona lo siguiente:

Pues, otra cosa también es que como que se relajan mucho... yo creo que como que te enfocas en jugar y no tanto en aprender (Juan, C1-EN#2).

La actividad adicional del de DGBL no funcionó como lo esperaba, pues al inicio los muchachos se animaban los unos a los otros pero después de un rato se miraban desinteresados de la actividad complementaria. Nuevamente no hubo interacción (o no mucha) en inglés, así que considero que ese tipo de juegos no son los mejores para la interacción (C1-DP#13).

En las clases DGBL se percibió que el uso de la L2 fue forzado y poco natural para fines comunicativos de la vida cotidiana. Es necesario reestructurar y replantear las actividades adicionales para lograr este objetivo.

...no obstante, el uso de la lengua meta parece ser más natural en otro tipo de actividades más tradicionales, mientras que en este caso con el DGBL es un poco más forzado (C1-HO#1).

La relativa poca comunicación lograda fue muy forzada y tuve que tomar una actitud dominante y estricta en el salón para lograr que algunos estudiantes realmente participaran en la actividad (C1-DP#19).

La improvisación de la actividad de la narración dificultó la producción verbal de algunos estudiantes.

...en la actividad narrar sí me sentí un poco confuso porque habían palabras que quería decir que, o sea, no salían pues no tenía ese vocabulario...quería interpretar mis ideas pero no podía... (Juan, C1-EN#2).

...aunque hay quienes se sienten intimidados para narrar; posiblemente se deba a que tienen dificultades con la narración (C1-HO#1).

Factores de personalidad y preferencia también influyeron en el desempeño de los estudiantes en una actividad u otra.

Es que, bueno, de manera personal yo puedo decir que a mí no me gustan las porras, o sea, el hecho de apoyar a alguien o que alguien me esté apoyando. Así que para mí, bueno, esa actividad requiere como para gente que le guste el hecho de sentirse aclamado por el resto (inaudible) o sea y ahí entra cada quien el carácter lo que le gusta a cada quien (Paulina, C1-EN #2).

En un análisis más amplio, de acuerdo a Little (2015) los alumnos deben estar inmersos en la fantasía para no romper con el estado del flow y permitir que el aprendizaje ocurra. Siguiendo este principio, el modo de juego aplicado a través de la consola “*Wii U*” ha limitado esta inmersión de la fantasía permitiendo participar a la vez

únicamente hasta 4 o 5 jugadores (dependiendo del juego) a la vez de manera local (no en línea) en una sola consola. Por lo tanto, es necesario utilizar herramientas digitales que permitan a un mayor número de estudiantes jugar a la vez. Posiblemente el uso de juegos digitales diseñados para computadoras personales utilizando un laboratorio de cómputo, por ejemplo. Por otro lado, es posible pensar que el género de simuladores (tipo SIMS) puede generar más comunicación auténtica dado que dichos juegos envuelven al jugador de forma más directa con el mundo virtual manteniendo el contacto con la fantasía del mismo. Sin embargo, se debe tener en cuenta que variables de personalidad y motivación podrán influir en el desempeño de los alumnos así como la preparación previa que tengan para el uso de la lengua.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 7 – Contraste entre Actividades DGBL y Actividades Tradicionales

Tanto en sesiones DGBL como en tradicionales se ha percibido un ambiente relajado en el que se dan diversas actitudes y estados de ánimo como aburrimiento, cansancio, alegría y empatía. Se observó que los estudiantes necesitan distraerse en ciertos momentos. En todo caso, se ha marcado que las clases tradicionales tienden a ser más monótonas:

[Describiendo el ambiente percibido en una actividad tradicional y comparándola con una DGBL] Se muestran relajados, cansados o aburridos pero por periodos cortos. Necesitan platicar, ver el celular, distraerse de alguna manera. Se paran, van al baño, quedan viendo lo que escribes en el black board [pizarrón]. Se percibe más monotonía...(C1-HO#3).

En la parte de redactar lo que se preguntó y contestaba, muy pocos trataron de hacer el task, hubo más muestra de desinterés, veían el celular o veían lo que hacía otro compañero. Solo vi como a 5 estudiantes que trataron de escribir, revisaban el pizarrón y preguntaban entre ellos (C1-HO#3).

Se observa que hay ciertas actividades que son de preferencia de los alumnos en clases tradicionales. No queda claro el porqué de las actitudes de los estudiantes, pero es posible que se deba a cuestiones de estilos de aprendizaje. El profesor expresó en su diario lo siguiente:

Decidí aprovechar la temática de la clase y estimular otros sentidos de los estudiantes como el olfato y el gusto a través de olores y sabores de diferentes productos y alimentos (como especias aromáticas). La actividad fue muy bien recibida por los estudiantes a quienes les gustó la dinámica (C1-DP#17).

La canción utilizada fue del agrado de los estudiantes y la actividad de post-listening fue muy motivante. Al principio pensé que los estudiantes se verían reacios a modificar el estribillo de la canción, pero todos se vieron participativos en un ambiente ameno. No parecieron estar desmotivados o sin ganas de trabajar, al contrario, muchos se vieron prontos a ser voluntarios de cantar su estrofa al momento de socializar el trabajo realizado. Fue una clase bastante amena (C1-DP#17).

Se aprecian reacciones similares tanto en una clase DGBL como en una más tradicional.

En general, considero que observé las mismas reacciones de los estudiantes como grupo. Hay picos de atención y entusiasmo pero no se manifiesta en todos los estudiantes.....en las dos clases que he observado veo un gran interés y mayor participación en algunos estudiantes y en otros no..../(tendría que ver si son los mismos en ambas clases, ya que entonces estaríamos hablando de variables como la personalidad individual, las habilidades que han alcanzado a desarrollar, la autoestima y la confianza individual, etc) Por el momento no me acuerdo bien si los mismos que fueron más participativos hoy, fueron los que más entusiasmo mostraron en una clase DGBL... (C1-HO#3).

Los alumnos entrevistados expresaron tener preferencia por actividades comunicativas en una clase tradicional que por una con DGBL dado que percibieron mayor interacción con sus pares. Al parecer los juegos digitales pueden generar la competencia, lo cual genera momentos de estrés por la propia competitividad. Además, las actividades adicionales utilizadas generaron la competencia entre equipos, lo cual abonó a la generación de estrés por satisfacer las expectativas de logro de los grupos participantes; es decir, el miembro del equipo participante en turno de tomar el control del juego podía experimentar momentos de incomodidad emocional debido a la presión social ejercida por su grupo por ganar. No obstante, dicha presión pudo ser subjetiva, dado que no hay evidencia de actos explícitos de coerción social por parte de los diferentes equipos hacia su representante en turno; por el contrario hubo evidencia de apoyo:

Bueno, sí, yo había dicho que me gustan más la clase de hoy porque.... en la clase de hoy interactuamos con todos nuestros compañeros en cambio los videojuegos es como que mucha competencia entonces y todo mundo quiere ganar, entonces eso lo hace un poco tedioso porque también quieres ganar y compites con tus compañeros (Juan, C1-EN#2).

Independientemente de la actividad, se percibe de forma muy marcada la participación de un grupo de estudiantes y la apatía de otros.

El único lado negativo que sí veo y creo que sí va a seguir muy latente es el hecho de que no todos participan, o sea, como que no todos tienen esa voluntad, ese deseo o esa emoción para estar participando porque siempre son las mismas personas que están hablando, participando en las actividades (Paulina, C1-EN #2).

Se puede decir que el uso de los diferentes materiales que se han usado, ya sean de DGBL o tradicionales, no modifican las actitudes de uso de la lengua de los estudiantes toda vez que independientemente de la actividad, los estudiantes tienden a hablar en español entre ellos y predomina esta lengua en sus interacciones. Sin embargo, para las actividades principales usan el inglés. No obstante, la preferencia por una u otra actividad puede depender de variables de personalidad y motivación y no directamente relacionada con los materiales o actividades utilizadas.

Por otro lado, los estudiantes entrevistados manifestaron que prefieren actividades tradicionales puesto que tiende a haber un mayor nivel de participación. No obstante, desde la perspectiva del docente se aprecia más participación durante las actividades DGBL, notando que en actividades grupales tradicionales, si bien hubo voluntarios para el momento de realizar preguntas, los alumnos más callados prefirieron no participar aunque fueran llamados por el profesor, mientras que en actividades grupales DGBL (como la narración) no hubo quién decidiera no hacerlo. Posiblemente lo anterior se deba, como se analizó anteriormente, a que la atención del grupo no está enfocada en el hablante durante las actividades DGBL.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 8 – Mejoras Pedagógicas para el Segundo Ciclo

Los diferentes participantes del presente proyecto, estudiantes, observadores y el propio docente, se han realizado diferentes comentarios sobre la mejora de las actividades realizadas en el DGBL así como de la propia práctica del profesor titular del grupo. En cuanto a las dinámicas en el enfoque estudiado han resaltado las siguientes sugerencias:

- Reducir el tiempo de habla para las dinámicas de narración grupal; los alumnos se mostraron tensos y desconcertados por intentar cubrir un minuto de un discurso improvisado en L2 tratando de describir lo que ocurría en tiempo real en pantalla. Además, integrar juegos digitales en donde la situación dada (narración) sea más común o de carácter natural como lo es en el género de deportes.
- Se debe procurar hacer uso de dinámicas o actividades complementarias con elementos más interactivos y que creen oportunidades comunicativas reales de uso de la L2.
- Es necesario dar una preparación previa adecuada sobre los temas a usar y desarrollar en durante el juego con el fin de reforzar la confianza de participación de los estudiantes. Del mismo modo se debe tener cuidado de la explicación, instrucciones y preparación del material a usar para evitar descuidos y contratiempos derivados del descuido de los mismos.
- Usar otro formato de juegos digitales. En vez de consolas, utilizar computadoras y juegos de simulación en lugar de “Party Games” con la finalidad de permitir que los estudiantes tengan un contacto más directo con el juego y el mundo virtual que presentan.
- Procurar utilizar juegos con enfoques pedagógicos en vez de los comerciales, puesto que estos últimos son vistos como un factor de distracción dado que son diseñados con un propósito recreativo.

- Hacer un cambio de formato de planeación de clase. Los formatos utilizados para las sesiones DGBL del C1 se enfocaron en toda la clase desarrollada en ese día, más no en la actividad DGBL en específico, lo cual hizo difícil para los observadores externos tener un panorama más amplio de los objetivos DGBL. Para ello fue necesario realizar planeaciones enfocadas únicamente en las actividades a desarrollar con el enfoque (comparar anexos 2 al 6 correspondientes a las planeaciones de clase del primer ciclo con las planeaciones del segundo en los anexos 12 al 16).

En cuanto a la práctica general del docente se han hecho las siguientes observaciones que han surgido de las observaciones y la bitácora del profesor:

- Procurar que las actividades estén acordes al nivel de los estudiantes; no mayor ni menor a lo requerido para su nivel.
- Hacer entrega de lineamientos para las actividades de producción escrita con significados de la simbología utilizada para la corrección de textos, a fin de reducir el tiempo dedicado a la retroalimentación de los mismos en clase.
- Del mismo modo, explicitar y entregar lineamientos de proyectos con objetivos y fechas de entrega.
- Plasmar y explicitar objetivos pedagógicos para actividades de carácter social (Reuniones de Halloween o Navidad, por ejemplo) para evitar ausentismo o desinterés en dichos momentos.
- Hacer uso de “drills” como forma de práctica de gramática.
- Plasmar objetivos a través de competencias en las planeaciones de clase en lugar de objetivos centrados en la estructura de la lengua.
- Explicitar a los alumnos el formato, audiencia y objetivo de los escritos por más breves que éstos últimos sean.
- Disponer del espacio físico del salón de clases acomodando los asientos para mantener la cercanía con los estudiantes y procurar un mejor monitoreo de las actividades.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 9 – Estrategias Socio-afectivas para el Aprendizaje de Lenguas

En cuanto a las estrategias socio-afectivas identificadas en el primer ciclo de investigación, se concluye que las utilizadas por los estudiantes a través del DGBL son las siguientes de acuerdo a la compilación de las SLLS de Oxford, O'Malley y Chamot propuesta por Fandiño (2007) (ver cuadro 7):

Estrategias Socio-afectivas para el Aprendizaje de Lenguas			Observada en DGBL
Estrategias Afectivas	Minimizar la ansiedad de uno mismo	Usar relajación progresiva; respirar profundo o meditar; hacer uso de la música o la risa (Oxford, 1990).	Sin evidencia
	Utilizar la auto-motivación	Proveer motivación personal premiándose a uno mismo cuando una actividad le aprendizaje de lenguas ha sido completada exitosamente (O'Malley y Chamot, 1990).	Observación de la toma de riesgos
		Expresarse comentarios positivos; tomar riesgos sabiamente y auto premiarse (Oxford, 1990).	
	Medir la temperatura emocional de uno mismo	Escuchar a tu cuerpo; usar una lista de cotejo (checklist); escribir un diario de aprendizaje; compartir tus sentimientos con alguien más (Oxford, 1990).	Sin evidencia
	Charlar con uno mismo	Reducir el nivel de ansiedad usando técnicas mentales que le hagan sentirse competente a uno mismo a realizar una actividad de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990).	Sin evidencia
Estrategias Sociales	Hacer Preguntas	Preguntar por explicación, verificación, parafraseo, o ejemplificación de materiales; preguntar por clarificación o verificación de la actividad; proponerse preguntas a uno mismo (O'Malley y Chamot, 1990).	Observada en la cooperación entre pares al pedir ayuda por aclaración de dudas
	Cooperar con pares	Preguntar por clarificación y preguntar por corrección (Oxford, 1990). Trabajar de forma colaborativa con pares para resolver un problema, fuente de información, verificar una actividad de aprendizaje, u obtener retroalimentación	Observada en el trabajo colaborativo

	del desempeño oral o escrito (O'Malley y Chamot, 1990).	durante las actividades extra del DGBL
	Cooperar con los pares y cooperar con usuarios competentes en la nueva lengua (Oxford, 1990).	
Realizar actividades de mediación social (exponerse a actividades sociales de uso de la L2) e interactuar con otros	Realizar participación activa en las actividades de aprendizaje, empezar y mantener conversaciones (mostrar interés, usar preguntas de continuidad, hacer comentarios, etc.)	Observada en la interacción
Empatizar con otros.	Desarrollar comprensión cultural y crear conciencia de los pensamientos y sentimientos de otros (Oxford, 1990)	Sin evidencia

Cuadro 7. Cuadro de estrategias socio-afectivas para el aprendizaje de lenguas (Fandiño, 2007) observadas en el primer ciclo de investigación a través de las sesiones DGBL.

Hasta el momento, en cuanto a las estrategias sociales la evidencia arrojada muestra que el DGBL ha permitido la minimización del estrés de lenguaje y la evaluación negativa en los estudiantes a través de la proyección e interacción con los recursos multimedia, permitiendo el uso de la auto-motivación como SLLS a través de la toma de riesgos para la producción de la L2 en actividades grupales. Las estrategias sociales aparentemente han sido las más propagadas como SLLS en el enfoque DGBL a través de la interacción y cooperación que han tenido los estudiantes al apoyarse y pedir ayuda frente a vocabulario nuevo desconocido y las breves intervenciones en las que han participado de manera personal entre sus pares. Sin embargo, cabe la posibilidad que estas SLLS han sido desarrolladas debido a las características de las actividades adicionales diseñadas y no por el enfoque en sí mismo. Con todo, los elementos multimedia del DGBL han jugado un rol importante en estas clases, lo que permite pensar que el desarrollo de las SLLS mencionadas anteriormente han sido por los factores intrínsecos del enfoque.

Debido a lo expresado por los estudiantes acerca del estrés del lenguaje y la evaluación negativa, se hace imperativo, para este contexto chiapaneco, procurar la SLLS de “empatizar con otros” para procurar la conciencia de los pensamientos y

sentimientos de los otros. Por último, cabe mencionar que dicha estrategia fue, de alguna manera, procurada en el DGBL toda vez que los alumnos expresaron muestras de apoyo para sus respectivos representantes en actividades de equipo; no obstante, la misma dinámica desarrolló en los estudiantes la evaluación negativa por intentar satisfacer las demandas de victoria de su grupo.

Mundo 4 – Nivel 1 – Etapa 10 – Resumen de los Hallazgos del Primer Ciclo

Se presenta el siguiente cuadro a manera de resumen de los hallazgos de la información analizada del primer ciclo de investigación (ver cuadro 8):

Hallazgos del C1

<p>El factor socio-afectivo positivo en el salón de clases es importante; es necesario que los estudiantes se sientan seguros en un ambiente no amenazante para dar lugar al aprendizaje y producción de la L2.</p>	<p>Elementos como temor a la burla y la crítica acompañado de la incomodidad grupal puede incurrir en la evaluación negativa (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986) o la ansiedad del lenguaje (Gardner y MacIntyre, 1993), ambos afectando negativamente el proceso de aprendizaje del estudiante, así como la ansiedad de la tarea (Daubney, 2002).</p>
<p>En el DGBL, el foco de atención principal es la proyección del juego digital y el estudiante puede sentirse con más libertad de hablar al no sentirse juzgado o criticado, minimizando su nivel del filtro afectivo.</p>	<p>El enfoque DGBL, a través de sus elementos multimedia, atrae la atención de los estudiantes, permitiendo que éstos minimicen sus niveles de ansiedad y estrés causados por la evaluación negativa, la ansiedad del lenguaje y la tarea.</p>
<p>La competitividad puede recaer en alguna de las dos miradas; positiva o negativa, dependiendo de la personalidad del estudiante, este factor puede ser apreciado como un elemento de socialización entre equipos o bien puede incurrir en la evaluación negativa: al perder una partida por equipos, por ejemplo, el jugador puede sentirse amenazado por su grupo al no cumplir con las expectativas de gane o éxito.</p>	<p>El DGBL no garantiza una mejora en las relaciones interpersonales o grupales.</p>

Los juegos comerciales hasta el momento utilizados en el enfoque DGBL y las actividades complementarias diseñadas han permitido que los estudiantes interactúen entre ellos tanto en la L1 como en la L2 (aunque el objetivo ideal es el uso del inglés).	Se ha observado que los estudiantes han tendido a ser prontos a participar en las actividades DGBL sin mostrar actitudes renuentes (salvo algunas excepciones), incluyendo a quienes suelen tomar una postura tímida o reservada.
Los elementos visuales e interactivos de los videojuegos pueden ser un factor muy fuerte de distracción, menguando la interacción que se pudiera generar entre estudiantes.	Toda vez que los juegos digitales utilizados hasta el momento son materiales auténticos de L2, se han creado oportunidades para el aprendizaje del inglés a través del contacto con dichos recursos.
La ventaja que se pueda sacar del DGBL depende de la motivación personal del alumno ya que no hay garantía que el enfoque motive al alumno por sí mismo.	Las ventajas de aprendizaje a través del DGBL pueden verse minimizadas a causa de la euforia provocada por la diversión; los estudiantes suelen utilizar su L1 de manera inconsciente o automática en momentos de euforia.
Aunque se han percibido reacciones similares de los estudiantes tanto en clases tradicionales como en las de DGBL, las primeras tienden a ser más monótonas y en donde los estudiantes necesitan más momentos de distensión; sin embargo, algunos estudiantes mencionaron tener preferencia por las clases tradicionales; no obstante, se observó mayor participación por todos los estudiantes en las clases con videojuegos.	

Cuadro 8. Concentrado de hallazgos del C1

Mundo 4 – Nivel 2 – Segundo Calabozo

En este apartado se analizará la información recolectada correspondiente al segundo ciclo del presente estudio. Se retoman los diarios de aprendizaje de los estudiantes así como el del docente, las entrevistas realizadas con los siguientes participantes: Fernando, Axel, Blanca, Yesica, Luis, Andrés, Sofi y Jair. Además de las hojas de observación de los colaboradores externos y las planeaciones de clase (ver anexos 12-16).

Se advierte que en este segundo ciclo de análisis se encontraron datos similares a las del primero en cada categoría, por ello se omitirá analizar aquellas situaciones discutidas en el C1, haciendo únicamente una mención breve de los hallazgos análogos y se dará énfasis a los nuevos descubrimientos.

Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 1 – Socio-afectividad

Al igual que en el grupo del primer ciclo, los alumnos entrevistados comentaron que es necesario que exista la confianza en el grupo para poder desenvolverse mejor en su aprendizaje de inglés. Se hace relevante el comentario de Blanca, quien no pertenece a la generación digital, menciona que la afectividad en el grupo es importante para dar lugar al aprendizaje; si bien acepta que no es fácil para ella interactuar con los demás en clase, menciona el ejemplo de su interacción con sus compañeros en las sesiones DGBL, mostrando que el enfoque apoya a la interacción y afectividad entre pares:

La afectividad es importante, tanto que haya buena relación con los compañeros y la disposición que haya para trabajar con cada uno de ellos... pasa lo que en el juego, Enrique me apoyó ¿no? Pienso que en otro caso en que alguien estuviera indispuesto a apoyar a los que lo necesitamos y se siente que sabe más y que se va a burlar de los demás, obviamente el aprendizaje que pueda tener va a ser aislado y pues los demás se van a ir agrupando por afinidad con los que se puedan llevar mejor, y el aprendizaje va a ser un poco distanciado (Blanca, C2-EN#2).

Aunque los estudiantes han mencionado la importancia de la socio-afectividad en el salón de clases, se observó en la segunda sesión de DGBL que la dinámica no detonó la interacción entre pares en la manera esperada, más que en momentos específicos. El docente y la observadora invitada comentan las siguientes frases respectivamente:

Las interacciones suceden entre pares generando un ambiente ameno de compañerismo. No hay muchos signos de interacción para ayudar sino para comentar sobre lo que sucede en la dinámica y el juego... Hay apoyo mutuo para darse confianza el uno al otro en el momento de jugar o tomar el control, más no parece haber apoyo para las narraciones (C2-HO#1).

No escuché interacción ni dialogo entre ellos. Una estudiante explicó el manejo de la tablet a otra en español (C2-HO#1).

Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 2 –Emociones Favorables a través del DGBL

Los estudiantes expresaron experimentar diferentes emociones a través del contacto con el DGBL, yendo desde sentimientos favorables a conflictivos. Manifestaron sentirse relajados, alegres, motivados o desestresados a través de los materiales DGBL utilizados:

En la actividad de los video juegos me sentí relajada, fue agradable y al hacer comentarios solo me sentí un poco nerviosa por hablar pero luego ya no. Fue divertido participar en ambos video juegos (Estudiante 10, C2-DAE#1).

Me sentí cómoda, mejor conmigo misma. Creí que era un desastre en los videojuegos pero por estar rodeada de gente que conozco y que todos estamos aprendiendo no sentí presión (Estudiante 3, C2-DAE#2).

Desde la mirada del docente, éste comenta algo parecido, agregando que explicitar los objetivos de aprendizaje a los estudiantes ayuda a que éstos puedan verse más participativos:

[El enfoque DGBL]Fue bastante aceptado inclusive por las personas que eran mayores de edad, creo que son Blanca y Carlos... Blanca se sintió un poco renuente al principio de participar pero sí se vio participativa al igual que Carlos quien se vio motivado en participar... se vio emocionado. Al explicarles a los estudiantes los objetivos de uso de video juegos como herramientas de aprendizaje, éstos se vieron prontos a participar a utilizar los aparatos; no hubo nadie que se resistiera o que expresara gestos negativos o que no aceptara esta dinámica (C2-DP#2).

Los estudiantes comentaron que conforme van pasando las clases, se van familiarizando con las actividades, sintiéndose más relajados y seguros para hablar en inglés. Esto fue muy notorio en la cuarta sesión DGBL en la cual se manejó una dinámica similar a la segunda. Se hace relevante, sobre todo, el comentario de Sofi en la C2-EN#3 ya que expone que las dinámicas utilizadas en el DGBL le han ayudado a salir de su *zona de confort* y reflexiona que esto la motiva en su aprendizaje:

En lo personal siento que he salido de mi zona de confort, y para mí eso es súper bueno porque un juego que me ha gustado mucho es el de narrar lo que está pasando en el juego porque dije, no, yo no puedo hacer eso y ya de repente... usted me dijo que yo iba y entonces estaba tan metida en el juego que no me di cuenta y empecé a decirlo en inglés, y ya creo había pasado mis 30 segundos y es como que ¡ah, lo dije todo en inglés! Y ¡eso me sorprendió muchísimo! y dije, ¡Qué buenas son las dinámicas porque de verdad sí aprendes!... oír decir que van a poner el Wii U... me aliviana... (Sofi. C2-EN#3).

De los comentarios de los estudiantes se pudo observar que los estudiantes del segundo ciclo fueron superando la falta de familiaridad, o fase de alienación (Trujillo, 2012), con los materiales DGBL conforme avanzaron las sesiones, sintiéndose más seguros de sí mismos y sus participaciones en clases posteriores. Se deduce que entre más familiarizados estén los estudiantes con la mecánica de las actividades y materiales, más se podrán concentrar en su uso de la lengua meta, ayudándolos a sentirse relajados y minimizar su nivel de estrés.

Posiblemente una de las razones por las cuáles el DGBL parece despertar emociones favorables en los estudiantes es que se rompe con la monotonía de una clase tradicional y permite, en cierto grado, la interacción entre pares en un ambiente relajado, además que brinda oportunidades de aprendizaje. Se rescata, sobre todo, el comentario de Luis en la C2-EN#3, en la cual menciona que la interacción entre compañeros incide en la socio-afectividad y en el aprendizaje. Comentó que la relajación provocada por la interacción durante el juego permitió que fuera más fácil su aprendizaje, reflejándose en mejores calificaciones y actitud positiva. Además, es relevante mencionar el comentario del profesor quien explica algunas de las impresiones de Carlos, uno de los estudiantes de mayor edad del segundo ciclo, quien sorprendentemente refiere que los videojuegos le han ayudado a integrarse más con el grupo, ayudándolo a sentirse más aceptado e integrado como uno más dentro de una comunidad mayoritariamente adolescente:

En cuanto a las actividades yo siento que ayuda mucho por lo que rompe con los estigmas de una clase, las actividades te estresan y no te dan ganas de hacer nada, con estas actividades te ayudan a relajarte y así ponerle más ganas a la clase... y así poder aprender más (Luis, C2-EN#3).

Carlos mencionó que las dinámicas con los videojuegos le han ayudado a sentirse más integrado al grupo, pues siendo de mayor de edad, siente que no

es el "Ingeniero Carlos" sino simplemente "Carlos" y eso le ayuda a sentirse mejor con el grupo (DP#15).

A pesar que en los testimonios anteriores se destaca la interacción entre pares, es necesario reconocer el comentario de Cabero (2007) quien apunta que los recursos multimedia, en este caso los videojuegos, no detonan la interacción con el usuario, limitándose ésta simplemente en el presionar los botones con los dedos, tal como se observó en el presente estudio. Se necesita usar, e inclusive crear, juegos de video con funciones verdaderamente comunicativas.

Como se mencionó en el C1, los estudiantes atraviesan fases de emociones favorables y conflictivas en las diferentes etapas de la clase, pudiéndose derivar tanto las primeras como las segundas de una misma actividad. Ejemplo de ello es la competitividad de algunos juegos, pudiendo caer en la evaluación negativa. Posiblemente el nivel de estrés que se percibe de la competitividad de un juego de video dependerá de la experiencia de juego previa de los estudiantes, entre otros aspectos como la personalidad, edad y preferencia. En este segundo ciclo, Axel, quien pertenece a la generación digital, mencionó que el estrés de la competitividad le ayudaba a esforzarse, mientras que para Blanca le era frustrante.

Por otro lado, la observadora invitada hizo notar que se necesitan actividades adicionales que den continuación a lo realizado durante la hora de sesión del DGBL, de tal forma que la actividad no sea percibida como meramente como un momento de relajación; por lo cual se requiere dar un seguimiento con tareas a manera de *follow up* que permitan ver a los estudiantes el propósito de aprendizaje de los video juegos usados, o bien reforzar los aprendido a través de ellos. Durante el primer ciclo, al entrevistar a Paulina, Diana y Juan sobre el contenido de aprendizaje a través del DGBL no pudieron recordar el vocabulario que manifestaron aprender a través de los juegos digitales usados en el salón de clases. Lo anterior indica que la forma en que se ha adoptado el enfoque no ha permitido reforzar el aprendizaje de los estudiantes. Se requiere de actividades que refuercen el contenido pedagógico que se pretende demostrar a través de los juegos de video usados.

En cuanto al uso de las SLLS, se puede resaltar el comentario de Blanca quien al enfrentarse a situaciones de estrés, como el manejo del control de los juegos de video, utiliza la estrategia de “Charla con uno mismo” la cual involucra las técnicas mentales que permitan sentirse competente a uno mismo a realizar las actividades de aprendizaje (O’Malley y Chamot, 1990), además que recurre a la cooperación para pedir ayuda. Blanca, hablando sobre su experiencia al recibir ayuda de un compañero (Enrique), menciona sobre su nivel de ansiedad:

Blanca: Me ayudo a pasar eso de decir “no voy a poder” ¿no? “Sí voy a poder, y lo voy a hacer”. La interacción y el aprendizaje que nos llevamos aquí con los muchachos es muy buena (C2-EN#2).

Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 3 –Emociones Conflictivas a través del DGBL

En un principio, en el primer ciclo, se concluyó que los estudiantes pueden experimentar reducción de estrés cuando perciben que, a través de los medios DGBL, la atención de los oyentes no está puesta en ellos; sin embargo, en este segundo ciclo se observó una situación opuesta; los estudiantes pueden atravesar por incomodidad o extrañeza al percibir que la atención no está sobre ellos sino en la pantalla, considerando que no son escuchados y perder el sentido comunicativo de la actividad. Hubo quienes vieron esta ausencia de atención como algo positivo para su desempeño, pero también hubo quién expresó molestia:

No me gustó ser narradora porque se concentraban más en el juego (Estudiante 4, C2-DAE#1).

[Me relajé] cuando ya me estaba atorando mucho y vi que los demás estaban enfocando solo en la pantalla, y pues ¡Me están tirando a loco! (Enrique, C2-EN#1).

[Noté que] casi no le prestaban atención al que está hablando sino que estaban más emocionados por lo que estaba pasando en el juego, entonces, ya no tiene tanta importancia lo que estás diciendo, y cuando volteé a ver a todos estaban clavados en la pantalla, entonces dije voy a decir lo que me salga (risas) (Fernando, C2-EN#1).

Es interesante notar que al preguntársele a los tres participantes de la primera entrevista (Enrique, Fernando y Karina) si se sintieron más relajados para hablar cuando notaron que no eran el centro de atención, todos contestaron que sí, aún cuando habían mencionado percibir la ausencia de un factor comunicativo de la actividad. Por otro lado, el docente observa que los estudiantes se ríen cuando un narrador menciona algo gracioso; esto permite pensar que los oyentes sí ponen, en cierta medida, atención al hablante o narrador.

La observadora invitada comentó sobre este asunto que la actividad tiene que incluir un enfoque auditivo y aumentar la interacción entre ellos, posiblemente incluyendo actividades con rúbricas. Una solución viable sería enfatizar que el profesor estará oyendo las participaciones de los hablantes y dará retroalimentación general de las interacciones; con todo, se necesita integrar más la interacción entre pares. Dichas mejoras se tomaron en cuenta en la cuarta sesión DGBL en la cual se optó por manejar una dinámica similar a la de la segunda sesión de este segundo ciclo, a lo cual el profesor mencionó en su diario lo siguiente:

...siento que tengo más dominio y control de la clase y las actividades puesto que puedo realizar pausas si las considero pertinentes, además de estar poder estar al tanto de lo que dicen lo estudiantes y darles retroalimentación adecuada; esto ha servido para que los estudiantes narradores sientan que alguien los escucha y hablan con propósito y no son ignorados dado que la pantalla absorbe la atención principal... (C2-DP#15).

Estas adaptaciones permitieron dar un sentido más comunicativo a las actividades complementarias toda vez que los estudiantes, además de sentirse relajados por estar familiarizados con la mecánica del juego y la actividad en sí misma, percibieron un motivo para narrar toda vez que estaban conscientes que el profesor escuchaba sus participaciones y no eran ignorados, como ocurrió en la segunda sesión.

Los estudiantes atraviesan etapas similares de estrés y relajación en determinados momentos de las actividades DGBL independientemente si prefieren o no los videojuegos, aunque en mayor o menor intensidad, logrando superar las etapas incómodas después de algunos momentos. Si bien, los estudiantes experimentaron

momentos de nerviosismo, estas emociones conflictivas no fueron un impedimento para desarrollar y lograr sus objetivos. Esto concuerda con los resultados del estudio de Meyer (2012) quien reportó que después de haber experimentado momentos de estrés y nerviosismo, los estudiantes se repusieron de esas etapas al ver los obstáculos emocionales como retos a superar, ayudándolos a mejorar su aprendizaje de la lengua meta. Se debe recalcar que estos momentos de estrés o nerviosismo se dieron durante actividades de producción oral. Se presentan los siguientes testimonios:

Sí me tocó hablar, me sentí un poco nervioso pero al final me sentí muy bien. (Estudiante 3, C2-DAE#3)

Me sentí avergonzada cuando tuve que hablar. La actividad fue buena. Sí me tocó hablar, me costó pero pude hacerlo. Me equivoqué y practiqué mi pronunciación (Estudiante 4, C2-DAE#3)

Únicamente un estudiante mencionó haber sentido dificultades para realizar las actividades complementarias debido a la complejidad de llevar a cabo dos actividades de manera simultánea, siendo en el caso descrito la narración y la observación de lo que ocurre en pantalla; este doble esfuerzo le causó momentos de nerviosismo para completar la actividad a su propio ritmo. Llevar a cabo dos actividades que estimulen dos sentidos diferentes (vista y habla en este caso) puede impedir la producción exitosa de la lengua dada la incomodidad causada.

Es relevante señalar que como lo explica Prensky (2001), el DGBL es para instruir principalmente a la generación digital; aquellos que no estén familiarizados con los materiales del enfoque a causa de la brecha digital (Cabero, 2007) podrían no sentirse cómodos con los mismos, tal como lo menciona Blanca cuando se le preguntó sobre si ha aprendido algo con los juegos de video usados en clase:

Pues quizás he aprendido vocabulario porque eso de los videojuegos no es para mí; me rehúso a pensar que un video juego me va a ayudar. Prefiero pensar que hay otras cosas más útiles, más funcionales porque el video juego para mí me pone de muchos nervios (Blanca, C2-EN#2).

Los compañeros de Blanca hacen un comentario similar. Andrés en la entrevista 3 (C2-EN#3) comenta sobre las ventajas y desventajas de las actividades DGBL contra las tradicionales mencionando que éstas últimas pueden llegar a ser repetitivas, pero

más fáciles de manejar para los adultos, mientras que aquellas con los videojuegos son entretenidas para los más jóvenes, pero suelen complicar la experiencia de aprendizaje de los de mayor edad como el caso de Blanca:

Lo noté con Blanca; es muy buena estudiante... cuando jugamos video juegos como que se siente un poco excluida de ese ambiente... cuando hicimos lo de encontrar el trabajo [Juego de Roles]...cuando me tocó hablar con Blanca, vi que se desenvolvió muy bien, estuvo preguntando tranquilamente, la vi muy bien, a diferencia de cuando ella trata de jugar videojuegos. En nuestro caso no es problema, porque pues somos jóvenes, a nuestra edad nos la pasamos jugando video juegos pues casi todo el día, pero en su caso creo que esa sería la mayor desventaja (Andrés, C2-EN#3).

Es interesante observar que Blanca menciona no sentirse a gusto con los juegos de video; sin embargo menciona que la dinámica utilizada le ha ayudado a interactuar con sus compañeros en la L2 y a bajar sus niveles de estrés, pero eso se discutirá en un apartado posterior.

Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 4 –Interacción a través del DGBL

Los tres participantes de la segunda entrevista (C2-EN#2) comentaron que la interacción es importante para el aprendizaje de inglés. Es interesante resaltar un comentario de Blanca, quien aunque acepta tener un carácter callado, se le ve interactuando sin dificultad con otro estudiante (Enrique) durante las sesiones DGBL, siendo dicha interacción llevada a cabo por iniciativa propia. Sin embargo, en otro apartado, esta estudiante menciona rehusarse a aceptar los beneficios pedagógicos de los juegos de video. Ella responde lo siguiente cuando se le pregunta por su interacción con los otros estudiantes durante la actividad DGBL:

Ante el desconocimiento de lo que yo tenía que hacer y el nervio de que no sabes ni qué hacer con un control que nunca has visto en tu vida, ya Enrique me apoyó muchísimo para decirme en inglés que tenía yo que mover los controles para moverte, para patear y para saltar, ¿no? Sí me lo estaba explicando en inglés y sí le entendí, pero realmente fue mucho el apoyo (Blanca, C2-EN#2).

El comentario anterior resulta interesante toda vez que Blanca no pertenece a la generación digital, pero la propia necesidad de comprender cómo se manejan los controles del juego para lograr el objetivo de la actividad hace que interactúe con sus compañeros de menor edad utilizando la L2, logrando así la interacción entre pares a través de un entorno amigable y entretenido promovido por el DGBL.

Las adecuaciones realizadas a las actividades DGBL agregando contenidos comunicativos, como aquella del parafraseo de instrucciones del juego de video entre pares, detonó más interacción entre los estudiantes. El docente menciona sus impresiones:

Con todo, logré observar interacción natural entre los alumnos... Por primera vez percibí que los alumnos se comunicaban entre ellos al usar los juegos, aunque tuve que forzar un poco la situación, pero hubo más uso de la L2 (C2-DP#9).

El aspecto innovador de las clases DGBL no únicamente ha servido para despertar el interés de los estudiantes y su motivación sino también ha permitido la interacción entre ellos a través de los materiales digitales, contrastando con actividades más tradicionales que pueden crear ambientes monótonos. Un ejemplo de lo anterior fue en la clase con el juego musical “Just Dance 4”. El objetivo del juego es simple; moverse de acuerdo a la coreografía mostrada en pantalla imitando los movimientos de los bailarines. El profesor comenta en su diario que la actividad adicional no explotó el potencial del juego para una clase de inglés dado que éste presenta otras características ventajosas para el aprendizaje de lenguas (uso de las letras de las canciones y la opción “karaoke”, por ejemplo), agregando una actividad de escritura como medio de instrucción de la lengua. Sin embargo, aunque el objetivo didáctico pudo verse menguado, el videojuego fue percibido como un recurso de interacción social y grupal:

(Interactué con mis compañeros) jugando “Just dance” porque no todos se prestan a bailar siempre, así rompemos el hielo (Estudiante 3, C2-DAE#4).

(La actividad con la que interactué más) fue con la actividad de “Just Dance” porque estábamos todo el grupo participando en una actividad en la que todos prestábamos atención a lo que hacían los equipos (Estudiante 8, C2-DAE#4).

La actividad que más disfruté fue cuando bailamos por equipos porque no importa que no sepas bailar o que no tengas mucha confianza en ti mismo, en ese momento confías más en ti y en tus compañeros, entonces eso hace que te sientas mejor (Estudiante 11, C2-DAE#4).

La interacción en este caso se entiende como el contacto social entre los estudiantes, más no necesariamente en el uso de la lengua para comunicarse; no obstante, este apoyo grupal puede repercutir, de manera indirecta, en la motivación de aprendizaje. Jair, en la tercera entrevista, comenta que el jugar en el salón de clases lo ha motivado para seguir asistiendo a clases toda vez que se divierte y porque siente apego hacia sus pares. Luis hace un comentario similar, resaltando que la interacción le ha ayudado a perder el miedo a la participación. Es necesario notar que tanto Jair como Luis son estudiantes en la etapa de adolescencia, momento en el cual el apego hacia los compañeros es un estímulo esencial para su desarrollo (Erikson, en Martín, 2006):

Jair: Yo creo que el estar jugando en la clase, o sea, nos ha hecho de alguna manera que nos motive en el lenguaje. En mi experiencia en semestres pasados en clases de inglés, pues a veces es un poco aburrido, pero pues ahorita es así como de que me gusta venir aquí...Porque no sé, me caen bien todos y así y porque a veces jugamos y es divertido (Jair, C2-EN#3).

La actividad más que nada me ayudó a enlazar las relaciones con los demás y poder hablar y perder el miedo más que todo (Luis, C2-EN#3).

Nuevamente, como en la situación de Sofi, tanto en el caso Jair como en Luis se observan la motivación y la emoción como procesos psicológicos activadores que pueden cambiar la conducta de una persona (Sampedro, 2012), siendo en este caso el deseo por continuar asistiendo a clases de inglés y mejorar su aprendizaje; aparentemente el DGBL tiene el potencial para activar estos procesos en estudiantes de la generación digital.

Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 5 – Aprendizaje a través del DGBL

Los estudiantes manifestaron haber aprovechado los juegos digitales usados para practicar el idioma y su gramática, aprender vocabulario, narrar y a reaccionar

cuando se habla. Se aprecia que es posible lograr los objetivos planteados para las actividades DGBL.

El profesor manifestó que las mejoras pedagógicas realizadas para la actividad complementaria de la tercera sesión DGBL del segundo ciclo ayudó a lograr más uso de la L2 de los estudiantes y la interacción entre los mismos, entendiéndose como más oportunidades de uso de la lengua meta y aprendizaje. Originalmente en el primer ciclo se planeó que los estudiantes leyeran las instrucciones de los mini juegos del juego “*Wii Party U*” además de crear una lista de vocabulario con palabras desconocidas; sin embargo, las actividades realizadas no tuvieron un fin verdaderamente comunicativo, por lo que se añadió incluir momentos de parafraseo entre pares de las instrucciones leídas además de pausar el juego para dar lugar a dichas explicaciones, a lo que el profesor menciona:

Algo que ayudó mucho fue que tuve el control del juego, algo que no había hecho antes, pues pausaba el juego cuando quería proponer una discusión o conversación; los estudiantes realizaban la interacción y continuaban jugando... Considero que los muchachos practicaron la lengua en un ambiente relajado y aprendieron algo de vocabulario proveniente del propio juego... el grupo, en general, logró monitorear más su lengua, puesto que realmente percibí que, aunque estaban jugando, todos de manera implícita decidieron interactuar en inglés (C2-DP#9).

Como lo menciona Cabero (2007) y Marín (2012a) los juegos digitales acercan al estudiante a la competencia tecnológica y manejo de las TIC. Un estudiante mencionó no haber aprendido únicamente palabras y estructuras nuevas sino también a “perderle miedo” a los controles del videojuego, aportando conocimientos del uso de la tecnología. Posiblemente el comentario fue hecho por alguno de los estudiantes de más edad en el grupo:

Son actividades que nos dejan experiencias nuevas con lo que aprendemos y me parece que esta actividad es excelente, aprendemos a través del juego... Aprendí a perderle el miedo a los controles, nuevas palabras, nuevas estructuras (Estudiante 5, C2-DAE#3).

En la tercera entrevista, Jesica menciona que le han sido útil las actividades narrativas con el DGBL toda vez que se incita y motiva a sus compañeros a participar, inclusive a aquellos con actitudes más reservadas o tímidas, siendo provechoso toda vez que se comparte información para aprender, es decir, aprovecha aprender palabras usadas por sus pares que son desconocidas para ella. Como mencionó el docente en un apartado anterior, en las actividades más tradicionales hay estudiantes que suelen ser reservados en su participación, mientras que en las de DGBL se ha observado mayor iniciativa para participar. Jesica comenta:

... hay gente que es penosa; a veces no habla mucho, entonces el hecho de que estemos interactuando en los juegos hace que hablen un poquito más y les da ganas de hablarlo... y eso amplía un poquito más el que vayamos hablando, y siento que esa es una parte muy buena del inglés... Yo siento que sí he aprendido... por las palabras que también tus compañeros van diciendo (Jesica, C2-EN#3).

En este segundo ciclo de investigación, los estudiantes han sido un poco más explícitos en mencionar y recordar el contenido y vocabulario aprendido a través de las actividades DGBL. Resaltan, sobre todo, el aprendizaje de léxico coloquial que observan en los recursos audiovisuales del enfoque. En la tercera entrevista (C2-EN#3) Jesica resalta palabras como “aching” y el uso del “ain’t”, mientras que Andrés comenta observar contracciones del tipo “y’all” en vez de “you all”. Por otro lado, Jair señala encontrar un uso más real para el aprendizaje del inglés a través de los videojuegos dándole un propósito diferente a la lengua más allá del contexto escolar:

Yo creo que cuando estamos jugando también aprendemos otras palabras, y tampoco es como que vengamos aquí a aprender inglés por ejemplo como para poder presentar un examen y pasarlo para nuestra escuela o la universidad o así, también es para aprender y poder hablarlo. Pues siento que en eso en lo que me ha apoyado (Jair, C2-EN#3)

Algunos estudiantes, como el caso de Sofi, quien en la tercera entrevista mencionó su intención de seguir aprendiendo inglés, pueden sentirse motivados para su proceso de aprendizaje gracias a la reducción de los niveles de ansiedad que experimentan para realizar sus participaciones durante las actividades DGBL. Sofi menciona que al notar que podía narrar los eventos que ocurrían en la pantalla durante una de las sesiones con el enfoque, se motivó para continuar con el aprendizaje del

idioma. Se intuye que la relajación que experimentó se debió al contacto que tuvo con los materiales del DGBL, saliendo de su zona de confort, y sintiéndose inmersa en el juego sin darse cuenta que estaba narrando la actividad en inglés y perder la noción del tiempo, tal como lo menciona en un comentario anterior.

Yo sí la verdad. Ese día en que empecé a narrar, para mí fue como, decir, voy a seguir aprendiendo inglés porque sí me gusta; me di cuenta en ese momento que me gustaba hablarlo (Sofi, C2-EN#3).

El caso de Sofi es una evidencia clara de lo que Csikszentmihalyi (en Little, 2015) menciona como el estado del *flow*. Sofi experimentó sentirse tan relajada y concentrada en la actividad que olvidó el transcurso del tiempo, permitiéndole participar con más soltura en su narración, lo cual a su vez repercutió en su motivación para seguir aprendiendo inglés. Este estado puede ser muy complicado de lograr en el salón de clases, pero muy gratificante, tal como se aprecia en el ejemplo con esta estudiante. Además, se puede observar la presencia de los procesos psicológicos activadores mencionados por Sampedro (2012) la motivación y la emoción generada desde los videojuegos y el logro de una actividad, los cuales, de acuerdo con el testimonio de Sofi, la han motivado a continuar con su aprendizaje de inglés, es decir, éstos elementos repercutirán en un posible cambio de actitud y comportamiento de esta estudiante.

Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 6 – Problemas con el Aprendizaje a través del DGBL

Similar a lo ocurrido en el ciclo uno, se observó que los videojuegos pueden ser muy absorbentes en la atención, provocando que el contenido didáctico se vea menguado por la distracción que provocan. El profesor considera algunos problemas con el juego “Just Dance 4” y la actividad complementaria planteada:

La actividad estaba bien planteada y parecía prometedora, pero no conté con que los videojuegos son muy absorbentes, además que el juego “Just Dance 4” es muy kinestésico y esto hace que todos quieran ver cómo los participantes bailan; esto provocó que los grupos no activos en el juego se olvidaran de escribir palabras y omitieran la actividad adicional, así que les tuve que estar recordando continuamente que era necesario que escribieran las palabras, pero era notorio que les era difícil concentrarse (C2-DP17).

El profesor considera algunas mejoras para solventar la problemática anterior referente a una posible actividad similar posterior, pero se comentará en el apartado de *mejoras pedagógicas*. Por el momento, es necesario considerar que la concentración de los estudiantes para realizar ciertas actividades complementarias puede no ser la óptima dada la distracción que provocan los videojuegos, afectando, en cierta medida, el aprendizaje que pudieran obtener. Un monitoreo constante por parte del profesor parece ser necesario, más puede no ser la solución a la problemática.

De acuerdo a la revisión teórica consultada, no hay evidencia sobre el aspecto negativo del factor distracción de los videojuegos y los impedimentos que puede causar para alcanzar los objetivos de aprendizaje; es decir, la literatura se ha basado en que el factor diversión es un elemento que envuelve a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, permitiendo que el proceso sea entretenido y educativo (Prensky, 2001) (Van Eck, 2015) (Marín, 2012a). Sin embargo, poco se ha mencionado sobre la diversión como foco de distracción, tal como se ha observado en este apartado. Es necesario entonces ahondar en la teoría sobre los cuidados que se deben procurar en los videojuegos para minimizar y mantener el control sobre el entretenimiento haciéndolo un factor verdaderamente pedagógico. No obstante, también es necesario reflexionar sobre el tipo de imaginación que se utilizó en las actividades complementarias hasta aquí utilizadas; es posible que dichas dinámicas fueron de imaginación exógena en vez de endógena (Van Eck, 2015) lo cual causó que la diversión lograda fuera un obstáculo en vez de un apoyo didáctico. En otras palabras, es preciso utilizar actividades complementarias que sumerjan al estudiante en la fantasía del juego; de esta forma se podría aprovechar la diversión del propio juego. Con todo, lograr dicho objetivo es complicado además que no se podría asegurar que el exceso de diversión dejaría de ser un obstáculo para el aprendizaje. Es decir, es complicado, más no imposible, lograr la adaptación de contenidos pedagógicos complementarios en los videojuegos comerciales sin que la diversión sea una limitante.

Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 7 – Contraste entre Actividades DGBL y Actividades Tradicionales

Ocho estudiantes de la segunda sesión DGBL comentaron preferir una actividad comunicativa tradicional frente a la dinámica DGBL seguida durante dicha sesión. Las principales razones mencionadas fueron que en la primera tuvieron tiempo para planear y pensar con anticipación sus participaciones orales, haciéndoles sentir comodidad y seguridad, mientras que en la clase DGBL, la narración fue sincrónica y espontánea a lo que ocurría en pantalla, teniendo que hacer un mayor esfuerzo cognitivo. Un estudiante hizo notar que prefirió la actividad tradicional porque percibió que le prestaban atención al hablante y no era ignorado. Es necesario recalcar que esta incomodidad generada no fue propia del enfoque sino de la actividad adoptada.

Sin embargo, aunque la mayoría de los estudiantes prefirió la actividad tradicional (“Alibi”), el docente comenta que, al igual que en el C1, se observó menos participación de cierto grupo de estudiantes en dichas actividades, mientras que en las actividades DGBL ninguno se mantuvo pasivo al momento de su participación.

De igual forma como se discutió en el C1, aunque las actividades con el DGBL pueden ser atractivas y relajan a los estudiantes para permitir mayor participación de su parte, existe la limitante del uso de la L1 en momentos de mayor concentración y menor monitoreo del habla.

Por otro lado, tres de los 17 estudiantes de la segunda sesión comentaron preferir la actividad DGBL frente a otras más tradicionales. Su principal razón es por la comodidad experimentada; posiblemente un factor social.

Hasta aquí se puede apreciar que los estudiantes se sienten más seguros de participar y con menos estrés cuando han tenido tiempo de planear sus ideas. Sin embargo, el aporte que da el DGBL frente a actividades de participación espontánea y sin planeación previa (como las narraciones) es que aumenta la confianza toda vez que los elementos multimedia son la principal fuente de atención y no los hablantes. Se rescata el punto de planeación propuesta por Shaffer (en Fandiño, 2007) para superar

la ansiedad en el aprendizaje de inglés; este autor plantea que es necesario instruir a los estudiantes en la reflexión, planeación y socialización para menguar los efectos negativos del aprendizaje y señala los siguientes puntos:

- Examinar los pensamientos que causan el temor
- Aprender a cómo relajarse
- Saber qué es lo que se quiere decir con anticipación.
- Concentrarse en el mensaje en lugar de las personas.
- Familiarizarse con la audiencia.
- Ganar experiencia para aumentar la seguridad de uno mismo.

Para tener éxito en las actividades DGBL complementarias es necesario tomar en cuenta los puntos de Shaffer. Sin embargo, el profesor comentó que se ha llevado mucho tiempo en llevar a cabo una correcta planeación en actividades DGBL, implicando el sacrificio de tiempo para desarrollar otras fases en clase; es decir, una sesión DGBL podría llevarse más de 60 minutos para su realización.

En la segunda entrevista, los tres participantes mencionan sus preferencias por determinadas actividades; por un lado, Axel especifica que tiene gusto por los juegos de video, habiendo tenido experiencias de aprendizaje cuando los usa en casa. Por otra parte, Fernando se inclina tanto por actividades DGBL como tradicionales, mientras que Blanca, quien no pertenece a la generación digital, prefiere actividades más tradicionales en el salón de clases, especificando que, de manera personal, los juegos digitales le generan estrés o nervios. A todo esto, se puede inferir que la preferencia está ligada a los propios gustos de los estudiantes, y se aprecia que el enfoque DGBL no es la “súper tecnología” (Cabero, 2007) capaz de instruir a todo sector de la sociedad.

Los cinco participantes de la tercera entrevista comentaron preferir el juego “Apples to apples” debido al contenido lingüístico con el que tuvieron contacto, siendo más explícito en éste por el vocabulario utilizado que en el videojuego “Just Dance 4”, en donde el objetivo de aprendizaje es más implícito. Jair menciona preferir el juego de

cartas por ser novedoso, mientras que el videojuego utilizado ya no lo era para él, perdiéndose el sentido novedoso del DGBL. No obstante, mencionan que el juego de video tiene la ventaja de promover más convivencia grupal:

A mí “Apples to Apples”. A diferencia de la actividad de “Just Dance” vi más contenido de información en Apples to Apples” que en “Just Dance”. La actividad de “Just Dance” era muy buena por el hecho de que nos integrábamos todos y interactuamos un poco más, pero en “Apples to Apples” vi más contenido, información... (Andrés, C2-EN#3).

A mí me gustó más “Apples to Apples” porque trae adverbios este los sustantivos y hasta ahorita yo no me he dado el tiempo para aprender adverbios y ahí trae una gran gama de chunky, funky, no sé qué más (Sofí, C2-EN#3).

El aprendizaje en juegos como el de “Apples to Apples” en donde el contenido a aprender es explícito permitirá que los estudiantes tengan un objetivo más claro de lo que se desea lograr o aprender. El *input* recibido en actividades con objetivos implícitos, como lo fue en la actividad a través de “Just Dance 4” puede ser percibido como no tan relevante; es por ello que el docente debe explicitar los objetivos a lograr a través de los videojuegos. En todo caso, el docente menciona la siguiente comparación en cuanto a las ventajas y desventajas de ambos recursos:

En ambas situaciones hay ventajas y desventajas; el juego de cartas se puede considerar como “ready to use” y es conveniente para el profesor, mientras que en el videojuego se deben hacer adaptaciones. Sin embargo, juegos como “Apples to Apples” difícilmente pueden ser adaptados a otros contenidos a los que no están diseñados, como por ejemplo desarrollo de otros niveles lingüísticos, habilidades de la lengua, o contenidos temáticos, mientras que los materiales como “Just Dance 4” pueden ser aprovechados para adaptarlos a las necesidades de los alumnos, el profesor o el salón de clases. En todo caso, la colaboración y la afectividad se ven presentes en ambos casos, aunque, en un primer vistazo, se aprecia más en los juegos de video (C2-DP#17).

Andrés, en la tercera entrevista, agrega una desventaja a los juegos tradicionales; señala que éstos pueden volverse rutinarios, apuntando principalmente a actividades tipo juegos de roles (rol plays) en donde después de una o dos rondas, la dinámica se vuelve monótona. Se puede apreciar que el DGBL puede mantener la curiosidad e interés de los estudiantes por mayor tiempo:

...en cambio con los juegos más prácticos... la desventaja es que llegan a ser tediosos y pues el hecho de estarlos jugando mucho pues los hace tediosos, y pues como que ya les dimos una ronda o dos, o sea, ya no quieres seguir jugando... (Andrés, C2-EN#3).

Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 8 – Mejoras Pedagógicas para el Futuro

Las mejoras pedagógicas que refiere el profesor en cuanto a su práctica docente van sobre todo dirigidas a las dinámicas DGBL. Primeramente, menciona que ha observado una mejoría en el dominio y manejo de las actividades del segundo ciclo frente a las del primero (sobre todo en aquellas que fueron similares). Comenta que tiene mayor control sobre los materiales y los tiempos, permitiéndole poder centrarse más en la producción de los estudiantes que en el manejo de los dispositivos:

Como se mencionó con anterioridad, el docente escribió en su diario sobre la última clase DGBL que la actividad con el juego “Just Dance 4” no permitió el desarrollo óptimo de la dinámica adicional toda vez que el juego fue un factor muy fuerte de distracción, aún más que los otros toda vez que el videojuego requiere de mucho movimiento de los participantes al tratarse de seguir una coreografía de baile. Una solución que propone el profesor es permitir que la actividad del juego se realice y posteriormente hacer una pausa entre una intervención y otra para dar lugar a la tarea complementaria.

Las sugerencias que se han realizado por parte de los estudiantes van más que nada dirigidas a una mayor producción de la lengua con las actividades adicionales, ya sea de manera verbal o escrita, mostrando así su interés por el aprendizaje de la lengua y no únicamente por la recreación que reciben a través del DGBL.

Mundo 4 – Nivel 2 – Etapa 9 – Resumen de Hallazgos del Segundo Ciclo

En este segundo ciclo de la investigación se encontraron los siguientes hallazgos de acuerdo a la información recabada y la revisión literaria consultada; a continuación se presentan en el cuadro 9 a manera de resumen.

<p>La relajación promovida por el DGBL da aportes positivos hacia la socio-afectividad grupal toda vez que permite la integración del grupo con las dinámicas con los juegos de video a través de la interacción entre pares, esto a su vez se puede traducir en más práctica de uso de la L2 entre compañeros y por ende posiblemente mayor aprendizaje.</p>	<p>Hay evidencias que apuntan la presencia de la motivación y la emoción como procesos psicológicos activadores (Sampedro, 2012) en los videojuegos que aportaron a la iniciativa de los estudiantes a darle continuidad a su aprendizaje de la L2; es decir, un posible cambio conductual de los estudiantes.</p>
<p>Los dos estudiantes no pertenecientes a la generación digital en este segundo ciclo mencionaron haber obtenido beneficios de interacción y socialización a través del DGBL, pero sugirió seguir usando éstos materiales como medios de instrucción, contrario a los más jóvenes quienes sí hicieron alusión hacia este punto.</p>	<p>Se concuerda con Cabero (2007) sobre la inexistencia de la súper tecnología capaz de instruir a todos los sectores de la sociedad de manera generalizada; los videojuegos como materiales tecnológicos de aprendizaje tienen sus limitantes con ciertos estudiantes.</p>
<p>El enfoque acercó a los estudiantes a la competencia de la tecnología y uso de las TIC al manejar y hacer uso de la consola utilizada para completar las actividades.</p>	<p>El aprendizaje y la interacción a través del DGBL tienen sus limitantes. Primeramente, como lo señala Cabero (2007) la única interacción que generalmente se promueve entre los recursos tecnológicos y el usuario es el presionar un botón, tal como ocurre en el caso de los videojuegos; se necesitan juegos de video que verdaderamente promuevan la interacción entre el programa y el video jugador así como con sus compañeros.</p>
<p>Aunque hubo presencia del estado del <i>flow</i>, es difícil de mantener toda vez que los videojuegos pueden presentar un exceso de diversión que minimiza el factor de aprendizaje. Lograr adaptar actividades complementarias manteniendo la imaginación endógena de los videojuegos (Van Eck, 2015) es un objetivo complejo de alcanzar.</p>	<p>Se rescatan las aportaciones de Shaffer (en Fandiño 2007) para superar la ansiedad del aprendizaje que incluyen la reflexión, relajación, planeación, concentración, familiarización con la audiencia y la experimentación para ganar confianza en uno mismo.</p>

Llevar a cabo actividades que estimulen sentidos diferentes en los estudiantes puede ser un obstáculo para el aprendizaje (como escuchar, ver y escribir al mismo tiempo, por ejemplo).	Los estudiantes pueden experimentar incomodidad si perciben que son ignorados cuando participan toda vez que la atención está puesta sobre los recursos multimedia (como la imagen o el sonido de los videojuegos).
Utilizar una misma actividad complementaria más de una vez ha mostrado ser benéfico para el aprendizaje y la afectividad de los estudiantes toda vez que éstos se familiarizan con la dinámica y se concentran más en la práctica de la lengua en lugar de preocuparse por comprender y desarrollar la mecánica de la actividad.	En torno al contraste de actividades DGBL con aquellas sin este contenido, las primeras son más versátiles en cuanto a su adaptación a contenidos del currículo escolar frente a otro tipo de juegos, como el de cartas, cuyos objetivos ya están pre establecidos, fijos y explícitos, en lo cual pueden aventajar a los materiales DGBL toda vez que los contenidos pedagógicos pueden no estar del todo claros.

Cuadro 9. Resumen de hallazgos del C2.

En este capítulo se analizó la información recabada de los instrumentos de recolección de datos del primer y segundo ciclo de investigación. Se examinó tomando en cuenta las categorías de emociones tanto favorables como conflictivas experimentadas en clase, el aprendizaje y las problemáticas enfrentadas durante el proceso con el enfoque DGBL, así como la comparación y contraste entre actividades DGBL como aquellas denominadas tradicionales sin el uso de video juegos como medios de instrucción, la interacción y la socio-afectividad generada entre los estudiantes durante su contacto con el enfoque en estudio. Así mismo se incluyó un apartado en el cual se retomaron los hallazgos del C1 y C2 a manera de resumen y compilación.

Mundo 4 – Nivel 3 – El Jefe Final

En el presente apartado se discutirá la literatura consultada en torno a los hallazgos encontrados tanto del primer como segundo ciclo de la investigación a manera de compilación. En los siguientes párrafos se entenderá por C1 y C2 como el ciclo 1 y ciclo 2 respectivamente.

El DGBL ha mostrado ser un enfoque que aporta de manera positiva a la creación de ambientes socio-afectivos aptos para el aprendizaje en el salón de clases; los

estudiantes del C1 y C2 comentaron sentirse motivados, alegres y sin estrés a través del contacto de los materiales DGBL. Además, como se analizó a través de los comentarios de las actividades relacionadas con la narración, los estudiantes tomaron un rol activo en su aprendizaje para tomar riesgos gracias al ambiente favorable creado; a esta experiencia es a lo que Thelen (en Meyer, 2012) describe como aprendizaje significativo. Además, se hace hincapié en las palabras de Sampedro (2012) quien expone que el juego favorece las relaciones interpersonales en donde se ejercen capacidades cognitivo-motrices, lo cual lo hace importante para el desarrollo del ser humano y su proceso de aprendizaje.

El rol del profesor, de acuerdo con Meyer (2012) también es otro factor que influye en la creación de un entorno social y afectivamente favorable para el aprendizaje; Meyer (2012) reporta que el nivel de ansiedad y estrés de los estudiantes aumenta principalmente a causa de la actitud del profesor, su forma de ser y la corrección constante de la L2. A través del uso de videojuegos como herramientas de aprendizaje, los estudiantes en este estudio mostraron empatía en torno al profesor toda vez que percibieron que utilizaba materiales novedosos acordes a sus intereses de diversión, incidiendo en soltura para su uso de la lengua meta. En otras palabras, apreciaron que el profesor se involucraba en los intereses de los estudiantes.

La creación de ambientes favorables para la socio-afectividad toma relevancia toda vez que los estudiantes, tanto del C1 como del C2, expresaron que necesitan dichos entornos para desenvolverse con mayor soltura en su aprendizaje de inglés; este sentimiento es generalizable para la mayoría de los estudiantes quienes pueden sentirse incómodos dada la evaluación negativa (Horwitz et al., 1986), la ansiedad del lenguaje (Gardner y McIntyre, 1993), o la ansiedad de la tarea (Daubney, 2002). La mayoría de los estudiantes entrevistados señalaron la importancia de la socio-afectividad dentro de su proceso de aprendizaje.

Los criterios de selección de juegos fueron de beneficio para el presente estudio; se consultaron los criterios de Debuel (en Trujillo, 2012), de la ESRB y la PEGI, utilizando videojuegos aptos para el salón de clases y que involucraran la mayor cantidad de jugadores posible, al mismo tiempo que se seleccionaran aquellos que

permitieran la interacción entre pares (comúnmente los denominados “Party Games”). De esta forma se evitaron temas no aptos para el salón de clases y edad de los estudiantes, tales como violencia, uso de sustancias alucinógenas, discriminación o lenguaje soez. De esta forma se evitó exponer a los estudiantes a tópicos controversiales y a un posible efecto negativo posterior (como la adicción o la violencia); a su vez se favorecieron aspectos como el apoyo, trabajo en equipo, cooperación y amistad.

Sin embargo, se requiere la creación de una clasificación de juegos acorde a las capacidades cognitivas requeridas para su uso de acuerdo a la edad de los estudiantes y no tanto en el contenido explícito que manejan; también es necesario explicitar los tópicos pedagógicos que se pueden explotar a través de ellos.

El DGBL ha mostrado que a través de los videojuegos como fuentes de aprendizaje se presentan los procesos psicológicos activadores que permiten el cambio conductual del estudiante (Martín et al., en Sampedro, 2012), repercutiendo en un deseo de continuar aprendiendo inglés. Esto va acorde a lo expuesto por Marín (2012a) quien señala el valor educativo y formativo de los juegos de video toda vez que pueden potenciar la curiosidad por aprender al mismo tiempo que favorece habilidades motoras, cognitivas, sociales, entre otras. Estudiantes como Sofi, Jair y Luis mencionaron sentirse alentados a proseguir con el aprendizaje de la L2 gracias a la motivación que obtuvieron a través de los videojuegos y el nivel de logro de producción de L2 alcanzado a través de la interacción con los mismos, lo cual a su vez fue logrado por la reducción de estrés experimentada por la diversión.

Los procesos psicológicos activadores parecen ser generados en el DGBL en momentos de experiencia con el estado del *flow* (Csikszentmihaly, en Van Eck, 2006).. Dicho estado es complicado de lograr y procurar en el salón de clases, aunque sugiere ser muy estimulante para el aprendizaje. Se tienen pocas referencias e inferencias en los testimonios de los estudiantes de haber experimentado el *flow*. Con todo, la experiencia puede traer beneficios para aquellos que la experimentan.

Una de las razones principales por las cuales el estado del *flow* es difícil de lograr es por el factor diversión presente en los videojuegos. Los juegos de video utilizados en este estudio tendieron a ser muy distractores para determinados propósitos académicos; si bien los estudiantes tuvieron contacto con la L2 además de aumentar sus conocimientos en el uso de las TIC, el factor distracción de los videojuegos complicó el logro de ciertos objetivos de las actividades complementarias planeadas de acuerdo a los contenidos temáticos del currículo escolar, tal como se observó en el análisis de los dos ciclos de investigación. Es por ello que es necesario ahondar en la literatura sobre las limitantes de los juegos de video como recursos pedagógicos, o bien en la diversión como fuente distractora para propósitos escolares; como se discutió en el C2, la literatura consultada no profundiza en dichos temas y presenta el DGBL o los juegos de video como recursos óptimos para el aprendizaje (Prensky, 2001), (Van Eck, 2015) y menciona como únicos limitantes los estigmas de los videojuegos, tales como la adicción o los contenidos no aptos para menores de edad como la violencia (Marín, 2012b) Con todo, de acuerdo con Van Eck (2015), el contenido de los videojuegos puede ser una limitante cuando se usa la imaginación exógena en lugar de la endógena; es posible que las actividades complementarias usadas en este estudio hayan procurado la primera y no la segunda dando una posible explicación a las limitantes encontradas en la diversión como fuente de distracción; no obstante, adaptar actividades con imaginación endógena es complicado de lograr.

Las limitantes detectadas sobre el uso de los videojuegos como recursos pedagógicos para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera incluyeron la euforia, los elementos audiovisuales (como el sonido y la imagen) e inclusive el exceso de movimiento (como en el caso del juego “Just Dance 4”). Todos los anteriores menguaron la interacción entre pares y la realización de las actividades complementarias. Se observa que suele suceder que, siguiendo la analogía de Habgood (2009) sobre el brócoli cubierto con chocolate, los estudiantes consumen la cobertura y dejan el relleno aparte. El profesor debe estar consciente de esta situación y monitorear a los estudiantes constantemente sobre la realización de las actividades complementarias.

El DGBL ha permitido que los niveles de filtro afectivo de los estudiantes se minimicen y permitan mayor producción de lengua en actividades productivas frente a otras actividades más tradicionales; sin embargo, estas últimas aventajan al enfoque toda vez que los estudiantes las prefieren ya que los objetivos de aprendizaje suelen ser más claros en éstos que en las actividades con videojuegos, además que el contenido a aprender tiene a ser más explícito. Es posible que los estudiantes mantengan una mirada convencional hacia los juegos de video como un recurso de distracción más que un elemento de aprendizaje. Es por ello que se necesita procurar la reflexión en los estudiantes para cambiar su perspectiva de los videojuegos como meros recursos recreativos.

Por otra parte, se hace especial énfasis en la necesidad de crear juegos con funciones verdaderamente comunicativas para el aprendizaje de juegos. En el área comercial existen pocos juegos con finalidades de aprendizaje de lenguas extranjeras, pudiendo mencionar como ejemplo el juego “English training” de la compañía Nintendo para la consola portátil DS (ver figura 11). Sin embargo, el juego tiene un diseño pedagógico basado en la gramática traducción y no permite la interacción entre más usuarios para la producción de L2. Por otro lado, videojuegos que permiten la interacción entre usuarios no están diseñados para el aprendizaje de lenguas, como el caso del juego “World of War Craft” (ver figura 12) el cual se caracteriza por ser muy interactivo, pero no se han aprovechado sus funciones para aprender una L2 – además de no ser apto para menores de edad. Son numerosos los ejemplos como los anteriores en donde los juegos disponibles presentan o carecen de elementos pedagógicos o interactivos; luego entonces es necesario crear un juego con un balance entre estos componentes.

En torno a la hipótesis del filtro afectivo se rescatan las ideas de Oxford, en palabras de Yang (2012), para la minimización del filtro en los estudiantes. Yang clasifica las ideas de Oxford y apunta que elementos tales como juegos, música y videos crearán un entorno amigable y favorable para minimizar el filtro afectivo de los estudiantes. Como se analizó en este estudio, los juegos de video son elementos que

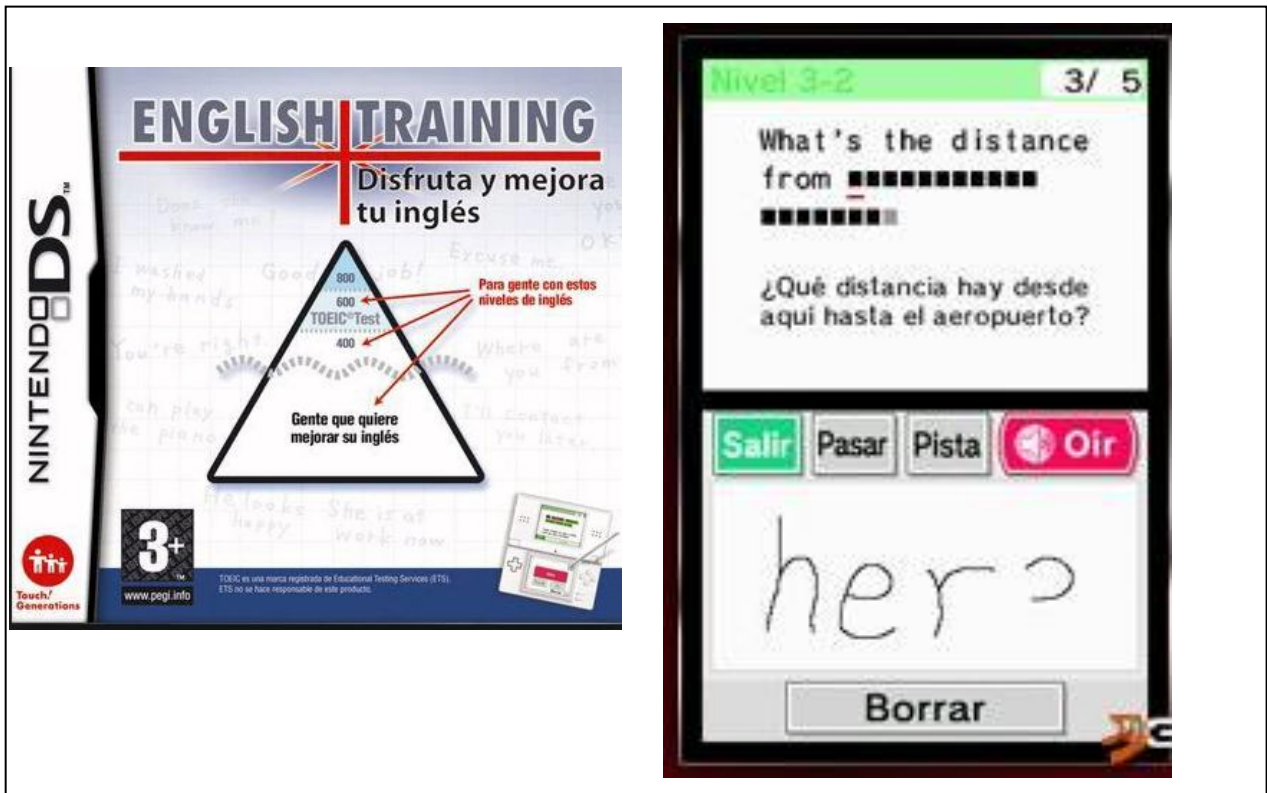


Fig. 11. Videojuego “English Training”



Fig. 12. Juego “World of War Craft”

promueven el compañerismo y la diversión en el salón de clases a través de la multimedia que presentan, la cual es intrínseca a la propia definición de videojuegos (Fuerte y Galisteo, 2015). Yang (2012), parafraseando a Oxford, también sugiere que

no se debe procurar la competitividad en el salón de clases puesto que ésta puede aumentar los niveles del filtro afectivo. En este estudio se analizó que los estudiantes ciertamente atraviesan etapas de estrés debido a la competencia generada en actividades grupales y a la evaluación negativa; sin embargo, para algunos estudiantes esta presión de satisfacer las expectativas del equipo fungió como ansiedad facilitadora (Scovel, en Fandiño, 2007) toda vez que los motivaba a proseguir a lograr su objetivo, tal como fue el caso de Axel, mientras que otros llegaron a expresar descontento por las mismas razones. Se observa este contraste en el ejemplo del siguiente testimonio de Axel y Blanca en la C2-EN#2:

Axel: Esa es otra cuestión porque uno quería ganar y [tu equipo te decía] “¡Tienes que hacer esto!”, y lo hacía mal, y me la “mentoteaban”, pero en inglés, cuando no lo hacía bien... [Pero] Me sentí feliz, muy relajado porque así es siempre, todo juego de parejas así es siempre, uno quiere ganar...

Blanca: Pero eso te estresa que no puedas ganar (risas).

Axel: Bueno, a mí no me estresa porque simplemente estás probando a ver qué sucede, pero no, me siento contento, feliz.

Aunque Blanca llegó a mencionar una situación negativa dada por el estrés causado por las expectativas de logro o gane, no se evidenció que se rindiera de proseguir con las actividades subsecuentes al DGBL o en su aprendizaje en general, por lo que, hasta cierto grado, se puede descartar la ansiedad debilitadora (Scovel, en Fandiño, 2007). Se tienen evidencias similares de situaciones similares a otros estudiantes como Blanca, sirviendo como ejemplos los testimonios de Paulina y Diana del C1.

Roberton (2011) concluye, en su estudio sobre el nivel de filtro afectivo en los estudiantes al exponerlos a materiales multimedia – tales como videos o música – que los momentos de reducción del filtro afectivo ocurrieron principalmente durante dinámicas grupales en contraste con las individuales y las que involucraron a todo el salón de clases. En este estudio se analizó que los elementos multimedia influyeron en mayor medida en la reducción del filtro afectivo toda vez que los videojuegos aportan a la distracción y convivencia grupal, sin minimizar la importancia de las actividades

grupales como fuentes de interacción e integración cooperativa. En su mismo estudio, Robertson (2011) registra la hipótesis que la reducción del filtro afectivo está más ligada a las prácticas del profesor en el salón de clases en actividades tales como la motivación, retroalimentación y explicación de temas, y agrega que los estudiantes señalaron estos aspectos como los principales agentes de reducción de estrés, es decir, la interacción con el profesor. Lo anterior va acorde con los estudios de Meyer (2012) quien reporta en sus resultados que la emoción más frecuentemente mencionada por los estudiantes es el temor que deviene de la interacción con el profesor. Así mismo comenta que profesores con actitudes empáticas y humanistas generaron un ambiente favorable para la propiciación de emociones positivas en el salón de clases, los cuales impactaron en el desarrollo de autonomía y eficacia en el proceso de aprendizaje. En el presente estudio se tienen pocas evidencias de testimonios relacionados con la importancia de la interacción del profesor con los estudiantes como medio para generar un ambiente positivo para la socio-afectividad; se pueden mencionar los comentarios de Mafer y Alberto del C1 quienes lo indicaron de forma explícita, se presenta el testimonio de Alberto en la C1-EN#1:

Entonces, cuando el maestro viene con la actitud, viene con la emoción de enseñar lo que él estudió...los alumnos les va a llegar esa emoción y van a decir "Bueno se ve que está feliz, entonces se siente seguro", pero si llega uno todo amargado y llega sin decir nada entonces como que van a estar tímidos porque van a pensar que uno no está haciendo lo que le gustaría hacer. (Alberto, C1-EN #1)

Se puede deducir que los estudiantes al observar que el profesor usa videojuegos como medio de instrucción perciben que está involucrado en sus intereses, lo cual puede influir de manera positiva en la relación profesor-estudiante y crear ambientes propicios para la socio-afectividad y el aprendizaje.

Dado que el uso de videojuegos en el área de enseñanza-aprendizaje es un enfoque relativamente nuevo, aún quedan diversas mejoras que realizar y cuidados que tomar. Específicamente con los propósitos socio-afectivos para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera ha mostrado despertar el interés y curiosidad de los estudiantes por su innovación; se han creado ambientes social y afectivamente

positivos para dicho propósito, pero en detrimento de ciertos contenidos temáticos y objetivos pedagógicos. Se debe tener en cuenta que el DGBL, en su versión con juegos comerciales, permitirá en cierto grado la interacción y comunicación entre los estudiantes a coste de lograr algunos objetivos de aprendizaje. Es un material para incentivar y motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El siguiente apoyo visual (ver cuadro 10), se hace relevante para tener una perspectiva general del desempeño obtenido de cada sesión DGBL planteadas para el C1 y C2. En él se plasman el juego utilizado, la actividad adicional planeada, lo más y menos observado de acuerdo a las expectativas planteadas para las clases, y se les asigna una ponderación con el signo (+) según el funcionamiento de los juegos y las actividades adicionales.

Como se desprende del cuadro 5, las clases DGBL que tuvieron mejor funcionamiento de acuerdo a las expectativas planteadas fueron las del C2. Las sesiones del C1 sirvieron como un prototipo o pilotaje para realizar mejoras en el C2. No obstante, aún quedar elementos que necesitan cambios para el futuro, dejando ver que este proceso es perfectible. Con todo, son un primer acercamiento al uso de los videojuegos comerciales como un recurso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual es un área aún no explotada en éste ámbito pedagógico.

Ciclo de uso	Juego utilizado	Actividad adicional principal	Lo más observado de acuerdo a las expectativas planteadas	Lo menos observado de acuerdo a las expectativas planteadas	Nivel de funcionamiento según lo observado (+ = función mínima) (+++++ = función máxima)
C1	Nintendo Land – Mario chase	Familiarización con los materiales de la consola a usar en clases posteriores.	Los estudiantes no rechazaron la dinámica y expresaron tener una experiencia divertida y diferente con los videojuegos en el salón de clases.	El uso de la L2 no fue evidente.	+++
	Nintendo Land – Luigi's Ghost Mansion	Narración de lo ocurrido en pantalla.	Los estudiantes realizaron la actividad planteada y expresaron experimentar relajación.	No hubo un contenido verdaderamente comunicativo.	+++++
	Wii Party U	Traducción de textos y creación de una lista de vocabulario.	Los estudiantes procuraron realizar la actividad de traducción y expresaron haberse divertido.	La actividad careció de un contenido comunicativo en la L2.	+++
	Wii Party U	Traducción de textos y apoyo grupal a manera de “porras” en la L2.	Algunos estudiantes apoyaron a sus compañeros usando la L2.	La actividad adicional no detonó el uso de la L2 ni el apoyo grupal.	+
	Smash Bros. U	Interacción entre pares para predecir quién será el ganador.	Algunos estudiantes hicieron uso de la L2 a través de la actividad adicional planteada.	Los estudiantes no estaban interesados en realizar la actividad adicional y las ideas expresadas fueron repetitivas.	++

C2	Smash Bros. U	Familiarización con los materiales de la consola a usar en clases posteriores.	Los estudiantes no rechazaron la dinámica y expresaron tener una experiencia divertida y diferente con los videojuegos en el salón de clases.	No hubo uso de la L2.	+++
	Nintendo Land – Mario Chase	Narración de lo ocurrido en pantalla.	Los estudiantes se vieron verdaderamente inmersos en la actividad adicional y expresaron sentir relajación.	Algunos estudiantes se sintieron ignorados en sus participaciones, menguando la intención comunicativa de la actividad.	++++
	Wii Party U	Parfraseo entre pares de las instrucciones del juego.	Los estudiantes se vieron verdaderamente inmersos en la actividad adicional y expresaron sentir relajación.	En determinados momentos se observó el uso de la L1 de los estudiantes.	+++++
	Nintendo Land – Luigi’s Ghost Mansion	Narración de lo ocurrido en pantalla y tomar notas para la escritura de un cuento.	Los estudiantes se concentraron más en el uso de la L2 toda vez que estaban familiarizados con la actividad de la narración. El ejercicio del texto fue realizado exitosamente.	En determinados momentos se observó el uso de la L1 de los estudiantes.	+++++
	Just Dance 4	Tomar notas a manera grupal para la escritura de un texto en grupos.	La mayoría de los estudiantes se concentró en tomar notas para su posterior uso y estaban interesados en participar en el juego a pesar que requería mucho movimiento.	El juego fue un factor muy importante de distracción y el profesor necesitaba recordarles a los estudiantes frecuentemente enfocarse en la actividad adicional.	+++

Cuadro 10. Sesiones DGBL del C1 y C2 y sus resultados de desempeño.

Finalmente se presenta la siguiente ayuda visual (ver cuadro 11) en la que se presentan los hallazgos más representativos del C1 y C2 del presente proyecto de investigación. Se resaltan en amarillo aquellos referentes a los elementos intrínsecos del enfoque DGBL identificados.

Resumen de los hallazgos más representativos del C1 y C2	
Se observó la presencia de los procesos cognitivos activadores del aprendizaje en las sesiones DGBL – motivación y emoción – los cuales detonaron la curiosidad y deseo por aprender en los estudiantes. El estado del <i>flow</i> fue determinante para activar dichos procesos.	El DGBL creó ambientes socio-afectivamente favorables para el aprendizaje con la diversión grupal generada con los juegos de video.
Los estudiantes se vieron más prontos a tomar riesgos en su desempeño de la L2 con el contacto de las actividades DGBL, teniendo una participación activa en su aprendizaje.	La interacción estudiante-profesor parece beneficiarse toda vez que los estudiantes perciben que sus intereses de aprendizaje son tomados en cuenta cuando éste hace uso de videojuegos como medios de instrucción.
Se necesita una clasificación de videojuegos acorde a las capacidades cognitivas de los usuarios, y no solamente de los contenidos temáticos que contienen.	La competitividad generada en ciertos videojuegos o actividades complementarias puede aumentar el nivel del filtro afectivo a causa del estrés generado, el cual al mismo tiempo puede recaer en estrés positivo o negativo según la personalidad del estudiante.
La atención se centra en los recursos audiovisuales de los juegos de video, lo cual permite la relajación de los estudiantes para concentrarse en la producción lingüística, minimizando los niveles de filtro afectivo.	Los estudiantes manifestaron pre disponerse a la relajación al saber que se utilizarían video juegos durante la clase.
La euforia provocada por los videojuegos minimiza el uso de la L2 a causa del bajo nivel de monitoreo de uso de la lengua, haciéndolo un proceso automático en determinados momentos de la actividad.	Los juegos de video suelen ser elementos muy distractores para lograr determinados propósitos académicos.

Cuadro 11. Resumen de hallazgos del C1 y C2.

MUNDO 5

RECOMPENSAS



Mundo 5 – Recompensas

En este apartado se procederá a compartir la experiencia y aprendizaje del docente-investigador – la cual se atesora como la principal recompensa del estudio – con el uso del DGBL para el aprendizaje de inglés. Se espera alentar y motivar a otros profesores de lenguas extranjeras a hacer uso de estos elementos para innovar en sus clases y tener una perspectiva diferente de los videojuegos como medios de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se da una perspectiva realista del enfoque con las diversas limitantes que podrían surgir. Sin embargo, se sugiere intentar vías alternas para superar dichas limitantes, tal como incluir la participación de los estudiantes e invitarlos a compartir sus consolas de video juegos con el salón de clases; de esta forma, los profesores menos conocedores del mundo de los videojuegos pueden tomar ventaja de este enfoque para su práctica docente.

Mundo 5 – Nivel 1 – Sugerencias Pedagógicas

En el presente apartado se proseguirá a describir la experiencia del docente-investigador con el DGBL; se utilizará el criterio de selección de las tecnologías de la información y comunicación de Martínez (2007). Este autor propone los siguientes aspectos:

1. Las diferencias entre los alumnos, tanto de capacidad intelectual como de preparación integral.
2. Nivel de complejidad, tanto técnica como simbólica.
3. Adecuación a los objetivos y al tipo de tareas.
4. Costo-eficacia en comparación con otros medios.
5. Tipo de aprendizaje.
6. Disponibilidad.
7. Cualidades técnicas.
8. Flexibilidad, resistencia y comodidad del material específico.

Se abordará cada una de ellas de forma separada a continuación.

1. Las diferencias entre los alumnos, tanto de capacidad intelectual como de preparación integral.

En este caso, los grupos que se manejaron con el DGBL fueron, en general, heterogéneos; estudiantes de estudio de nivel secundaria hasta primeros años de universidad, en edades de 14 a 21 años, aún en la edad de adolescencia o primeros años de juventud temprana, con niveles de inglés acordes a su grupo. Sin embargo, las excepciones a esto fueron Blanca y Carlos en el grupo de inglés pre intermedio en el segundo ciclo de la investigación, con edades superiores a los 40 años y con niveles de estudio de universidad terminada. Hasta el momento se puede mencionar que se ha trabajado con mayor rendimiento en las actividades DGBL con estudiantes pertenecientes a la generación digital (Prensky, 2001) pues están más familiarizados con la tecnología, mientras que con los no nativos de dicha generación podrán enfrentar obstáculos por la brecha digital (Cabero, 2007), además de tener, posiblemente, una ideología negativa hacia los juegos de video causadas por el estigma que tuvieron a inicios de los 80 pues se suponía fomentaban la violencia y la adicción. Sin embargo, los no nativos de la generación digital pueden sacar ventaja de los mismos por la socialización que pueden experimentar a través de la interacción con sus compañeros.

2. Nivel de complejidad, tanto técnica como simbólica.

En este sentido se advierte que es complejo utilizar los materiales DGBL que se han adoptado hasta el momento. Primeramente, debe haber en el salón de clases un conocedor de los materiales a usar, pudiendo ser el docente o un estudiante, quien debe estar familiarizado en cómo adaptar, acomodar y conectar los requerimientos físicos del sistema (como cables, discos, consola, entre otras cosas).

Otro inconveniente es el transporte de la consola y el equipo. El docente comenta que la consola es de su posesión, por lo que debió desconectarla de su ubicación en su domicilio particular y reconectarlo en el salón de clases. El profesor advierte que si no hay un cuidado correcto en el traslado, puede haber daños físicos en

el sistema. Además agrega que en más de una ocasión se le ha olvidado alguno de los accesorios necesarios para la reproducción del juego, teniendo que, en el peor de los casos, omitir la actividad y regresar con todo el material a casa.

3. Adecuación a los objetivos y al tipo de tareas.

Al contrastar el juego adaptado de “*Just Dance 4*” con el juego de cartas “*Apples to Apples*”, se observó que los juegos digitales comerciales pueden ser adaptados al currículo en su mayoría de las veces. El profesor reporta que uno de sus mayores problemas ha sido cumplir con lo requerido por el currículo escolar a la vez de cumplir con sus expectativas de uso del DGBL para los propósitos de la investigación, y se le hizo complicado encontrar actividades acordes al tema que se necesitaba abarcar en la lección del día; por ejemplo, si el contenido temático es la familia y se ven estructuras de la voz pasiva, entonces el profesor necesitaba buscar un juego de video en dónde se utilizaran dichos temas. Sin embargo, el docente comenta que si en su repertorio disponible de videojuegos no encontraba ninguno que cubriera dichos contenidos, entonces tenía que forzar la adaptación de un juego, por ejemplo, utilizaba una narración en la que los estudiantes participaran utilizando el contenido estructural, aunque en detrimento del tema de la familia. Es ahí donde entraba la confrontación y en donde el profesor debía tomar decisiones para sacrificar ciertos puntos para aprovechar otros. Con todo, la adaptación es posible, más no al cien por ciento de lo que puede pedir el currículo.

4. Costo-eficacia en comparación con otros medios.

El costo requerido para llevar a cabo el DGBL es relativamente alto comparado con otros medios. En la forma en que se ha adoptado el enfoque se requiere tener la consola, equipamiento, y un repertorio suficiente de juegos, siendo otra posible desventaja del enfoque. El profesor comenta que posee la consola por haberla adquirido para uso personal, y por lo tanto le fue posible llevar a cabo este tipo de clases, pero acepta que no invertiría recursos económicos para usar estos materiales con fines únicamente académicos, a menos que su institución escolar cubriera los

gastos, siendo algo muy difícil en el contexto mexicano. Por otro lado, se requiere tener un repertorio de juegos bastante amplio para poder adaptarlos a las necesidades de las clases, incrementando el costo a invertir. Una posible solución para esto sería involucrar a los estudiantes y preguntarles si alguien desearía compartir su consola de videojuegos para una actividad en el salón de clases.

5. Tipo de aprendizaje.

El aprendizaje se puede dar en diferentes niveles en el DGBL, ya sea a través de los propios recursos audio visuales presentando información auténtica y comunicativa a través de los videojuegos, o bien con el manejo de la tecnología que permite obtener la competencia en el manejo y uso de las TIC. Para saber más sobre las ventajas y limitantes, es necesario referir a los demás apartados del presente estudio en donde se aborda más sobre este punto.

6. Disponibilidad.

Como se refirió anteriormente, es poco probable que una institución escolar en Chiapas, o incluso en México, invierta en la compra de consolas y juegos comerciales para su uso en el salón de clases, por lo que se recomienda que este tipo de recursos sean utilizados únicamente por aquellos que cuentan con la consola, o bien, puedan conseguir alguna en calidad de préstamo. Sin embargo, se pueden utilizar juegos de computadora que suelen ser más económicos o hasta gratuitos.

7. Cualidades técnicas.

La instalación de la consola (con cables, controles, baterías, y demás) requiere tiempo y conocimiento; es necesario que el docente o algún estudiante tengan la competencia tecnológica para el manejo de estos materiales y sea cuidadoso con el manejo del tiempo para su correcta instalación en el salón de clases.

8. Flexibilidad, resistencia y comodidad del material específico.

Este tipo de materiales necesitan tener un manejo adecuado toda vez que pueden ser dañados y en algunos casos son frágiles. Debe tenerse cuidado en su traslado, acomodo, instalación y uso para evitar dañarlos. Además, evitar que la consola esté cerca de los estudiantes para evitar un daño accidental hacia la máquina. Del mismo modo, los estudiantes deben tener un espacio suficiente entre uno y otro para manipular los controles ya que pueden ocasionar lesiones a sus compañeros durante actividades con mucho movimiento.

9. Otras opciones.

En un segundo pensamiento, los profesores no pertenecientes a la generación digital pueden hacer uso de la forma en que se ha adoptado este enfoque en el presente estudio. Una opción que se sugiere es tomar ventaja de los propios recursos de los estudiantes invitar a uno de los alumnos del salón de clases a llevar consigo su consola de video juegos. El profesor únicamente debe estar consciente de los juegos a utilizar en clases; aunque no posea un amplio conocimiento de los mismos, puede indicar a los estudiantes a seleccionar uno apropiado para el salón en donde cuatro personas puedan jugar a la vez y sea clasificación *everyone* de acuerdo a la ESRB. Los estudiantes pueden hacerse cargo de los elementos técnicos, mientras el profesor se concentra en los aspectos pedagógicos de la actividad – puede hacer uso de las sugerencias en las fichas pedagógicas aquí compartidas en el documento.

Existen diferentes limitantes físicas y tecnológicas para llevar a cabo el enfoque tal como se adaptó para este estudio, lo cual lo hace ver poco realista para un contexto común de salón de aprendizaje de lenguas; sin embargo, se considera que el factor innovación aporta a la experiencia de aprendizaje y puede permitir que los estudiantes vean estos recursos como materiales de aprendizaje. Además, se logra la interacción entre los estudiantes. Aún hay críticas y modificaciones para realizar al enfoque, pero se concuerda y concluye con las palabras de Ramírez (2012) quien dice:

La educación no es un juego, ni debe serlo, pero cada partida que ganamos a la desidia, a la monotonía, a la apatía, al “porque siempre se ha hecho así”, habremos conseguido avanzar un nivel, habremos conseguido más puntos, más vidas, más recursos que nos lleven a mayores y mejores niveles de excelencia (p. 163).

MUNDO 6

EL FINAL
DE LA
ODISEA



Mundo 6 – El final de la Odisea

En esta sección se continúa con dar respuesta a las preguntas de investigación plasmadas en este estudio. Se presentan de forma concreta de acuerdo a los hallazgos de la información recabada y analizada en los apartados anteriores.

Mundo 6 – Nivel 1 – Conclusiones

El objetivo del presente proyecto de investigación fue analizar los elementos del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales y su relación con la socio-afectividad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, y tuvo cinco preguntas de investigación. A continuación se exponen las respuestas a los cuestionamientos de acuerdo a los hallazgos del análisis de la información recabada.

¿Cuál es el rol de la socio-afectividad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

- Se concluye que la socio-afectividad juega un rol importante en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Se identificaron en los participantes aspectos tales como la ansiedad del lenguaje (Horwitz et al., 1986) que incluyen la comunicación aprensiva – el malestar ocasionado por la incapacidad de expresar ideas en la L2 de manera competente – la evaluación negativa – la necesidad de querer causar una impresión positiva frente a los demás – ansiedad de la tarea, la cual, de acuerdo con Young (en Fandiño, 2007), deviene del desarrollo de una actividad por su nivel de dificultad, además de la ansiedad derivada de la relación estudiante-profesor cuando este último no muestra una actitud empática hacia los primeros.
- Por los aspectos antes mencionados, se hace relevante tomar en cuenta que la ansiedad provocará un nivel más alto del filtro afectivo (Krashen, 1982), provocando menos producción de lengua. Es por ello que se debe procurar evitar circunstancias que aumenten los niveles del filtro, tales

como el temor hacia los compañeros de grupo, el uso de la lengua, las actividades a realizar, y el trato con el profesor.

- Se observó la relevancia de las actividades de Oxford de acuerdo a la clasificación de Yang (2012) sobre la minimización de la ansiedad; la creación de un entorno armonioso y amigable a partir de elementos como la música y juegos logrará minimizar el nivel del filtro afectivo de los estudiantes; en este estudio se observó que los videojuegos poseen esta característica para crear ambientes relajados. Del mismo modo, las competencias deben de evitarse en las actividades DGBL. No obstante, este mismo sentido de competición fue percibido por la mayoría de los estudiantes como ansiedad facilitadora (Scovel, en Fandiño, 2007) ya que los motivaba a superar el reto; sin embargo no se llegó a profundizar este aspecto en los estudiantes para analizarlo a detalle.
- Se observó que en los momentos en los que los estudiantes experimentaron el *flow*, éstos fueron más prontos a tener más producción de L2. Se infiere que en ese estado de nivel de ansiedad bajo, los estudiantes se preocuparon menos por la impresión social y el uso “correcto” de la lengua, y mostraron más interés en la actividad en sí misma. Además, los estudiantes mostraron menor ansiedad hacia la actividad cuando se familiarizaban con la dinámica y les era más sencillo lograr el objetivo lingüístico.
- Se hace relevante seguir las sugerencias de Shaffer (en Fandiño, 2007) para superar la ansiedad del aprendizaje: reflexionar, relajarse, planear, concentrarse en el mensaje en lugar de las personas, familiarizarse con la audiencia y practicar la L2. Lo anterior cobra mayor relevancia toda vez que los estudiantes mencionaron preferir aquellas actividades en las que tuvieron tiempo de planear sus participaciones orales; les daba mayor confianza, seguridad y reducían su nivel de estrés.
- La socio-afectividad juega un rol importante en el proceso de aprendizaje de lenguas toda vez que está ligada a los niveles del filtro afectivo, y por lo tanto es necesario que el profesor de lenguas procure crear ambientes

socio-afectivos favorables para el aprendizaje de lenguas a través de una correcta planeación de clases.

¿Qué elementos ofrece el enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales para desarrollar la socio-afectividad para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes de nivel avanzado?

- Una de las premisas principales del DGBL es procurar el estado del *flow*. A través de este estudio algunos estudiantes reportaron sentirse satisfechos por el progreso obtenido al practicar la L2 a través de las actividades con los videojuegos toda vez que se relajaron, e inclusive comentaron sus deseos por seguir aprendiendo la lengua.
- Los elementos multimedia del DGBL ayudaron a que la atención del grupo estuviera enfocada sobre la imagen y el audio en lugar de los estudiantes, procurando que los hablantes, como en el caso de la actividad de la narración, no se sintieran afectados por la evaluación negativa de sus compañeros o la aprensión comunicativa. Recordando las características para la definición de un videojuego de Fuerte y Galisteo (2015), éste debe permitir la interacción entre los que ocurre en la pantalla y el usuario con imágenes en movimiento. Por ello, la atención de la audiencia estará puesta en el desarrollo de lo que ocurre en pantalla ya que es el foco de interés.
- Los juegos seleccionados, utilizando el criterio de selección de Debuel (en Trujillo, 2012), la *PEGI* y la *ESRB*, mostraron ser aptos para la convivencia entre los estudiantes ya que procuraron ser integradores y sociales en lugar de aisladores y conflictivos. La interacción, aunque con sus limitantes, se dio en determinados momentos de las sesiones DGBL a través de los videojuegos; se puede mencionar como ejemplos las conversaciones entre pares para parafrasear las instrucciones de los juegos, y las conversaciones entre estudiantes iniciadas por ellos mismos por interés propio o necesidad de comprender la dinámica (como el caso entre Blanca y Enrique).

- Los videojuegos dieron lugar a la relajación, diversión, motivación y entretenimiento de los estudiantes, siendo uno de los comentarios más repetidos entre los testimonios de los participantes en ambos ciclos.
- Aparentemente, los juegos de video comerciales, al ser diseñados con propósitos de recreación, además de la metodología innovadora del DGBL, detonará el interés y diversión de los estudiantes en el salón de clases, evitando percibir la actividad como una dinámica convencional más de aprendizaje de lenguas.

¿Qué ventajas y limitantes se observan en el uso del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales para el desarrollo de la socio-afectividad positiva?

- El DGBL, en su versión con el uso de videojuegos comerciales, permite disminuir los niveles del filtro afectivo de los estudiantes. Actividades tales como parafrasear un texto del juego, narrar lo que ocurre en pantalla o tomar apuntes grupales para discutir y crear un texto, logaron la comunicación entre los estudiantes participantes de manera verbal en un ambiente cómodo y amigable.
- Los juegos de video utilizados fueron aptos para la convivencia grupal, traduciéndose esto como interacción social y creación de ambientes afectivamente favorables para la socialización. Estos entornos lograron en cierta medida que los estudiantes se sintieran más cómodos con sus compañeros de clase y reducir su nivel de ansiedad permitiendo la familiarización con la audiencia y a su vez logrando, después de superar la fase de alienación (Trujillo, 2012), concentrarse más en el mensaje en lugar de las personas, valorando así las sugerencias de Shaffer (en Fandiño, 2007) para superar la ansiedad del aprendizaje.
- Sin embargo, aunque se favoreció la socialización, hubo detrimento de contenidos de aprendizaje de los objetivos planteados toda vez que los videojuegos suelen ser muy distractores; los estudiantes se concentraron, en ciertas ocasiones, más en divertirse que en desarrollar los contenidos pedagógicos. Además, en los momentos de mayor emoción de juego los estudiantes tendieron a no monitorear su habla y utilizar la L1 casi de manera

automática por la euforia experimentada. Esta misma distracción puede incidir de manera negativa en la motivación del estudiante; los propósitos de aprendizaje pueden no ser claros y el estudiante puede perder el interés en el juego al apreciarlo simplemente como un momento de distracción.

- Se identificaron dos limitantes del enfoque DGBL para la socio-afectividad en el salón de clases: la primera fue la absorción de la atención de los participantes a causa de los elementos audiovisuales por sobre encima de las interacciones verbales; algunos estudiantes se sintieron ignorados al hablar cuando sus compañeros se concentraban más en lo que ocurría en pantalla. Por otro lado, la segunda, fue la personalidad del estudiante; éstos pueden apreciar que el reto de los videojuegos puede ser un factor de motivación o estrés dada la evaluación negativa (Horwitz et al. 1986). En otras palabras, los estudiantes pueden percibir los desafíos encontrados en los videojuegos o las actividades complementarias como factores de ansiedad facilitadora o debilitadora (Scovel, en Fandiño, 2007), siendo el primero aquel ocurrido en periodos cortos de tiempo y motiva al sujeto a mejorar su desempeño gracias al nerviosismo que lo mantiene alerta en momentos de competencia, mientras que el segundo es causado por la intimidación, vergüenza y miedo al fracaso. El que un estudiante caiga en alguna de estas categorías de ansiedad dependerá de factores como su personalidad, preferencias, experiencia previa de juego, edad, entre otras.

¿Qué elementos para el desarrollo de la socio-afectividad positiva en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera son inherentes al enfoque basado en juegos digitales?

- Los elementos multimedia presentes en los videojuegos permiten que los niveles de estrés de los estudiantes se reduzcan toda vez que su uso primordial es el de entretener, lo cual incide en apreciar estos materiales más como recreativos que pedagógicos. Más de un estudiante reportó sentir que experimentaba relajación al saber que en la clase se usarían juegos de video para actividades de aprendizaje. Coromías (en Marín, 2012a) expone que la emoción producida por los juegos de video ayudará al espectador o usuario

en su adquisición de conocimientos toda vez que éste puede sentirse identificado con lo que experimenta. Los videojuegos tienen esta riqueza de despertar emociones en la generación digital gracias a las experiencias que se generan a través de las historias, dinámicas, interacciones, imágenes, etc., diseñados con dicho propósito.

- La proyección en pantalla de los juegos de video ha ayudado a que los estudiantes se sientan cómodos en determinadas actividades y momentos para llevar a cabo sus participaciones en las dinámicas DGBL, logrando que esta minimización de sentimientos negativos los induzca a tomar riesgos para su proceso de aprendizaje de inglés (Thelen, en Meyer, 2012).
- Los juegos de video permitieron la socialización entre los estudiantes logrando incluso que aquellos quienes no solían tener contacto entre sí interactuaran el uno con el otro; como ejemplo se tiene el testimonio de Mafer con Leví, alumnos del C1, y el caso de Enrique y Blanca del C2. La socialización también ha ocurrido en actividades sin el DGBL; sin embargo, suele centrarse más en el desarrollo de la misma sin llegar a trascender más allá de cumplir el objetivo de una actividad.
- Aunque no es propio del DGBL, el estado del *flow* tiende a ser muy resaltado en la teoría del enfoque, el cual es posible lograr a través del uso de los videojuegos como herramientas pedagógicas. Se ha observado en el presente estudio que estos materiales son capaces de promover tanto la diversión como el aprendizaje, lo cual a su vez estimula la motivación y emoción como procesos psicológicos activadores, sugiriendo que quienes lo experimentan podrían modificar su conducta hacia el aprendizaje de inglés y continuar sus estudios hacia la lengua.

¿Qué diferencias se observan en el ciclo uno y dos de la investigación en torno al uso del enfoque del aprendizaje basado en juegos digitales en el aprendizaje de ILE y su relación con la socio-afectividad?

- Se observaron más similitudes que diferencias entre el C1 y el C2 en cuanto al uso del DGBL en el aprendizaje de inglés y su relación con la

socio-afectividad. Por ejemplo, comentarios similares sobre la diversión, entretenimiento y relajación experimentada al tener contacto con los videojuegos como materiales de aprendizaje, la necesidad de una planeación previa antes de las participaciones orales (como la narración), la aceptación de los videojuegos como herramientas de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la necesidad de propiciar ambientes socio-afectivamente favorables y la familiarización con el contexto y los compañeros de clase, así como los diferentes momentos de ansiedad y relajación por las que atraviesan los estudiantes de manera particular.

- Las diferencias se observaron principalmente en las mejoras pedagógicas realizadas a las actividades complementarias de las clases DGBL del primer ciclo con respecto al segundo; éstas ayudaron a tener un mayor manejo y control sobre las mismas, lo cual incidió en un mejor desarrollo de las dinámicas e interacción en el grupo. Se anotan las siguientes:
 - ✓ Se utilizaron las mismas actividades complementarias en el C1 y el C2, a excepción de aquella con el juego “*Wii party U*” relacionada con darle ánimos al representante del equipo en turno de jugar; se eliminó toda vez que se observó no detonaba la interacción auténtica entre pares. En su lugar se incluyó el juego “*Just Dance 4*” con la creación de una historia de manera grupal, la cual permitió mayor comunicación entre estudiantes, aunque no se aprovecharon las características del videojuego toda vez que tiene elementos de L2 auténticos a los cuales se les puede sacar más ventaja.
 - ✓ El juego de video “*Wii party U*” se utilizó en el C2 con la creación de una lista de palabras nuevas al igual que en el C1, pero se le agregó el parafraseo de las instrucciones de los mini juegos con el uso de los modales *should*, *must*, *need to* y *have to* para darle un sentido lingüístico específico, lo cual fue logrado de acuerdo a las observaciones del profesor.

- ✓ La narración se utilizó con el juego “*Nintendo land*”, y se disminuyó el tiempo de 1 minuto de narración a 30 segundos para minimizar los niveles de estrés del uso de la lengua dada que es una actividad de producción sincrónica; lo anterior fue adaptado dado que se tomó en cuenta las sugerencias hechas por los estudiantes del C1. Así mismo, se enfatizó la participación del profesor en su rol como oyente de los participantes para darle un sentido comunicativo a quienes hablan y evitar perciban que son ignorados, además que da oportunidad de proveerle retroalimentación a los mismos.
- Las mejoras pedagógicas realizadas a las planeaciones de las actividades DGBL, tales como reducir el tiempo de narración, pudieron incidir en un mayor sentido de relajación de los estudiantes, ayudándolos a reducir su nivel de estrés y a su vez permitirles experimentar el estado del flow. Prueba de lo anterior es que no hay testimonios de los estudiantes del C1 haciendo alusión al *flow*, mientras que al menos en el C2 existen tres estudiantes que sí lo reportan (Sofi, Luis y Jair), lo cual los motiva a seguir con sus estudios de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, se necesitaría aplicar las actividades en un futuro ciclo para observar si esta situación se repite dadas las circunstancias aquí expuestas.

Mundo 6 – Nivel 2 – En Retrospectiva

El DGBL ha mostrado ser un enfoque innovador e interesante que promueve la socialización entre los estudiantes, permitiendo a través de sus materiales el aprendizaje de inglés en el salón de clases. No obstante, la forma en que se ha adoptado el DGBL en este estudio ha tenido diversas limitantes. Little (2015) menciona que el término DGBL es un sinónimo de los juegos serios (serious games) que son juegos diseñados con propósitos académicos; sin embargo, Van Eck (2006) propone que juegos comerciales (commercial-off-the-shelf) pueden ser adaptados con

propósitos pedagógicos con actividades complementarias. Si bien los juegos comerciales fueron los adoptados para las clases de la presente investigación, se observó que suelen ser distractores, afectando la interacción y las oportunidades de aprendizaje de la L2. Además, las actividades complementarias no han sido las apropiadas para detonar la conversación y comunicación en inglés; las interacciones logradas se han sentido forzadas y sin un sentido comunicativo para la vida real. Es imperativo realizar modificaciones pertinentes para un siguiente ciclo de investigación, y diseñar actividades que promuevan la comunicación respecto a lo que se espera que los estudiantes produzcan.

La consola utilizada para acercar a los estudiantes al DGBL no es la más óptima para el enfoque; de acuerdo con la teoría del flow (Csikszentmihaly, en Van Eck, 2006) y la imaginación endógena de los videojuegos (Little, 2015), los estudiantes deben estar expuestos directamente con los juegos utilizados, evitando los tiempos de espera. Debuel (en Trujillo, 2012), en su criterio de selección de juegos, añade el rubro de cuántas personas jugarán a la vez y cuántos esperarán por su turno. De las consolas disponibles para realizar este estudio se seleccionó el Wii U toda vez que permite que hasta un máximo de cinco personas participen a la vez de manera local (es decir, sin conexión a internet); sin embargo, esto dejó a varios estudiantes de los grupos participantes del C1 y C2, respectivamente, en espera de su turno al control, lo cual no procuraba la permanencia de la imaginación endógena del mundo virtual en las actividades complementarias. En su lugar, los juegos serios para computadora podrían ser una opción viable para lograr una interacción más personal entre estudiante y software o videojuego; es decir, utilizar el DGBL en un laboratorio de cómputo en donde cada estudiante tenga la posibilidad de interactuar con el juego con una computadora personal.

Otra limitante del estudio es la pérdida de información de los instrumentos de recolección de datos tanto del C1 como del C2 debido a problemas técnicos o por el curso en sí. Del C1 se perdieron datos de los diarios de aprendizaje de los estudiantes de la cuarta sesión DGBL, además de la entrevistas de la tercera y cuarta sesión por problemas técnicos. Del C2 no se obtuvo la información de la entrevista de la cuarta

sesión. Se admite que lo anterior puede afectar las conclusiones a las que se llegaron en este estudio. Sin embargo, este tipo de imprevistos, complicaciones e implicaciones son esperadas en la IA toda vez que el contexto escolar es impredecible (McNiff, 1997)

Por otro lado, los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos y su respectivo análisis tuvieron sus limitantes. Autores como Elliott (2005), McNiff (1997) y Popham (2008) concuerdan que los diarios de aprendizaje son instrumentos valiosos para comprender las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones personales de los estudiantes (Kemmis, en Elliott, 2005). Sin embargo, mencionan que elementos clave como la honestidad y la espontaneidad de ideas puede verse amenazada toda vez que están conscientes que sus escritos serán leídos por el profesor, quien ostenta una posición de autoridad, por lo que es posible escriban respuestas según las expectativas del docente. Esta situación también puede ocurrir en las entrevistas puesto que es el profesor quien realiza las preguntas. Cohen (1998) comenta sobre las observaciones que éstas están sujetas a la subjetividad del observador, además que no se pueden apreciar los procesos cognitivos y socio-afectivos de los estudiantes. Finalmente, Elliott (2005) sugiere que el uso de la cámara en las grabaciones puede perturbar el ritmo normal de las clases y si la cámara se mantiene fija, como lo fue en algunos casos del presente estudio, puede haber pérdida de información valiosa. Se tienen estas consideraciones en los instrumentos de recolección de datos como limitante de la investigación en cuestión.

Por último, se reflexiona sobre la trascendencia del estudio más allá del salón de clases; no es posible apreciar el alcance del enfoque y la socio-afectividad en el aprendizaje de ILE de los participantes más allá del tiempo de análisis. Se desconoce si los estudiantes modificarán su conducta o percepción de los videojuegos como medio de aprendizaje, además de considerar sus ventajas sobre la socio-afectividad positiva toda vez que no hay registros de lo que ocurre después de su exposición al DGBL.

MUNDO 7

AYUDAS PARA OTROS VIAJEROS



Mundo 7 – Ayudas para otros Viajeros

Para concluir con el presente estudio, se comparten las siguientes fichas pedagógicas a manera de invitar a otros docentes a aventurarse en el uso del DGBL. Estas fichas pedagógicas son el producto de los hallazgos encontrados en el presente estudio. Se retoman las ideas analizadas para procurar no únicamente el aprendizaje de lenguas, sino también darle cabida a la creación de ambientes socio-afectivamente favorables para los propósitos del salón de ILE. Se alienta al lector a hacer uso de estos recursos para su práctica docente y tener una experiencia personal con este enfoque. Se presentan a continuación cuatro fichas pedagógicas con algunas de las ideas utilizadas por el docente-investigador de este estudio, así como otras adaptadas de aquellas que requirieron modificaciones. Se espera sean ayudas para nuevos aventureros. Se mencionan a continuación los títulos de las fichas propuestas:

- *Let's play and nárrate*
- *I've got inspired by video games!*
- *Roll the dice and advance*
- *Dancing in class?*

LET'S PLAY AND NARRATE

Audience	Age: Young adults and adults
	Level: Intermediate
	Context: Languages Department Course

Competences to develop: Ss will be able to narrate a succession of events occurring at the moment and write a short story describing situations in past.

They will

- a) describe situations in motion in a video game as a means of learning.
- b) practice their speaking skills in a positive socio-affective environment.
- c) write a short text telling events in past.

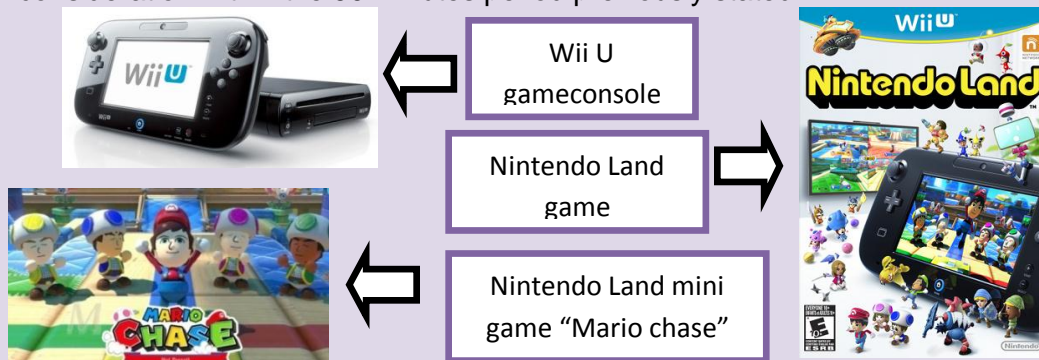
Time: 90 minutes

Assumptions: Ss can already comprehend and use the structures in present progressive, simple present to describe situations, simple past, and describe physical appearance and personality.

Materials: Game console, its wires, controllers, batteries, the video game to be used, projector and speakers. Also you will need flashcards with the characters of the video game to be used (Mario bros. Series in this case).

Notes:

- a) Any video game console can be used to develop this lesson, such as the X box one, Play Station 4 or Nintendo Switch. The Wii U video game console is recommended for this class since it allows up to 5 people to play at the same time locally (no internet connection required) through four Wii moteS and the game pad.
- b) Any game classified as a “Party Game” is suitable to develop this activity as long as it is appropriate for classroom contexts (no explicit content is shown such as violence, drugs, swearing words or sex). For the purposes of this paper, the video game “Nintendo Land” will be used with the mini game “Mario Chase”.
- c) Have the game console installed before the activity starts or before class if possible – this may take you around 10 minutes – this time is taken into consideration within the 90 minutes period previously stated.



Activity 1 (Warm-up): Introduce the activity and explain its purpose. Activate Ss previous knowledge and set the context of the game to be played with the names of the characters so Ss get familiar with them.

Time Allotment: 10 minutes

Procedure: T asks Ss if they know the characters from the game to be used (Mario Bros. series in this case). T shows Ss some pictures of the characters and T mentions their names (Mario, Luigi, Bowser, Peach, Toad and Yoshi); T asks Ss to describe what they are like and describe their physical appearance. T explains Ss they will play a video game as Mario and the Toads.



Mario



Luigi



Bowser



Peach



Toad



Yoshi

Outcomes: Through this activity Ss are expected to become familiar with the characters and identify them and recognize them while playing. Besides, the character's names will work as part of the vocabulary to be used during Ss language productions in the class stages to come: *Toad is trying to catch Mario, but Mario is running faster than him.*

Answers may vary in this activity depending on the characters shown, but following the structure as in the example: *Mario is a man. He is wearing red clothes, a red cap, and blue overalls. He has a big moustache and he seems to be a friendly guy.*

Activity 2: Preparing for the game. Explain the activity rules, activate Ss' schemata, and have a first approach to the game.

Procedure. Have students know the controllers of the game to be used and help them become familiar with the game play before introducing a complementary activity.

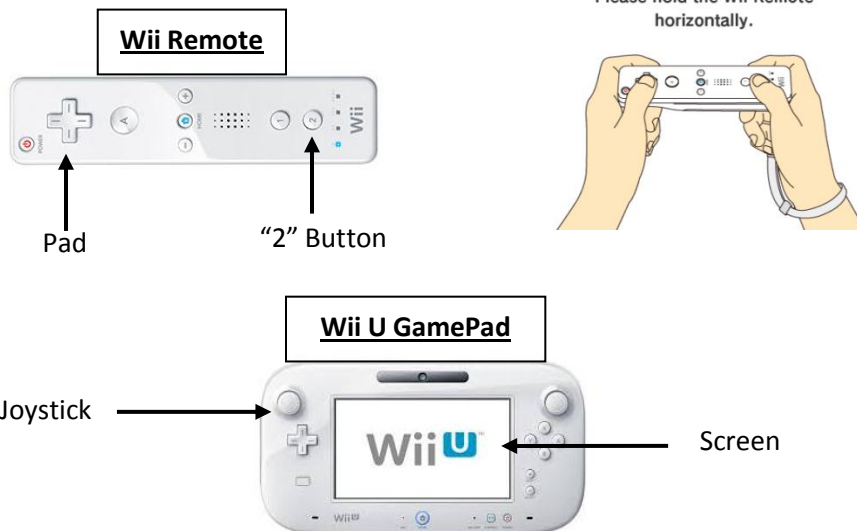
Time Allotment: 15 minutes

Rules of the game

T explains that five Ss will be playing the game ("Nintendo land", in the mini game "Mario Chase"), and states its rules, e.g.: *the rules of the game mention that four players will be "Toads" and will try to catch a fifth player who'll be "Mario" in a 2:30 minutes period of time. The Toads will play using the Wii mote controllers and will watch the screen from the projector, whereas Mario will use the Wii U gamepad and will look at its screen. If any of the four Toads catches Mario, the whole team wins, but if they can't in the allotted time, the player in the role of Mario is the winner.*

T explains Ss they will play two rounds of the game as a first approach. T also explains and models the game controllers – in this case for both, the Wii remotes and the Wii U gamepad, e.g.: Wii remote users will hold the mote horizontally and will press the pad to move the character in the four directions – forward, back, right and left – and use the "2" button to catch Mario; for the Wii U game pad user, the joystick will control Mario to move him, and no more actions are required.

T asks some volunteers to start the game.



Outcomes: Through this activity Ss are expected to become familiar with the controllers of the game and the game itself. Ss may experience some problems while playing for the first time. Also T gives them the opportunity to think of possible words to use in the next stage of the class.

Activity 3: Playing the Game. Performing the main activity

Time Allotment:40 minutes

Procedure

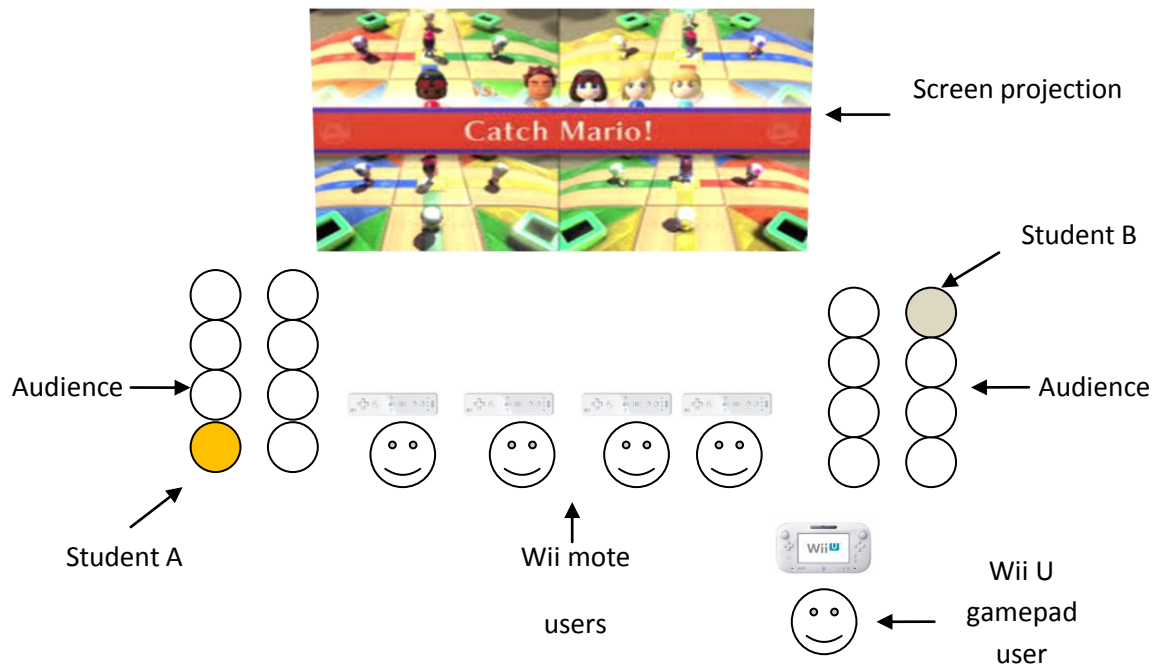
After the previous two rounds of game have been played, T explains that the audience, or students who are not playing, will take turns to narrate what is happening on the screen as if they were TV narrators; the student in turn will perform their narrative participation in a 30 seconds period of time and then the opportunity will be given to a different student randomly.

T elicits and writes on the board some useful vocabulary students may use, such as, *green, purple, red, blue, yellow, zone, time, character, Toad, run, chase, escape, hide, seem, fast, find, slow, lost, close and far*, and then T models the following sentence:

Student A: Let's get started. Mario hides and escapes away from the Toads. The green character seems to be lost, but the purple Toad is really close to Mario. They are really trying hard to find him, but Mario is very well hidden... (after 30 seconds, the opportunity is given to Student B)...Student B, now let's go with you.

Student B: Thank you student A; now let's continue...

Students are given time to perform the activity and it is concluded when everybody has had the opportunity to play and narrate the events. Have students sit as in the picture below; bear in mind the setting may slightly change depending on the console you use.



Note: At some point in the activity, Ss might get so eager and excited by the experience provided in the game that they may forget to use the L2, so keep in mind you should monitor the activity and remind Ss to use the target language. The excitement is expected, so be tolerant towards the moments of low self language monitor since the use of the L1 might be *automatic* or *unconscious* since the fun experience is part of the positive social-affective environment created. Also, at first, narrators might get nervous because of their oral participation in the group, but little by little they will notice the attention is paid mainly to the screen and not the speaker, so they might feel more relaxed; as the T you should keep listening to their participations so they don't feel ignored at all (you may ask questions or ask for repetition, for instance). You should provide feedback to speakers at the end of each round as well.

Outcomes: Ss are expected to play the game, relax and have fun as a whole group while practicing the language. Ss speak to narrate a succession of events happening at the time. Ss might practice the use of present simple, present progressive, past simple, past progressive, comparatives, superlatives and future tenses to describe situations based on their own predictions or deductions.

Activity 4: Post game activity. Short writing text.

Time Allotment: 15 minutes

Procedure:

T asks Ss to write an e-mail to a friend to tell them about their experience with the game and describe how they felt in a short text (80 - 120 words). T may model the following text as an example:

Hello Brian,

How have you been? My last class was very interesting. We played a video game about chasing Mario, the Nintendo character. I was Mario and I had run away from the Toads, who are the mushroom characters. I was running very fast. I fooled the blue Toad when he was chasing me so I could avoid him. I thought I was safe, but suddenly I faced the yellow Toad and I tried my best to escape, but I couldn't; he was smarter than me. I felt frustrated because I was sure I was going to win, but I was caught. It was fun, though. Have you ever had a class with video games at school?

Best regards.

T asks Ss to paste their writing on the walls to share their writings with the group. Ss are given time to read their partners' texts and after a while T may elicit some answers from the group if they felt identifies with a specific text different from theirs.

Outcomes: Ss are expected to write down their experiences about what they did and how they felt while playing the game and have an opportunity to chill down. Also Ss share their feelings about the game experience and have a moment to socialize them.

I'VE GOT INSPIRED BY VIDEO GAMES!

Audience	Age: Young adults and adults
	Level: Intermediate
	Context: Languages Department Course

Competences to develop: Ss will be able to narrate a succession of events occurring at the moment and take notes to write a story using past tenses.

They will

- a) describe situations in motion in a video game as a means of learning
- b) practice their speaking skills in a positive socio-affective environment.
- c) write a short text describing situations in past based on personal notes taken.

Time: 130 minutes

Assumptions: Ss can understand and use the structures of present progressive and simple present to describe situations, besides the use of past simple and progressive.

Materials: Game console, its wires, controllers, batteries, the video game to be used, projector and speakers.

Also you will need flash cards with pictures of the themes used in the video game, and a bunch of small and colored treats, such as fruit-loops, M&M's or Skittles, you may have enough to give a piece to each S.

Notes:

- a) Any video game console can be used to develop this lesson, such as the X box one, Play Station 4 or Nintendo Switch. The Wii U video game console is recommended for this class since it allows up to 5 people play at the same time locally (no internet connection required) through four Wii notes and the game pad.
- b) Any game classified as a "Party Game" is suitable to develop this activity as long as it is appropriate for classroom contexts (no explicit content is shown such as violence, drugs, swearing words or sex). For the purposes of this paper, the video game "Nintendo Land" will be used with the mini game "Ghost Mansion".
- c) Have the game console installed before the activity starts or before class if possible – this may take you around 10 minutes – this time is taken into consideration within the 130 minutes period previously stated.



Wii U game console



Nintendo Land game



Nintendo Land mini game "Ghost Mansion"

Activity 1 (Warm-up): Introduce the activity and explain its purpose. Activate Ss previous knowledge and set the context of the game to be played through visuals related to the game topic.

Time Allotment: 20 minutes

Procedure.

T shows Ss some pictures, screenshots or signs related to the game theme (Mario Bros. series and spooky characters in this case). T asks Ss what they can recognize from the pictures and elicits some answers. T pastes the pictures on the board and draws a chart as the one presented below with the following categories: *Nouns, verbs, adjectives* and *adverbs*. T takes the bag of small and colored treats and lets Ss pick one. T explains they should write two words on the board according to the treat color they have about the pictures pasted on the walls, for instance, red and green – nouns; blue and orange – verbs; yellow – adjectives; and purple – adverbs. Word repetition should be avoided. When they have written the words on the board they may enjoy their treat. T explains Ss will play a video game as the Mario characters as ghost busters.

Pictures sample to be shown in class



Chart Sample

Category	Words
Nouns (red and green)	
Verbs (blue and yellow)	
Adjectives (orange)	
Adverbs (purple)	

Outcomes: Through this activity Ss are expected to become familiar with the characters and identify them and recognize them while playing. Besides, the character's names will work as part of the vocabulary to be used during Ss language productions in the class stages to come: **Toad** is trying to catch **Mario**, but **Mario** is running faster than him.

Activity 2. Preparing for the game: Explain the activity rules, activate Ss' schemata, and have a first approach to the game.

Pre activity: T helps students know the controllers of the game to be used and help them get familiar with the game play before introducing a complementary activity.

Time Allotment: 20 minutes

Rules of the game:

T explains that five Ss will be playing the game ("Nintendo land", in the mini game "Ghost Mansion"), and states its rules, e.g.: *the rules of the game mention that four players will be "Ghost busters" and will try to catch a fifth player who'll be "The Ghost" in a 2:30 minutes period of time. The Ghost busters will play using the Wii mote controllers and will watch the screen from the projector, whereas the ghost will use the Wii U gamepad and will look at its screen.*

The ghost busters will try to chase the ghost by lighting their lanterns towards the ghost who will be invisible to them; they will sense it through the rumbling of the Wii controllers – the more it rumbles, the closer it is to them. In turn, the ghost will try to approach the ghost busters to defeat them one by one; if it chases them all, it wins. On the other hand, if the lifespan of the ghost reaches to 0 due to the light exposure, the ghost busters win.

Pay attention: the ghost busters may revive their partners by lighting their lamps towards a fallen friend, and batteries will appear on screen to recharge the lamps.

T explains Ss they will play two rounds of game as a first approach. T also explains and models the game controllers – in this case for both, the Wii remotes and the Wii U gamepad, e.g.: Wii remote users will hold the mote horizontally and will press the pad to move the character in the four directions – forward, back, right and left – use the "2" button to light the lamps, and the "1" button to move sidestep; for the Wii U game pad user, the joystick will control the ghost to move it, and the "A" button to make it move faster although visible to the ghost busters.

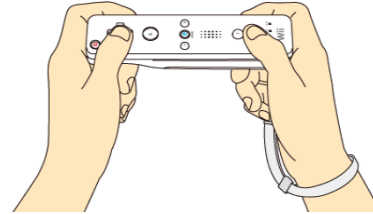
T asks some volunteers to start the game.

Wii Remote



How to Hold the Wii Remote

Please hold the Wii Remote horizontally.



Wii U GamePad



Outcomes: Through this activity Ss are expected to become familiar with the controllers of the game and the game itself. Ss may experience some problems while playing for the first time. Also T gives them the opportunity to think of possible words to use in the next stage of the class.

Activity 3. Playing the Game and performing the complementary activities.

Time Allotment:40 minutes

Complementary activity 1 procedure: After the previous two rounds of game, T explains that the audience, or students who are not playing, will take turns to narrate what's going on the screen as if they were TV narrators; the student in turn will perform their narrative participation in a 30 seconds period of time and then the opportunity will be given to a different student randomly.

T elicits and writes on the board some useful vocabulary students may use in their participations, such as, *green, purple, red, yellow, zone, time, upper, lower, right, left, corner, character, ghost, ghost buster, chase, escape, hide, seem, fast, find, slow, invisible, disappear, afraid, dead, revive, alone, partner, batteries, light, lamp, run out, recharge*, and then T models the following sentence:

Student A: *Let's get started. The ghost busters start the chase and they seem to be afraid of the ghost. Three of them are gathering together, but one of them, the purple one, is trying to go alone, but loh no! the ghost chased him and now he is dead... (after 30 seconds, the opportunity is given to Student B)...Student B, now let's go with you.*

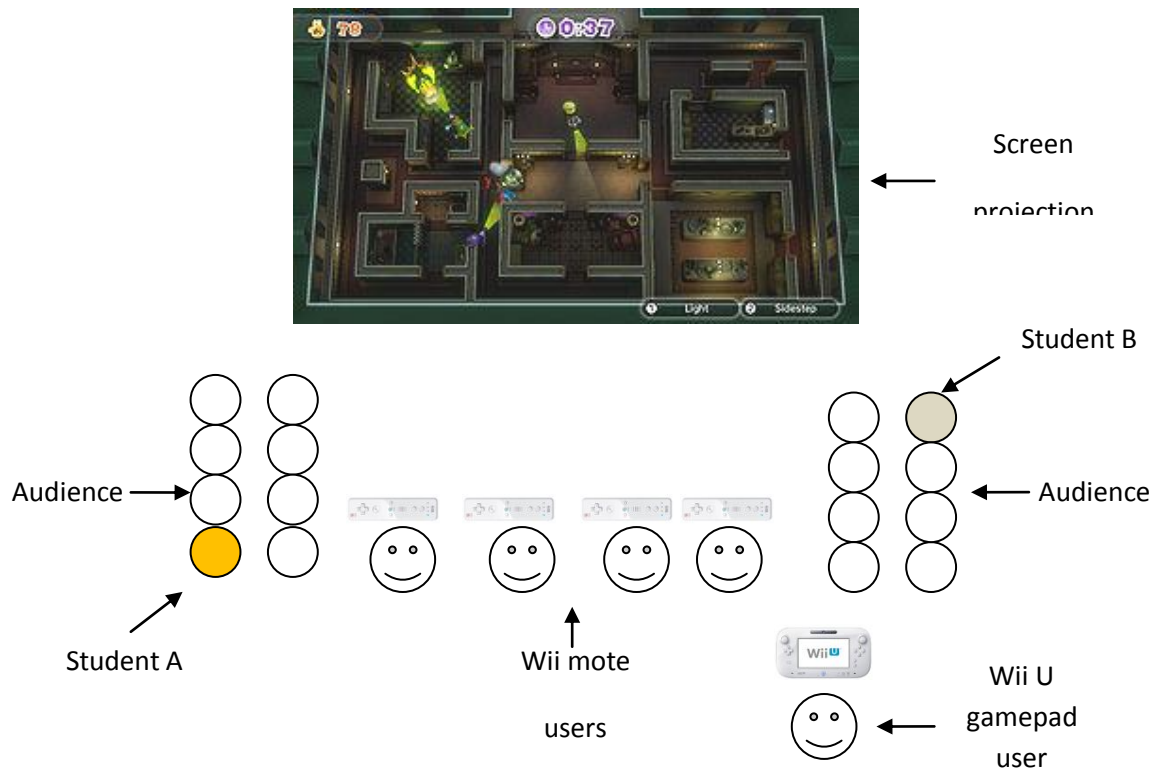
Student B: *Thank you student A; now let's continue...*

Complementary activity 2 procedure: Ss who have had the opportunity to play will write personal notes about their experiences as the "ghost busters" or "the ghost". T explains Ss will write a short story (a spooky or horror story in this case) at the end of the video game activity. After each two rounds of game, T pauses the videogame to give opportunity to those who have played it to write key words and notes on their notebooks that will serve later for their writings. T may take a pair of minutes before starting the game again.

Notes:

- a) Students are given time to perform the activity with the video game and it is concluded when everybody has had the opportunity to play, narrate the events and have personal notes for their texts.
- b) Have students sit as in the picture below; bear in mind the setting may slightly change depending on the console you use.
- c) At some point in the activity, Ss might get so eager and excited by the experience provided in the game that they may forget to use the L2, so keep in mind you should monitor the activity and remind Ss to use the target language. The excitement is expected, so be tolerant towards the moments of low self language monitor since the use of the L1 might be *automatic* or *unconscious* since the fun experience is part of the positive social-affective environment created. Also, at first, narrators might get nervous because of their oral participation in the group, but little by little will they notice the attention is paid mainly to the screen and not

the speaker, so they might feel more relaxed; as the T you should keep listening to their participations so they don't feel ignored at all (you may ask questions or ask for repetition, for instance). You should provide feedback to speakers at the end of each round as well.



Outcomes: Ss are expected to play the game, relax and have fun as a whole group while practicing the language. Ss speak to narrate a succession of events happening at the time. Ss might practice the use of present simple, present progressive, past simple, past progressive, comparatives, superlatives and future tenses to describe situations based on predictions or deductions.

Ss also take notes to develop their text in the following stage of the class.

Activity 4. Post game activity: short writing text.

Time Allotment: 40 minutes

Procedure:

T explains Ss will write a short spooky or horror story (150-180 words) for a blog in the internet. T explains Ss they will develop their stories telling it as if they were the “ghost busters” or “the ghost” telling their experiences. T stresses the use of the notes they took in the previous stages of the class, and emphasizes the use of past tenses for the activity, T may model a text such as the following.

It was an eerie night in October. My friends and I were asked to search in that terrible mansion. The darkness around that place could almost be touched. As soon as we approached the door, it opened with a strange movement as if it was expecting us to come. Two of my friends and I went to the kitchen to see what was in there, but my other friend went all by himself to another room. In a moment we heard an unnerving scream from a familiar voice. It was our friend. He was lying on the floor with a horrifying expression. We couldn't understand what had happened, but soon we would discover it. As we were trying to reanimate him with our lights, a phantasmagoric hand caught my other two friends as fast as lightning that I didn't have time to react. Soon, I found myself in the same situation. Now I'm here, in this cursed place that I cannot leave, but be quiet, the door is opening, they are coming...

T may elicit vocabulary to further their notes and describe more details about their environments in their stories. T may present vocabulary such as: *afraid*, *Afterlife*, *bizarre*, *cadaver*, *cemetery*, *darkness*, *dreadful*, *fantasy*, *fog*, *frightening*, *magic*, *spooky*, *superhero*, *vanish*, *mysterious*, etc.

Ss write a first draft to be given to the T for feedback, and after the T has returned the papers, Ss prepare their second or final draft. T may ask some Ss to share their stories with their partners and publish them on a social web (like facebook).

Outcomes: Ss are expected to write down their stories using the notes they took previously; they base their text on their experiences with the game.

ROLL THE DICE AND ADVANCE

Audience

Age: Young adults and adults

Level: Intermediate

Context: Languages Department Course

Competences to develop: Ss will be able to read instructions and paraphrase them to a partner to have a better understanding.

They will

- a) read short instructions and follow them appropriately.
- b) paraphrase instructions properly.
- c) practice their speaking skills in a positive socio-affective environment.

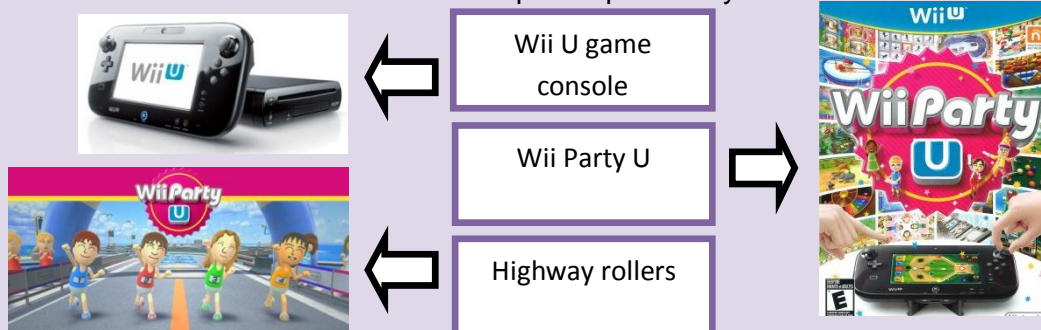
Time: 120 minutes

Assumptions: Ss can read and understand short texts for specific information, and use modals for obligation.

Materials: Game console, its wires, controllers, batteries, the video game to be used, projector and speakers. Also you will need some bond paper (a sheet for each three Ss), markers and some adhesive tape. You will also need some flashcards of pictures related to the themes presented on the game to be used – board and card games in this case.

Notes:

- a) Any video game console can be used to develop this lesson, such as the X box one, Play Station 4 or Nintendo Switch. The Wii U video game console is recommended for this class since it allows up to 5 people play at the same time locally (no internet connection required) through four Wii notes and the game pad.
- b) Any game classified as a “Party Game” is suitable to develop this activity as long as it is appropriate for classroom contexts (no explicit content is shown such as violence, drugs, swearing words or sex). For the purposes of this paper, the video game “Wii Party U” will be used in the game “Highway rollers”.
- c) Have the game console installed before the activity starts or before class if possible – this may take you around 10 minutes – this time is taken into consideration within the 120 minutes period previously stated.



Activity 1: Warm up. Introduce the activity and explain its purpose. Activate Ss previous knowledge and contextualize them to the game.

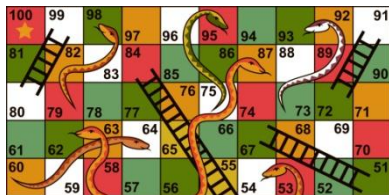
Time Allotment: 15 minutes

Procedure: T may present some pictures related to the themes presented on the game to be used to elicit vocabulary – board games in this case. T asks Ss to take out their notebooks. T explains s/he will show the picture of a game and will mention its name. Ss have to write down as many words as possible related to the game on their notebooks in 40 seconds. After each period of time, T will ask Ss some of the words they wrote and give a brief explanation of why they wrote it. For this activity, the T may use the games *Lotería*, *Monopoly*, *Turista mundial*, *UNO*, *Scrabble*, *Jenga* and *snakes and ladders*.

After the previous activity is done, T asks Ss to work in pairs and choose a game the T presented. Ss have to interact with a peer to explain how that game is played and what its rules are. After some minutes, T will elicit some participation from the Ss.

T explains Ss will be playing a video game with similar rules to a board game such as *Monopoly*, *Turista Mundial* or *Snakes and Ladders*.

Games to be presented



Snakes and Ladders



Monopoly



UNO



Lotería



Turista Mundial



Scrabble



Jenga

Outcomes: Through this activity Ss are expected to brainstorm some vocabulary related to board and card games that will be useful in the following stages. Also, Ss have a first approach to explaining rules and instructions through their own words.

Activity 2: Preparing for the game. Explain the activity rules and have a first approach to the game.

Pre activity: T helps Ss know the controllers of the game to be used and help them become familiar with the game play before introducing a complementary activity.

Time Allotment: 20 minutes

Rules of the game:

T asks Ss to make four teams and gives a mote controller to each group. One representative of each team will play at a time with the mote controller of their team. Each two rounds of game, the players will hand in the mote controller to another member of their teams to give the chance to play.

T explains the rules of the game that is divided in two parts; the board game and the mini games. The first one follows the rules of a regular board game (such as monopoly) where players take turns to roll the dice to advance a determined number of spaces; the goal is to reach the final space and win the game. The first player gets the chance to roll 10 dice, the second one has 7 dice, the third one 4 and the fourth one only 2. The player order changes on each round and it is decided by the mini games. Every round players have to compete in a mini game randomly selected within the video game, and according to the place they get is the number of dice they get to roll on the board. Players have to pay attention to the mini games since each one has its own rules. They may get the opportunity to practice the mini game before playing the “real one” for competition if they decide it so they may have a better understanding of its development.

On the board game they have to hold the Wii mote controller vertically, and they will only have to press the “A” button to roll the dice and they may move the mote from side to side to shake them. No more actions are required.

The controllers and actions of the mini games will vary depending on what is required to perform; they explanations are given within the instructions that will appear on screen.

T explains Ss they will play two rounds of game as a first approach.

Wii Remote



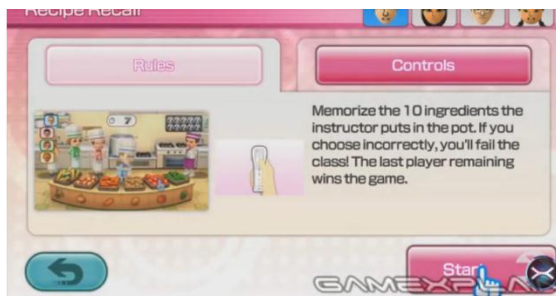
"A"



Board Game



Mini Game



Outcomes: Through this activity Ss are expected to become familiar with the controllers of the game and the game itself. Ss may experience some problems while playing for the first time.

Activity 3. Playing the Game and performing the complementary activities.

Time Allotment: 50 minutes

Complementary activity procedure: After the previous two rounds of game, T explains that the audience, or students who are not playing, will work in pairs to paraphrase the mini games instructions and controllers to each other. T may pause the video game so students can perform this activity. T may model the following sample:

The mini game instructions say:

“Memorize the 10 ingredients the instructor punt in the pot. If you choose incorrectly, you’ll fail the class! The last player remaining wins the game”.

Student A says:

Well I understand that you have to choose the ingredients the chef selects. If you don't choose the correct one, you lose. The person who endures at the end, wins.

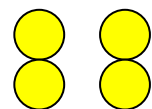
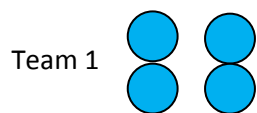
T also explains Ss should look for the meaning of unknown words in their dictionaries, and T writes the new words with their meanings on the board. Ss take notes on their notebooks.

Notes:

- a) Students are given time to perform the activity with the video game and it is concluded when a player arrives to the end of the board, or at least when everybody as had the opportunity to play.
- b) Have students sit as in the picture below; bear in mind the setting may slightly change depending on the console you use.
- c) At some point of the activity, Ss might get so eager and excited by the experience provided in the game that they may forget to use the L2, so keep in mind you should monitor the activity and remind Ss to use the target language. The excitement is expected, so be tolerant towards the moments of low self language monitor since the use of the L1 might be *automatic* or *unconscious* since the fun experience is part of the positive social-affective environment created.
- d) Some stress can be generated by the competition of the activity. Some students might regard this as something positive since they might perceive the desire to win as a personal challenge, whereas some others might consider it as a negative experience for their team’s pressure. Try helping Ss to reflect by commenting that the goal is to enjoy the learning process where winning is secondary or not important at all, so just try to relax and have fun.



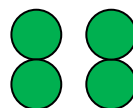
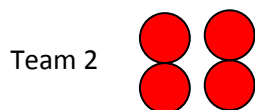
Screen
projection



Team 4



↑
Teams
representatives



Team 3

Outcomes: Ss are expected to play the game, relax and have fun as a whole group while practicing the language. Ss interact to paraphrase the mini games instructions using their own words. Ss may practice the use of modals for obligations (should, must or have to), reported speech, passive voice, and conditional sentences.

Ss also take notes to develop their text in the following stage of the class.

Activity 4. Post game activity. Planning a board game.

Time Allotment: 25 minutes

Procedure:

T asks Ss to work in trios and hands in to each team a piece of bond paper and markers. T explains they will plan and design a board game (such as monopoly, ladders and snakes, or pictionary) with their own rules and materials. T points out Ss **will not** actually *make* the game, but only *plan* it; they have to draw a board, though. The game should be related to using the language somehow.

T models the following example:

In this game you should throw the dice to advance a number of spaces. The aim of the game is to create a story collaboratively, so before starting the game, the team must decide for a story theme such as knights and dragons, the space, the old wild west, super heroes, etc. Once the topic is selected, the game starts. On each space there are three words. When someone falls in a space, they should choose one of the three possible words to continue the story; they will have 30 seconds to think of their sentences and it should be appropriately linked to what was told before; if they can't, they lose their next turn to throw the dice. The story always begins with "Once upon a time..." and everybody should start from there. The story may go as it follows:

Student A: (word: **aggressive**) Once upon a time, there was an aggressive race of aliens coming to Earth.

Student B: (word: **courageous**) But there was this courageous astronaut who wanted to fight against them.

Student C: (word: **traitor**) Although nobody trusted him since he had been regarded as a traitor before.

The final space is in blank since the person who arrives first should give a proper conclusion to the story with the words they select, so they may choose what kind of ending they want to the story as a prize.

T gives time to Ss to plan their games. When they are done, T asks them to paste them on the walls with some adhesive tape. T asks some volunteers to explain their works to their peers.

Follow up: As a follow up activity, Ss may actually make their board games.

Outcomes: Ss have the opportunity to review some of the language information learned from previous stages of the class.

DANCING IN CLASS?

Audience

Age: Young adults and adults

Level: Intermediate to advanced

Context: Languages Department Course

Competences to develop: Ss will be able to express ideas based on personal beliefs.

They will

- a) discuss and share opinions about preferences.
- b) read song's lyrics and make appropriate changes to them.
- c) practice their speaking skills in a positive socio-affective environment.

Time: 120 minutes

Assumptions: Ss can use future tenses.

Materials: Game console, its wires, controllers, batteries, the video game to be used, projector and speakers. Also you will need pieces of music of the following genres: pop, classical, rock, jazz, hip hop, electronic and salsa.

Notes:

- d) Any video game console can be used to develop this lesson, such as the X box one, Play Station 4 or Nintendo Switch as long as it can play the "Just Dance" game series.
- e) Any game of the saga "Just Dance" is suitable to develop this activity. This time, the game "Just Dance 4" will be used for the purposes of this paper.
- f) Have the game console installed before the activity starts or before class if possible – this may take you around 10 minutes – this time is taken into consideration within the 120 minutes period previously stated.



Wii U game
console

Wii Party U



Activity 1: Warm-up. Introduce the activity and explain its purpose. Activate Ss previous knowledge and set the context of the game to be played.

Time Allotment:20 minutes

Procedure.

T plays a short fragment of his or her favorite song and explains why s/he likes it. T asks Ss what their favorite song is.

T explains s/he will play some fragments of music, and Ss should complete the following sentences with each song:

This song inspires me to_____

because _____

T plays songs of the following genres: pop, classical, rock, jazz, hip hop, electronic and salsa. T elicits some answers from the Ss after each piece of music is played. Ss compare answers and observe the different answers.

T stresses the activity on the answers for the salsa song; T asks how many Ss are inspired to dance this genre. T explains Ss will play a video game related to dancing.

Outcomes: Through this activity Ss are expected to activate previous language knowledge about music, and also to get ready for the stages to come.

Activity 2. Preparing for the game: Explain the activity rules and have a first approach to the game.

Pre activity: T helps Ss know the controllers of the game to be used and help them get familiar with the game play before introducing a complementary activity.

Time Allotment: 20 minutes

Rules of the game:

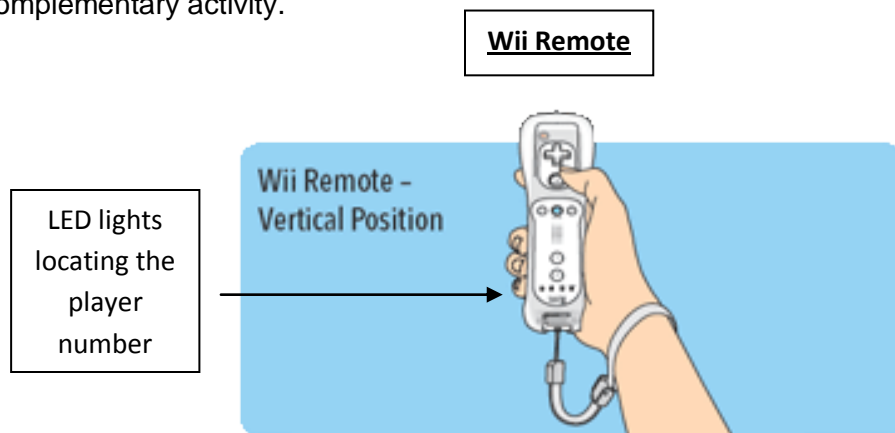
T asks Ss to make teams of four teams. T says each team will have the opportunity to perform in the game as a group, so each person in the team will hold a wii mote controller. After a round of game, the players will hand in the mote controller to another team to give them the chance to play.

“Just Dance” is a musical game where the only objective is to dance. The rules of the game state that players have to mimic the movements of the dancers in the game as a mirror. The more accurate the movements, the better score they get. Players may select a song from the repertoire available.

Players only have to hold the Wii mote on their right hand and mimic the movements, and no more actions are required. The Wii U sensor bar will detect the movements.

The game is also a *contest* since at the end of each round, the game announces who the best dancer was for mimicking the moves more accurately. Players should identify what player they are, whether 1, 2, 3 or 4. The player identification is different depending on the console and game used. In the Wii U console, the Wii motes provide four lights on the lower part of the controller; the location of the LED on points out what position the player is holding (see the pictures below).

Four Ss play a round of game to get them familiar with the game before introducing a complementary activity.





This light indicates this is player #1

Game Play "Just Dance"



Outcomes: Through this activity Ss are expected to get familiar with the controllers of the game and the game itself. Ss may experience some problems while playing for the first time.

Activity 3. Playing the Game and performing the complementary activity.

Time Allotment:45 minutes

Complementary activity procedure: After the previous round of game, T explains that the audience, or students who are not playing, will work in pairs and will discuss who the best dancer from the group in turn may be and why. If they guess correctly according to the results in the game, they get a point. At the end of the activity, Ss who have more points get a prize (a small candy or treat). T stresses they can only choose one person per round. T models the following example of conversation on the board:

Student A: I think **X** is going to win because she seems to be more experienced at dancing. Just look at her, she is in good shape and fit. I definitely believe she is going to be the winner in this round.

Student B: I don't think so. I mean, I agree that **X** might be a good dancer, but this is a video game and **Y** is more experienced at playing video games. But I also think **Z** is a good player, too. But I definitely go for **Y**; he is younger and he really likes video games.

Students carry out this activity while the team to perform their dance selects their song, and before they start performing, T elicits some answers from the audience about their discussions.

T asks the audience to keep a record of their guesses by writing the names of the participants they selected on their notebooks. T may check the game results with the Ss' guesses to reward the winners according to the rules at the end of the activity.

Notes:

- a) All the teams are given time to do their performance as well as the audience to carry out their discussions. The activity is finished when everybody has had the opportunity to play and the winners from the audience have been rewarded.
- b) If a student decides not to participate dancing, he or she may be given the option to sing the song along. The "Just Dance" game series provides the lyrics on the screen. The Wii U gamepad makes available the karaoke mode. There are few songs in other languages than English in the game repertoire; they should be avoided for the karaoke option.



- c) Have students sit as in the picture below. Try to have the dancers away from the sight of the audience since they may get too nervous or intimidated to participate. Also, you should stress the audience is not allowed to keep record of the participants' performance to avoid further embarrassment (such as video recording or taking pictures).

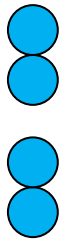
- d) At some point of the activity, Ss might get so eager and excited by the experience provided in the game that they may forget to use the L2, so keep in mind you should monitor the activity and remind Ss to use the target language. The excitement is expected, so be tolerant towards the moments of low self language monitor since the use of the L1 might be *automatic* or *unconscious* since the fun experience is part of the positive social-affective environment created.

- e) Give enough space between dancer and dancer to avoid players accidentally hitting each other while performing.



Screen
projection

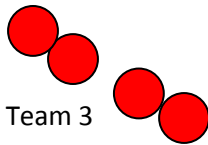
Team 2



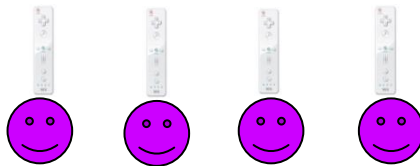
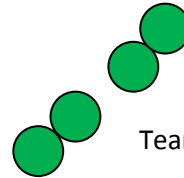
Team 5



Team 3



Team 4



Team 1: Performers in turn

Outcomes: Ss are expected to play the game, relax and have fun as a whole group while practicing the language. Ss interact to predict ideas based on their own beliefs. Ss may practice the use of future tenses and guessing words.

Activity 4. Post game activity. Song modification.

Time Allotment: 25 minutes

Procedure:

T points out the best dancers of the previous rounds will participate in a contest (if there are more than 4 players, they may play semi final rounds, and then a final round) to know the best dancer or the group. The winner will get to choose an English song from the repertoire with which a different activity will be carried out.

Ss listen to the song the winner chose. In the mean time, the T takes note of the main refrain of the song on the board (the T may read the lyrics on the screen). T points out Ss' task is to change some of the words from the refrain to create a new and modified one.

Ss are given time to carry out the modifications. When they are done, T may elicit some participants to sing the refrain they created.

Outcomes: Ss have the opportunity to cool down and have a proper closing to the activity.

Referencias

- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self-esteem in University Students. *Educational Psychologist*, 14(3), pp. 323 – 330.
- Arnold, J. (1999). Visualization: Language learning with the mind's eye. En Arnold, J. (Coord.), *Affect in language learning* (pp. 260-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernard, H. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Blue Ridge Summit, US: Alta Mira Press.
- Ballestín, B. (2009). La Observación Participante en Primaria: ¿Un Juego de Niños? Dificultades y Oportunidades de Acceso a los Mundos Infantiles. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), pp. 229-244.
- Bardon, T. y Josserand, E. (2009). Why Do We Play Games? Exploring Institutional and Political Motivations. *Education + Training*, 51(5/6), pp. 460 – 475. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/00400910910987255>
- Brom, C., Šisler, V. y Slavik, R. (2009). Implementing Digital Game Based Learning in School: Augmented Learning Environment of 'Europe 2045'. *Multimedia Systems*, 16(1), pp. 23 – 41. DOI: 10.1007/s00530-009-0174-0
- Burns, A. (2003). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cabero, J. (2007). Las Nuevas Tecnologías en La Sociedad de La Información. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a La Educación* (pp. 1 – 19). Madrid, España: McGraw Hill.
- Caine, R. y Caine, G. (1991). *Making Corrections: Teaching and THE Human Brain*. Menlo Park, CA: Addison Wesley.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. Lewes, Sussex: Falmer Press.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P., y Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chiu, Y., Kao, C. y Reynolds, B. (2012). The Relative Effectiveness of Digital Game-

- Based Learning types in English as a Foreign Language Setting: A Meta-Analysis. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), E104 – E107. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01295.x
- Choi, K. (s./f.). *A Study on the Effects of Socioaffective Strategies on Reading Comprehension*. Recuperado de <http://paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL7/pdfs/05kyunghee.pdf>
- Cohen, A. (1991). Strategies in Second Language Learning: Insights from Research. En Philipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood, M., y Swain, M. (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, 107-119. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daubney, M. (2002). Anxiety and Inhibitive Factors in Oral Communication in the classroom: Study of third year English Language specialists at the Catholic University in Viseu. *Mathesis*, 11, 287-309. Recuperado de http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/Mathesis/Mathesis11/mathesis11_287.pdf
- Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas Sobre la Adquisición de Una Segunda Lengua*. México, D.F.: Trillas.
- Del Angel, M. y Gallardo, K. (2014). Language Learning Strategies and Academic Success: A Mexican Perspective. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 703 – 713.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La Entrevista, Recurso Flexible y Dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), pp. 162 – 167.
- Domínguez, A. y Moreno, E. (2010). Teaching Strategic Competence in the Classroom. *Nop´Tik*, (18), 2 – 5. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2013). *Teching and Researching: Motivation*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Foreign Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreunen, J. (2008). The Aesthetic Vocabulary of Video Games. John-Sudman, A., y Stockmann, R. (Coords). *Computer Games as a Sociocultural Phenomenon*, 3-11. EUA, Nueva York: Macmillan.
- Duncan, G. y Met, M. (2010). *STARTALK: From Paper to Practice*. Recuperado de www.startalk.umd.edu/lesson_planning
- Ebbutt, D. (1982). *Teachers as Researchers: How Four Teachers Co-ordinate Action*

- Research in their Respective Schools*. Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (2005). *El Cambio Educativo desde La Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Entertainment Software Rating Board (2017). *ESRB Rating Symbols*. Recuperado de http://www.esrb.org/ratings/ratings_guide.jsp#rating_symbols
- Fandiño, P. (2007). *The Explicit Teaching of Socioaffective Language Learning Strategies to Beginner EFL Students at the Centro Colombo Americano: An Action Research Study*. Universidad de la Salle, Bogotá.
- Fandiño, P. (2010). Explicit Teaching of Socio-Affective Language Learning Strategies to Beginner EFL Students. *Ikara, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15 (24), 145 – 169.
- García, A., Del Castillo, H., Herrero, D., Monjelat, N., y Checa, M. (2014). Video Games in Educational Settings: Developing Skills for New Media Learning. En Angélicas, M. y Agius, H. (Coords). *Handbook of Digital Games*, 235-273. EUA, Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R., y Macintyre, P. (1993). A Student's Contributions to Second Language Learning: Part II. Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gee, j. (2008). Learning and Games. En Salen, K.. (Coord). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, 21-40. Cambridge, MA: The MIT press. doi: 10.1162/dmal.9780262693646.021
- Gee, J. y Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Nueva York: Routledge.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Guilloteaux, M., y Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42, 55-77.
- Fuente, S. y Galisteo, A. (2015). *Grandes Maestros de las Aventuras Gráficas*. España,

- Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México, DF: Mc Graw Hill.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2004). *Second Language Acquisition. Theory, Application , and Some Conjectures*. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen_sla.pdf
- Lacasa, P. (2013). *Learning in Real and Virtual Worlds*. Nueva York: Macmillan.
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching* 3rd edition. Oxford university press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow: Longman.
- Marín, V. (2012a). El Ayer y Hoy de Los Videojuegos y Juegos Digitales. En Marín, V. (Coord). *Los Videojuegos y Juegos Digitales como Materiales Educativos* (pp. 7-33). España: Editorial Síntesis.
- Marín, V. (2012b). Investigando sobre El Potencial Psicosocioeducativo de los Videojuegos y Juegos Digitales. En Marín, V. (Coord). *Los Videojuegos y Juegos Digitales como Materiales Educativos* (pp. 193-218). España: Editorial Síntesis.
- Martín, L. (2006). *Comparación de las Ocho Etapas de Desarrollo del Yo de Erikson con la Estructura Caracterológica de Alexander Lowen* (Tesina de Licenciatura). Tomado de <http://bibliotecas.unam.mx/>
- Martínez, F. (2007). La Integración Escolar de Las Nuevas Tecnologías. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a La Educación* (pp. 22-40). Madrid, España: McGraw Hill.

- Mckernan, J. (1996). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* (2a ed.). Londres: Kogan.
- McNiff, J. (1997). *Action Research Principles and Practice*. Nueva York: Routledge.
- Méndez, M. (2012). *The Emotional Experience of Learning English as a Foreign Language*. Quintana Roo: La Editorial Manda.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (s./f.). *El Cuestionario y la Entrevista*. Universidad Abierta de Cataluña. Recuperado de http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf
- Mehrdad, M. y Parisa, H. (2014). *Effects of Socio–affective Strategies Training on Speaking Ability and Anxiety Reduction among Iranian Intermediate EFL Learners*. Recuperado de https://iated.org/presentations/pv_38680.pptx
- Meyer, D. y Turner, J. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), pp. 107 – 114.
- Michael, D. y Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train and inform*. Boston: Thomson Course Technology.
- Mitchell, A., y Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning: A review of the literature*. Lóndres: Learning and Skills Development Agency. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/5270/1/041529.pdf>
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Pan European Game Information (2017). *The PEGI Code*. Recuperado de <http://www.pegi.info/es/index/id/1185/>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Popham, W. (2008). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. USA: Pearson.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game Based Learning*. San Francisco: Mc Graw-Hill.
- Prensky, M. (2008). *The Role of Technology in Teaching and The Classroom*. Retrieved

- from www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf
- Ramírez, A. (2012). Posibilidades Educativas de Los Videojuegos y Los Juegos Digitales en Educación Secundaria Obligatoria. En Marín, V. (Coord). *Los Videojuegos y Juegos Digitales como Materiales Educativos* (pp. 133-163). España: Editorial Síntesis.
- Repova, K. (2004). *Testing Krahsen's Input Hypothesis: A Case Study in a Male Czech Adult Acquiring English*. Recuperado de https://is.muni.cz/th/14768/ff_m/text.pdf
- Robertson, T. (2011). *Reducing Affective Filter in Adult English Language Learning Classrooms* (Tesis de maestría). Evergreen State College. Recuperado de http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession2010-03MEd/2011/Robertson_Tim_MEd_2011.pdf
- Robertson, C. y Acklam, R. (2000). *Action Plan for Teachers*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/action-plan-teachers>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salinas, J. y Urbina, S. (2007). Bases para El Diseño, La Producción y La Evaluación de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Mediante Nuevas Tecnologías. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a La Educación* (pp. 4-60). Madrid, España: McGraw Hill.
- Sampedro, B. (2012). La Perspectiva Psicológica del Video Juego en La Infancia y La Adolescencia. En Marín, V. (Coord). *Los Videojuegos y Juegos Digitales como Materiales Educativos* (pp. 35-59). España: Editorial Síntesis.
- Taylor-Powell, E. y Renner, M. (2003). *Analyzing Qualitative Data*. Recuperado de learningstore.uwex.edu/pdf/g3658-12.pdf
- Thomas, D. (2003) *A General Inductive Approach for Qualitative Data Analysis*. Recuperado de www.fmhs.auckland.ac.nz/soph/centres/hrmas/_docs/Inductive2003.pdf
- Little, T. (2015). *Effects of Digital Game Based Learning on Students Engagement and Academic Achievement*. (Tesis de Doctorado). Universidad Lamar, Texas.

- Trujillo, E. (2012). *Digital Game Based Learning Approach in English Language Teaching as a Foreign Language in a group of a Basic Learners at the CECATI 112 School in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas* (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Science Education Resource Center (2012). *What Makes a Good Game?* Recuperado de <http://serc.carleton.edu/introgeo/games/goodgame.html>
- Siamak, Z., Simin, Z. y Seyyed, F. (2015). The Effects of Socio-Affective Strategy in the Enhancement of Reading Comprehension among Iranian EFL Learners. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(2-1), pp. 9-22. DOI:10.11648/j.ijll.s.2016040201.12
- Shrum, J., y Glisan, E. (2015). *Teacher's handbook, contextualized language instruction*. Cengage Learning. (5th edition)
- Van Eck, R. (2006). *Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless*. Retrieved from <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume41/DigitalGameBasedLearningItsNot/158041>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Education.
- Yang, J. (2012). The Affective Filter Hypothesis and Its Enlightenment for College English Teaching. *Psychology Research*, 07, pp. 40 – 43. DOI: 10.5503/J.PR.2012.07.009
- Zhang, Y. y Wildemuth, B. (2011). *Qualitative Analysis of Content*. Recuperado de ils.unc.edu/~yanz/Content_analysis.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Yo, el o la C. _____, quien funge como padre/madre/tutor legal del menor de edad adscrito en el programa del Proyecto Especial Sabatino de Inglés para Certificación en el nivel B2+ grupo 01 en el ciclo julio-diciembre 2016, luego de habersido informado por el Lic. Elí Gamaliel Trujillo Gallegos, investigador principal del proyecto denominado *Análisis del Enfoque del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales para el Desarrollo de Estrategias Socio Afectivas en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera*, y después de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho proyecto, manifiesto mi autorización de manera voluntaria que se incluya como participante del estudio de investigación a mi hijo/hija/tutorado legal inscrito en el grupo antes mencionado, entendiéndolo que:

- La participación mi hijo/hija/tutorado legal no repercutirá en sus actividades ni evaluaciones programadas en el curso ni repercutirá en sus relaciones con la institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirar la participación al proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de la participación.
- No hará ningún gasto ni remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de la participación del menor.
- Si en los resultados de la participación del alumno se hiciera evidente algún problema relacionado con el proceso de enseñanza – aprendizaje, se le brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo al investigador responsable.

Nombre y firma de quien proporciona la información para fines de consentimiento

Nombre del menor participante

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 3 de septiembre del 2016

CARTA DE REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Yo _____, padre/madre/tutor legal del menor de edad adscrito en el programa del Proyecto Especial Sabatino de Inglés para Certificación en el nivel B2+ grupo 01 en el ciclo julio-diciembre 2016 deseo manifestar mi decisión de retirar la participación del menor del proyecto de investigación denominado *Análisis del Enfoque del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales para el Desarrollo de Estrategias Socio Afectivas en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera*, siendo el investigador principal el Lic. Elí Gamaliel Trujillo Gallegos.

Para el caso someto las siguientes razones:(opcional) _____

Nombre y firma de quien suscribe:

Nombre del menor participante:

Lugar y fecha: _____

Nombre y firma del investigador principal:

ANEXO 2

Professor: Elí Gamaliel Trujillo Gallegos Traveler Unit: 4

Level: B2+

Pages: T: 111 - 115

C1 – First DGBL Session Lesson Plan

DATE: Saturday, August 20 th , 2016	ACTIVITIES:
OBJECTIVES: Active Ss' schemata. Practice reading Present vocabulary of the lesson Practice Passive voice Get Ss used to the DGBL approach Evaluate Ss' speaking performance	Wup: Ss do the flick through the module act. In p. 111. Wup: T asks Ss to draw a "fire ant". Ss share their drawings. T presents the information from the following link: https://en.wikipedia.org/wiki/Fire_ant T asks Ss what festivals they know around the world (T may exemplify "burning man" or "Mardi grass" in the US. Pre reading: T presents some information about the fire ant festival from a video and some information from the webpage: http://www.fireantfestival.com/ and the following link as well http://www.resortsandlodges.com/travelblog/b/fire-ant-festival/ Reading: Ss do the reading in p. 113 and do activities 2,3 and 4 in p. 112. Post reading: Ss analyze the information given about the festival and compare it with local festivals (T may highlight the missing information about the roots of the festivals - commonly present in Mexican traditions - and the lack of diffusion given to Mexican festivals. Ss write a short brochure announcing a local festival which they will post in their facebook account. Vocabular: Ss do vocabulary acts. 1, 2 and 3 in p. 114. Wup: Ss are asked to complete the "describing images" activity from the book <i>Grammar Practice Activities</i> , in p. 198. Presentation: Ss do the grammar act. Chart in p. 115. Practice: Ss do the practice act. In p. 115. DGBL session: Ss play the game "Nintendoland" to get Ss used to the controllers of the game. Speaking exam
VOCABULARY: Words easily confused Phrasal verbs (go) Nouns ending in -ANT, - ENT and -TOR	
GRAMMAR: Passive Voice	
MATERIAL: Fire ant festival video Photocopies of the "describing images" activity from the book <i>Grammar Practice Activities</i> , in p. 200	HOMEWORK <u>Homework: S' book pp. 61- 62.</u>

ANEXO 3

Professor: Elí Gamaliel Trujillo Gallegos

Traveler Unit: 5

Level: B2+

Pages: T: 122 - 126

C1 – Second DGBL Session Lesson Plan

DATE: Saturday, September 10 th , 2016	ACTIVITIES:
OBJECTIVES: Review grammar of passive voice. Practice passive voice. Give opportunity to help Ss reflect on their learning process. Practice vocabulary. Practice vocabulary Give feedback Present grammar of clauses of purpose, result and concession Practice grammar Practice grammar Practice listening Give feedback Practice reading	Ss do the grammar activity in p. 117 (8:10 - 8: 20) DGBL Session. T carries out a DGBL session with Ss; they will play NINTENDO LAND. A group of Ss play the game and the rest take turns to narrate what's going on in the game using the passive voice. (8:20 - 9:30). Ss reflect on their DGBL session experience (9:20 - 9: 35). T asks Ss to hand in all their 3 reflections together (the former and the two previously written during the last class). Vocabulary: T asks Ss to make groups of 5 people. T gives to each team a set of cards with some words from act. 1 in p. 124. Ss have to stand in a row taking turns per team. One member will be sit and one person will be facing him/her; the person facing the sitting student will describe a word from the list to him/her who has to tell the word. Once s/he has said the word will give up the seat for the next S I turn. The team who finishes the activity in less time will be the winner. (9:35 - 9:55) Ss complete all the activities in p. 124 (9:55 - 10:30). Check homework (11:00 - 11:30) Grammar: T explains grammar of p. 125. T focuses on specific questions Ss have about the research they did on the topic. (11:30 - 11:40) Grammar practice: Ss play the spider web game: Ss are given a ball of yarn; one S starts sentence using a clause of purpose, result or concession and s/he throws the ball to one of their peers who has to finish the sentence. (11:40 - 11: 55) Grammar practice: Ss do act 2 in p. 125 in the book. (11:55 - 12: 15). Listening: Ss do the listening activities in p. 126 (12:15 - 12: 50) Check reading homework (12:50 - 13: 10) Break: (13:10 - 13: 20) Reading. Ss do reading activities from the reading book. (13: 20 - 13: 45). Announcements (13: 45: 13:55).
VOCABULARY: Words easily confused. Phrasal verbs (come)	
GRAMMAR: Passive Voice Clauses of purpose, result and concession	

MATERIAL:

Set of cards with vocabulary in
act. 1 p. 124.

Ball of yarn.

HOMEWORK

Homework: Investigar sobre las creencias del 5 de mayo mexicano en
Estados Unidos.

ANEXO 4

Professor: Elí Gamaliel Trujillo Gallegos Traveler Unit: 5

Level: B2+

Pages: T: 127 - 131

C1 – Third DGBL Session Lesson Plan

<p>DATE: Saturday, September 24th, 2016</p>	<p>ACTIVITIES:</p>
<p>OBJECTIVES: Practice listening</p> <p>Learn vocabulary of the lesson</p> <p>Active Ss' schemata</p> <p>Present grammar about the causative form</p> <p>Practice grammar</p> <p>Practice grammar</p> <p>Practice more vocabulary</p> <p>Practice reading through a DGBL session</p> <p>Reflect on socio affective strategies</p> <p>Prepare Ss for the writing activity to come (an essay).</p> <p>Planning of the text.</p> <p>Planning the outline.</p> <p>Developing the essay.</p>	<p>Listening: Ss do the listening activities in p. 126 (08:05 - 08: 40).</p> <p>Vocabulary: Ss do the vocabulary act. In p. 127 (08:40 - 8:55).</p> <p>Grammar. Wup: T asks Ss what their favorite kind of music is. T plays some music and also presents the audio of the video "The Causative song" and asks Ss if they like it. T presents the video with the lyrics and asks Ss what the song is talking about. (8:55 - 9:05).</p> <p>Grammar. Presentation: T asks Ss to focus on the grammar of p. 127. Ss do the exercises and T explains the grammar rules of the causative form (9:05 - 9:30).</p> <p>Grammar practice: Ss play in groups the board game of the causative form (9.30 - 9:45).</p> <p>Grammar practice: Ss do the "how skillful are you" handout in pairs (9.45 - 10:05).</p> <p>Vocabulary: Ss do the examination practice activities in p. 125 (10:05 - 10:30).</p> <p>Recess (10:30 - 11:00).</p> <p>DGBL session. Ss play the Wii U game "Wii party U" and participate in group activities to practice their reading skill (11:00 - 12:15).</p> <p>DGBL reflection: Ss reflect on the DGBL session and about some other activities in class as well (12: 15 - 12:35).</p> <p>Writing. Wup: T asks Ss to focus on the picture of p. 130. Ss say what kind of text it is and what it might come from, and also they share some more ideas (12:35 - 12: 40).</p> <p>Pre writing: T asks Ss to read and share ideas about the activity 2 part A in p. 130. After that they do the activities in part B, answering questions 2 and 3 only. Ss go on doing activity 3 parts A and B about linking words/phrases (12: 40 - 12:55)</p> <p>Break: (13:00 - 13: 10)</p> <p>Writing brainstorming and outline: Ss do activities 4 and 5 in p. 131 (13: 10 - 13: 25).</p> <p>Writing: Ss write their texts (13:25 - 13:55).</p> <p>Announcements (13: 55: 14:00).</p>
<p>VOCABULARY: Idioms with parts of the body</p> <p>Linking words</p>	

<p>GRAMMAR:</p> <p>The causative form</p>	
<p>MATERIAL:</p> <p>7 photocopies of the board game of the causative form.</p> <p>25 photocopies of the “how skillful are you” handout.</p> <p>DGBL materials.</p>	<p>HOMEWORK</p> <p><u>Homework: workbook pp. 69-70.</u></p>

ANEXO 5

Professor: Elí Gamaliel Trujillo Gallegos

Traveler Unit: 5

Level: B2+

Pages: T: 133 - 136

C1 – Fourth DGBL Session Lesson Plan

DATE: Saturday, October 22 nd , 2016	ACTIVITIES:
OBJECTIVES: Check homework Increase Ss awareness of socio-affective strategies DGBL session Reflection Practice reading Assess student's performance on grammar, vocabulary and listening.	Check homework: pp. 133 and 7136 in student's book. (8:00 - 9:45). Socio-affective strategies instruction: T presents Ss a list of socio-affective strategies for English learning. T asks Ss if they have ever used them and which they think might be the most useful (8.45 - 9:00). DGBL: Ss have a DGBL session using playing the "Wii party U" game. Ss will try to cheer their teams on in English (9:00 - 10: 10). Ss reflect on their experiences in DGBL session (10:10 - 10:30). Recess (10 :30 - 11:00) Ss read the chapter 5 (11:00 - 11:30) Ss do the exam (11:30 - 13:00)
VOCABULARY:	
GRAMMAR:	
MATERIAL:	HOMEWORK <u>Homework: WB 75-76, Investigar sobre: Reported Speech.</u>

ANEXO 6

Professor: Elí Gamaliel Trujillo Gallegos

Traveler Unit: 6

Level: B2+

Pages: T: 152 - 155

C1 – Fifth DGBL Session Lesson Plan

<p>DATE: Saturday, December 3rd, 2016</p>	<p>ACTIVITIES:</p>
<p>Ss will be able to:</p> <p>Listen to an audio and comprehend specific information or details, and comprehending words related to plants and spices.</p> <p>Comprehend and use phrasal verbs with “bring” and expressions with “put”</p> <p>Active schemata to identify different grammatical structures.</p> <p>Identify and comprehend the grammar of inversions through book exercises.</p> <p>Interact in groups to talk about future ideas based on personal beliefs.</p>	<p>Check homework and review of last class (8:00 - 8: 30)</p> <p>Listening -Warm up: T asks Ss to make teams and choose a representative to come in front of the class. T asks the representatives to smell a certain scent. Ss have to write its name on the board; the first one to write it correctly on the board gets a score. The game is repeated with different participants and scents (8:30 - 8:45) -Pre listening: Ss look at the pictures on p. 152 and tell which of those plants and spices they smelled on the class. Ss read the instructions of the activity and underline unknown words. They also brainstorm possible words they will hear on the audio. (8:45 - 8: 55) -Listening: Ss do the listening activity on p. 152 (8:55 - 9: 05). Post listening: T and Ss check answers (9:05 -9:15)</p> <p>Vocabulary: Ss do ex. 1 and 2 in p. 153 about phrasal verbs with “bring” and expressions with “put”. (9: 15 - 9:35).</p> <p>Warm up: Pre listening: T hands in Ss a handout with the lyrics of the song “How to save a life” T asks Ss to read the lyrics and say what the feeling the author is trying to convey is (9:35 - 9:40) Listening: Ss listen to the song. Ss answer to the question about the song “what would have happened if they had talked?” (Ss share answers). (9:40 - 9:55) Post listening: T asks Ss to change some of the lyrics of the song (the underlined words in the worksheet). And asks some volunteers to sing the new lyrics (9:55 - 10:15).</p> <p>Presentation: T asks Ss to focus on the main verse of the previous song and say if they find anything curious about it. T points out the phrase “Had I known...”. T asks Ss whether it is a question or not (Ss share answers). T explains it is in the affirmative form. T presents the grammar of inversions. (10: 15 - 10:25).</p> <p>Practice: Ss do activity A in the grammar chart in p. 153 (10:25 - 11:00).</p> <p>Recess: (10:30 - 11:00).</p> <p>Practice: Ss do activity B in the grammar chart in p. 153. (T and Ss check answers.). Ss do act. A in p. 155 (T and Ss check answers.). (11: 00 - 11:25)</p> <p>DGBL session: T hands in Ss a test about how much they like video games and if they have ever played the game “Smash Bros. U”. Ss give back their tests to the T, and the T makes teams according to Ss’ gaming level. Ss group themselves in their assigned teams. T introduces Ss the game “Smash bros. U” and calls out for a team to play (T adapts the difficulty level according to the team’s gaming level - making it more difficult for experienced gamers to less difficult for beginners). While playing, the rest of the group has to state who is probably going to win the match and why. (11:25 - 1:00).</p>
<p>VOCABULARY:</p> <p>Plants and spices Phrasal verbs (beginning) Expressions with “Put” Wii U console, controllers and wires. “Smash bros U” game Over head projector and wires</p>	

<p>GRAMMAR:</p> <p>-Inversiosn</p>	
<p>MATERIAL:</p> <p>21 photocopies of the handout “How to save a life - lyrics”</p> <p>21 photocopies of the “How healthy are you?” handout</p>	<p><u>Homework: workbook: 83-84. Read chapter 6 from the Moby Dick book. Write the final draft of their writing. Make 30 photocopies of their test.</u></p>

ANEXO 7

Ejemplo de Entrada del Diario de Aprendizaje de los Estudiantes Entrada 1

Preguntas Propuestas

- ¿Qué me pareció esta actividad?
- ¿Me gustaría seguir teniendo este tipo de actividades en el salón de clases? ¿Por qué?
- ¿Cómo me sentí durante la actividad?
- ¿Cómo me sentí al hablar en inglés en esta actividad?
- ¿Qué podríamos hacer para mejorar esta actividad?

Ejemplos

Estudiante 1:

Esta actividad me pareció divertida y bonita, ya que fue como un tiempo de relajación, me sentí un poco nerviosa al principio pero poco a poco se me fue pasando, cual el profesor dijo que hablaríamos en inglés narrando el juego, me sentí muy nerviosa porque casi no me gusta hablarlo enfrente de todos, pero conforme iban pasando todos se me fue quitando y me sentí un poco más segura cuando pasé, creo que en la manera en que estamos trabajando es muy buena y me gustaría seguirla haciendo porque me gusta y es divertida.

Estudiante 2:

La actividad me pareció sumamente atractiva debido a que te relajas jugando y es divertido, me sentí todo el tiempo en confianza con mis compañeros de clase y al hablar en inglés, sentí que me podía expresar de mejor forma sin la presión de que todos me estuvieran observando. Creo que actividades como éstas, se podrían mejorar con más juegos más dinámicos, donde sí sea necesario hablar todo el tiempo, como por ejemplo con micrófonos o cosas así, claro que sí me gustaría tener actividades de esta forma.

Estudiante 3

Me pareció muy buena actividad ya que me gustan los videojuegos y mezclarlos con el aprendizaje de inglés es buena idea. Me sentí tranquilo y nada nervioso a la hora de interactuar y jugar. No sentí nervios ni nada por el estilo ya que estábamos hablando del videojuego. Tal vez con algunos juegos más dinámicos como smash bros. ya que es muy buen juego y tal vez haría que habláramos más. Sí me gustaría ya que te ayuda a aprender inglés y a des aburrirte y poder concentrarte más.

Entrada 2

Preguntas Propuestas

1. ¿Cómo me sentí durante la actividad?
2. ¿Cuál fue mi interacción con mis compañeros?
3. ¿La interacción con mis compañeros me ayudó a aprender inglés? ¿Por qué?
4. ¿Hubo algún momento en el que me sentí estresado o intimidado? ¿Por qué?
5. ¿Considero que en esta actividad aprendí inglés?

Ejemplos

Estudiante 1

La acción con mis compañeros me ayudó aprender inglés. Considero que esta actividad aprendes inglés sí o no. Pues fue muy divertido. Pasa más rápido el tiempo, estuve con mis compañeros en una competición sana, siento que sí aprendí mucho ya que todo el juego era en inglés y para poder hacer algo tenía que interpretar. En ningún momento me sentí estresada.

Estudiante 2

La actividad fue muy divertida, me gustó pero al no interactuar con mis compañeros tampoco tuve la necesidad de hablar en inglés y por lo tanto no aprendí más inglés. Sí, me sentía estresada al jugar los minijuegos porque sabía que si perdía, todo mi equipo perdería, y sí aprendí inglés por el vocabulario que íbamos anotando.

Estudiante 3

Me sentí relajado, con ganas de seguir jugando. La interacción con mis compañeros fue buena ya que nos ayudábamos en los juegos, y aunque no aprendí mucho pues platicamos en español, no hubo algún momento en que me sentí estresado, pues me relajé a gusto. En esta actividad como en otras de videojuegos aprendí algunas palabras para expandir mi vocabulario. Practicamos inglés de manera escrita, pues comprendíamos las reglas en inglés, pero no practicamos la expresión oral.



ANEXO 8

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas



Entrevista Guion de Preguntas

Por favor responde las siguientes preguntas de la manera más honesta y clara que pueda. Tome en cuenta su experiencia previa como estudiante de inglés y su opinión personal sobre el estudio de idiomas.

1. En general ¿Qué actitudes son buenas o necesarias en clase para aprender inglés? ¿Por qué?
2. En general ¿Qué crees que es bueno, positivo o necesario para aprender inglés en clase? ¿Por qué?
3. En general ¿Qué factores o situaciones de clase generan o aumentan la ansiedad por aprender inglés? ¿Por qué?
4. En tu caso personal ¿Qué factores o situaciones te generan ansiedad al aprender inglés?
5. En tu caso personal ¿Qué factores o situaciones te motivan en clase para aprender inglés?
6. ¿Qué importancia juegan tu nivel de ansiedad, estado emocional y motivación en tu aprendizaje de inglés?
7. ¿En qué momento de la clase te sientes más seguro para hablar en inglés? ¿Qué actividades te han ayudado para hacerlo? ¿Por qué?
8. ¿Qué recomendaciones le harías a los profesores de inglés para hacer en clase para trabajar los niveles de ansiedad, emociones y motivación en los estudiantes?

Ejemplo de Transcripción

Profesor: Claro que sí. ¿Qué creen que es bueno, positivo o necesario para aprender inglés?

Alberto: Sobre todo la práctica. Como dicen, la práctica hace al maestro. Entonces para tener un aprendizaje es estar interactuando con alguien, interactuando. Como nos habían dicho antes anteriores maestros, puedes ponerte a hablar tú solo, pero siempre y cuándo sepas lo que estás diciendo. La práctica, la práctica, o cómo Leví había comentado hace rato, hay cursos en línea. Podríamos buscar a alguien que hacer un contacto y poder practicarlo y saber. Vas a fallar, pero poco a poco, poco a poco vas aprendiendo y se te va a hacer más fácil. Eso pienso yo en la interacción; estar hablando.

Mafer: Lo que yo considero que es muy importante es que el maestro le guste a los estudiantes. A mí, cuando estaba chiquita odiaba el inglés, lo odiaba. Mi hermana buscó la manera en la que me gustara y ella me empezó a enseñar. Entonces, ahorita el material que usted está utilizando siento que nos está atrayendo al inglés y siento que es eso más que nada, que el uso de actividades, no sé, en la que nosotros participemos o colaboremos más, y yo digo que también a las personas que son un poco tímidas o algo por el estilo les vendría bien eso.

Profesor: ¿A qué te refieres con colaboración?

Mafer: A que hablen más, a que participen más, a que no se sientan inhibidas. Yo hablaba con una compañera y la vez pasada me dijo que no le gustaba hablar o participar porque Arturo como que hace comentarios burlones o algo por el estilo, y cuando él se equivoca nadie dice nada, entonces fue algo que a ella le disgustó y a ella no le gusta participar por eso. Entonces siento que en parte también es porque ellos tienen miedo de que los juzguen y también, pues es algo que les afecta de alguna u otra forma. Entonces, como que hacer que participen más, no sé hacerlos sentir más seguros.

Profesor: Hablando de eso, entraron ya un poco sobre la socio-afectividad y lo que mencionó Mafer acerca de una persona del grupo ¿Qué actividades creen que son necesarias para el aprendizaje de inglés de manera grupal? ¿Qué actitudes son necesarias?

Leví: Bueno en lo personal yo pienso que como bien decía Mafer que cuando alguien se equivoca no burlarse o no juzgarlo por que se equivoque sino

Alberto: Apoyarlo

Leví: Apoyarlo, más bien. O sea, no vamos lejos. La cultura mexicana es de que el mexicano no puede hablar o decir algo hasta no saber muy bien su significado, pero cuando nos equivocamos o cometemos algunos errores somos juzgados señalados, o se burlan de nosotros. En cambio los americanos...

Alberto: Se apoyan entre sí.

ANEXO 9

Ejemplo de Diario del Profesor

Clase 13 Octubre 22

Se realizaron diversos cambios a la planeación de clase. Primero se inició con el repaso de la unidad y se prefirió invertir más tiempo en ello para que los alumnos estuvieran listos para el examen; se tomó más de los 45 minutos de lo previsto en la planeación de clase. Así mismo se consideró invertir tiempo dando retroalimentación en los escritos de una actividad anterior de tal forma que los alumnos no tuvieran duda sobre sus escritos y la retroalimentación. Lo anterior, junto con el repaso, tomó lugar hasta las 10:10 am. de la clase. Dado que el material para la sesión DGBL era prestado, se decidió llevarla a cabo. (se había considerado posponerlo) por lo que el receso se adelantó de 10:10 a 10:40 en vez de las 10:30 a 11:00 como lo es habitualmente (si se daba el receso normal, la dinámica de DGBL y la actividad extra se verían cortadas por el receso). Se inició con la presentación de la actividad extra llevándose aproximadamente de 11:40 a 12:20 y el juego de 12:20 a 12:55, se redujo de manera considerable el tiempo para el examen, por lo que el examen abarcó tiempo extra (hasta la 1:30 después del tiempo normal de clase). Como medida, se dará al inicio del curso un formato a los alumnos con los significados de la retroalimentación escrita y los símbolos. Así también como un ejemplo de un escrito, de tal forma que los alumnos tengan idea más clara del formato que se le requiere. Lo anterior servirá como un modo de reducir tiempo en la retroalimentación de los escritos.

Diario

Sentí que la clase se salió de control en cuanto a la organización el tiempo. Si bien sacrificué tiempo importante del examen, tomé tiempo para calificar dudas. Espero que les haya servido de algo a los alumnos el tiempo invertido en resolver dudas. La actividad extra del de DGBL no funcionó como lo esperaba, pues al inicio los muchachos se animaban los unos a los otros pero después de un rato se miraban desinteresados de la actividad adicional. Nuevamente no hubo interacción (o no mucha) en inglés, así que considero que ese tipo de juegos (party games) no son los mejores para el propósito de interacción. Tendré que cambiar drásticamente los juegos. Pienso utilizar computadoras; no obstante, los alumnos sigue mostrando signos de interés cuando menciono videojuegos en el salón de clases. Tengo temor de pensar que no sé si son los juegos que no evocan interacción o si son las actividades adicionales las adecuadas. En todo caso utilizaré juegos de PC, un ámbito nuevo para mí. Dado que se sacrificó mucho tiempo en esta sesión, no pude recabar información en los diarios de los alumnos sobre su experiencia y la dinámica y cómo se sintieron antes del examen. Considero llevar a cabo una entrevista la próxima semana (aunque bien puede haber pérdida de información dado el tiempo transcurrido). Necesito esforzarme más entregando lineamientos a los alumnos sobre lo que se les requiere en el curso para ahorrar tiempo y evitar semanas como está, la cual será pesada por las diversas actividades que tengo que cumplir.



ANEXO 10

Universidad Autónoma de Chiapas
 Facultad de Lenguas Tuxtla
 Maestría en Didáctica de las Lenguas



Hoja de Observación

Sesión DGBL

- | | |
|------------------|------------------------------|
| 1. Observador: | 4. Número de estudiantes: |
| 2. Lugar: | 5. Nivel de los estudiantes: |
| 3. Fecha y hora: | 6. Duración de la sesión: |

<p>¿Qué elementos ofrece el DGBL para desarrollar las ESA para el aprendizaje de lenguas de los estudiantes?</p>	<p>¿Qué hacen los estudiantes en el salón durante la sesión de DGBL? ¿Qué actitudes manifiestan?</p> <p>¿Qué tipo de interacción ocurre: quién le habla a quién?</p> <p>¿Qué idioma predomina en la interacción entre pares?</p> <p>¿Existe alguna evidencia del uso de las estrategias socio afectivas en clase?</p> <p>¿Qué actividades envuelven a los estudiantes a participar en el uso de la lengua meta?</p>	
<p>¿Qué elementos para el desarrollo de ESA para el aprendizaje de lenguas son inherentes al DGBL?</p>	<p>¿Qué evidencia arroja el DGBL para el uso de estrategias socio afectivas?</p>	

<p>¿Qué elementos para el desarrollo de ESA en el aprendizaje de lenguas pueden ser adaptadas a materiales alternativos?</p>	<p>¿Los estudiantes toman actitudes similares a las que muestran en la interacción con el DGBL en otras etapas de la clase?</p>	
<p>¿Qué ventajas y limitantes se observan en el uso del DGBL para la instrucción de las ESA?</p>	<p>¿Qué aspectos de la clase y las dinámicas del DGBL obstaculizan el uso de las ESA?</p> <p>¿Los estudiantes muestran actitudes negativas? ¿Se muestran relajados, nerviosos, estresados, etc?</p>	
	<p>¿Con qué actividades, técnicas, materiales o aspectos logísticos los estudiantes tuvieron más problemas? ¿Qué se podría mejorar para la siguiente clase?</p>	

ANEXO 11

C2 – FIRST DGBL SESSION

Students Can: Express ideas based on personal beliefs.	Purpose of the activity: Ss will get familiar with the game console Wii U as a means for English learning through a simple communicative activity to get them prepared for following similar activities.
Students Level: Intermediate	Duration of the Lesson: 80 minutes

Activity 1 (Warm-up): Introduce the activity and explain its purpose.	
Materials: Wii U game console, its wires and batteries and controllers, “Smash Bros. U” game, projector and speakers.	Time Allotment: 10 minutes
Procedure: T explains Ss if they like video games and which ones they prefer. T mentions video games can be a useful tool for English learning if used appropriately. T briefly comments that video games can be helpful for the learning process for they can lower the users level of stress and learn while having fun. T points out Ss will have a different perspective of video games to learn English through developing an activity.	

Activity 2: Explain the activity rules and active Ss’ schemata	
Materials: The same as above	Time Allotment: 15 minutes
<p>Procedure: T explains five Ss will be playing the game “Smash Bros. U” – He mentions this is a fighting game with Nintendo popular characters – the rules of the game describe that those who fall off the scenario lose scores and are given to those who launched them off the screen; the one with the highest score is the winner.</p> <p>T also explains that before a match gets started, the rest of the students who are not playing, or function as the audience, have to discuss with a partner who, from the players, they think the winner will be based on their own perceptions and beliefs. T writes and models the following conversation on the board:</p> <p>Student A: I think Mario will be the winner because he is a strong character. Student B: I don’t think so. I believe Link will win because he is faster, and also because Adrian is playing with him and he is an experienced player.</p> <p>When a match is finished Ss check if their perceptions were right or wrong and report the results to the group.</p> <p>T asks Ss to give some reasons a character may win or lose and T writes them on the board. Ss may use the vocabulary during their interactions.</p>	

Activity 3: Explain the controllers and performing the main activity**Materials:** The same as above**Time Allotment:** 40 minutes

Note: The level of difficulty of controllers may vary depending on the previous game experience of the players. It is highly recommended to call on the participants and group them according to their game experience: they can be novice, casual and expert. To do so, T may ask Ss directly and group them accordingly. For novice and casual Ss, T may use the “Sudden Death” option provided in the video game where players may only press the joystick from the controller to move the character and push the “A” button to perform a move to easily launch off screen the foes. For more experienced Ss, T may use the regular rules of the game and let them play with all the buttons in the controllers since they may be familiar with them.

Procedure: T asks for some volunteers to play and take on the controllers (the players should be all in the same level of previous game experience to have a faire match). T explains the controllers if necessary. T asks the audience to discuss about the winner in pairs. After some minutes, the match gets started; when it is done, the audience checks the results and shares their impressions with the group. After the first match finishes, some other volunteers take on the controllers. The activity is repeated until all students have had the opportunity to play.

Activity 4: Reflection**Materials:** Paper and pen**Time Allotment:** 15 minutes

Procedure: Ss are given time to reflect on their experience with the DGBL activity and T provides them some questions to help them write their impressions.

ANEXO 12

C2 – SECOND DGBL SESSION

Students Can: comprehend and use the structures of present progressive and simple present to describe situations.	Purpose of the activity: Ss will be able to narrate a succession of events occurring at the moment through describing situations in motion in a video game as a means of learning to practice their speaking skills.
Students Level: Intermediate	Duration of the Lesson: 80 minutes

Activity 1 (Warm-up): Introduce the activity and explain its purpose.	
Materials: Wii U game console, its wires and batteries, controllers, the “Nintendoland” game, projector and speakers.	Time Allotment: 10 minutes
Procedure: T asks Ss if they are familiar with the characters from the Mario Bros. series. T shows Ss some pictures of the characters and T mentions their names (Mario, Luigi, Bowser, Peach, Toad and Yoshi); T asks Ss to describe how they are like. T explains Ss they will play a game as Mario and the Toads.	

Activity 2: Explain the activity rules, active Ss’ schemata, and have a first approach to the game	
Materials: The same as above	Time Allotment: 15 minutes
Procedure: T explains five Ss will be playing the game “Nintendoland” in the mini game “Mario Chase”; the rules of the game mention that four players will be “Toads” and will try to catch a fifth player who’ll be “Mario”. The Toads will play using the Wii mote controllers and will watch the screen from the projector, whereas Mario will use the Wii U gamepad and will look at its screen.	
<p>T explains Ss they will play two rounds of game as a first approach. T explains the game controllers for both, the Wii motes and the Wii U gamepad. T asks five volunteers to start the game.</p>	

Activity 3: Explain the controllers and performing the main activity

Materials: The same as above

Time Allotment: 40 minutes

After two rounds, T explains that the audience, or students who are not playing, will take turns to narrate what's going on screen as if they were TV narrators; a student in turn will perform it narrative participation in a 30 seconds period of time and then the opportunity will be given to a different student randomly. T writes on the board some useful vocabulary students may use, such as, green, purple, red, blue, yellow, zone, time, character, Toad, run, chase, escape, hide, seem, fast, find, slow, lost, close and far, and then T asks Ss to help add more useful words. T models the sentence:

Student Y: Let's get started. Mario hides and escapes away from the Toads. The green character seems to be lost, but the purple Toad is really close to Mario. They are really trying hard to find him, but Mario is very well hidden... (after 30 seconds, the opportunity is given to Student Z)... Student Z, now let's go with you.

Student Z: Thank you student Y; let's continue...

Students are given time to perform the activity and it is concluded when everybody has had the opportunity to play and narrate the events.

Activity 4: Reflection

Materials: Paper and pen

Time Allotment: 15 minutes

Procedure: Ss are given time to reflect on their experience with the DGBL activity and T provides them some questions to help them write their impressions.

ANEXO 13

C2 – THIRD DGBL SESSION

Students Can: read and understand short texts for specific information, and modal verbs.	Purpose of the activity: Ss will be able to read instructions for games and paraphrase them to a partner to have a better understanding and perform the activity successfully.
Students Level: Intermediate	Duration of the Lesson: 80 minutes

Activity 1 (Warm-up): Introduce the activity and explain its purpose.	
Materials: Wii U game console, its wires and batteries, controllers, the “Wii party U” game, projector and speakers.	Time Allotment: 8 minutes
Procedure: T asks Ss if they have played “Monopoly” or “Turista Mundial”, and asks some volunteers to explain how it is played and what their rules are. T explains they will play a similar game called “Wii party U” in teams.	

Activity 2: Explain the activity rules and have a first approach to the game	
Materials: The same as above	Time Allotment: 17 minutes
Procedure: T asks Ss to make four teams and gives a mote controller to each group. T explains each participant will have two rounds to play the game before giving the controller to a different member of the team. T explains the rules: the game basically is a board game; the first player to reach the final space wins the game. Each turn the players will compete in mini games to decide who throws the dice first, but the number of dice available to throw will depend on the place the player gets at the end of each mini game: the first place throws ten dice, the second gets seven, the third goes with five, and the fourth only two. T explains Ss they will play a round of game as a first approach. T explains the controllers will vary depending on what’s required on each mini game and that they are explained in the rules.	

Activity 3: Explain the controllers and performing the main activity**Materials:** The same as above**Time Allotment:** 40 minutes

After a round, T explains that one student from the audience, or students who are not playing, will read the instructions of a mini game when they are on screen, and afterwards, students, in pairs, will paraphrase the instructions previously read. T will ask a different student to explain to the group how s/he paraphrased the rules. T models the example:

Rules read: Kick your color's soccer balls into any of the four goals as fast as you can. But try not to kick any of you opponents' soccer balls into the goal!

Student A: You should kick our team's color soccer balls into the goals, but you shouldn't get the others teams' soccer balls into the net.

(To perform the previous activity, T will make pauses on the game so Ss may have time to paraphrase the texts).

T also explains Ss they should look for the meaning of unknown words in their dictionaries, and the T will write the new words with their meanings on the board and Ss should take notes on their notebooks.

The activity is carried out until all students have had opportunity to play at least one round of mini games.

Activity 4: Reflection**Materials:** Paper and pen**Time Allotment:** 15 minutes

Procedure: Ss are given time to reflect on their experience with the DGBL activity and T provides them some questions to help them write their impressions.

ANEXO 14

C2 – FOURTH DGBL SESSION

<p>Students Can: comprehend and use the structures of present progressive and simple present to describe situations, besides the use of past simple and progressive.</p>	<p>Purpose of the activity: Ss will be able to narrate a succession of events occurring at the moment through describing situations in motion in a video game as a means of learning to practice their speaking skills.</p> <p>Also, Ss will be able to write short stories using personal notes to practice writing.</p>
<p>Students Level: Intermediate</p>	<p>Duration of the Lesson: 130 minutes</p>

<p>Activity 1 (Warm-up): Introduce the activity</p>	
<p>Materials: Wii U game console, its wires and batteries, controllers, the “Nintendoland” game, projector and speakers.</p>	<p>Time Allotment: 10 minutes</p>
<p>Procedure: T asks Ss if they like horror stories. T asks some students to tell the group what horror stories they know and tell a summary about it. T explains they will play a spooky game from “Nintendoland”, where they will be ghost busters.</p>	

<p>Activity 2: Explain the activity rules, and have a first approach to the game</p>	
<p>Materials: The same as above</p>	<p>Time Allotment: 15 minutes</p>
<p>Procedure: T explains five Ss will be playing the game “Nintendoland” in the mini game “Ghost busters”; the rules of the game mention that four players will be the ghost busters and will try to catch a fifth player who’ll be “the ghost” through shining their lamps towards it, but at the same time the ghost will be invisible to them and will sense it only through the rumbling of the controllers. Also, the ghost will be chasing them at the same time, if it catches one of them, that player won’t be able to move until one of their mates shines their light near them to revive them. If the ghost catches all four players, it wins, but if the ghost’s health reaches to 0 due to the ghost buster’s light exposure, the ghost busters win the match instead. The ghost busters will play using the Wii mote controllers and will watch the screen from the projector, whereas the ghost will use the Wii U gamepad and will look at its screen.</p> <p>T explains Ss they will play a round of game as a first approach. T explains the game controllers for both, the Wii motes and the Wii U gamepad. T asks five volunteers to start the game.</p>	

Activity 3: Explain the complementary activity and performing the main activity**Materials:** The same as above**Time Allotment:** 40 minutes

After a round, T explains that the audience, or students who are not playing, will take turns to narrate what's going on screen as if they were TV narrators; a student in turn will perform their narrative participation in a 30 seconds period of time and then the opportunity will be given to a different student randomly. T writes on the board some useful vocabulary students may use, such as, red, purple, red, yellow, light, flash, battery, revive, dead, ghost, upper/lower-right/left corner, capture, scared, alone, lonely, and dark, and then T asks Ss to help add more useful words. T models the sentence:

Student Y: Let's get started. The ghost busters seem to be scared and they are looking for the ghost. The purple character tries to join the yellow and red character, but the yellow one is far away from them, and oh no!, the ghost has captured the yellow character and he's now dead... (after 30 seconds, the opportunity is given to Student Z)... Student Z, now let's go with you.

Student Z: Thank you student Y; let's continue...

After each round of narration, the students who were playing will write some key words on their notebooks about their experience as a ghost buster or as a ghost. T explains Ss they will use their notes to write a spooky story at the end of the DGBL session; they will write it as if they were the ghost busters or the ghost telling what happened to them while chasing the ghost or the ghost busters (depending on the role they played).

Students are given time to perform the activity and it is concluded when everybody has had the opportunity to play and narrate the events.

Activity 4: Writing**Materials:** Paper and pen**Time Allotment:** 50 minutes**Procedure:**

Pre writing: Ss refer to their notes taken during the previous activity. T presents Ss some more vocabulary about spooky stories. Ss brainstorm words and ideas for their story. T asks Ss to write their story telling their experience as a ghost buster/ghost.

Writing: Ss write their first draft.

Post writing: Ss share their writings with a partner and do peer correction; after some minutes, Ss give back the texts with feedback for the owner. Ss make corrections and write a second draft to the T who will give his feedback. T hands in the writings with corrections for Ss to write their final draft.

Note: The writing section may be carried out in a different class if the time is not enough for a single session.

Activity 4: Reflection	
Materials: Paper and pen	Time Allotment: 15 minutes
Procedure: Ss are given time to reflect on their experience with the DGBL activity and T provides them some questions to help them write their impressions.	

ANEXO 15

C2 – FIFTH DGBL SESSION

Students Can: write a short story using the structures learned during the course appropriately.	Purpose of the activity: Ss will be able to discuss and share ideas in groups about the topic and development of a story to write it based on personal notes.
Students Level: Intermediate	Duration of the Lesson: 110 minutes

Activity 1 (Warm-up): Introduce the activity	
Materials: Wii U game console, its wires and batteries, controllers, the “Just Dance 4” game, projector and speakers.	Time Allotment: 10 minutes
Procedure: T asks Ss if they like singing and/or dancing and what kind of music. T asks Ss to share their opinions and also asks them to tell about their music preferences. T explains they will have a dancing activity through the game “Just Dance 4”.	

Activity 2: Explain the activity rules, and have a first approach to the game	
Materials: The same as above	Time Allotment: 15 minutes
Procedure: T explains four Ss will be playing the game “Just Dance 4”. T asks Ss to make teams of four people. T mentions each team will have their opportunity to go “on stage” and will choose a song from the game repertoire to do their choreography following the movements provided on screen. Each member of the team will hold on a Wii mote for the console can detect their movements; no more actions with the mote are needed.	
<p>T gives opportunity to some volunteers to perform the choreography of a song so the group can have a better understanding regarding what the game is about.</p>	

Activity 3: Explain the complementary activity and performing the main activity	
Materials: The same as above	Time Allotment: 30 minutes
<p>After a round, T explains that while a group is performing their choreography with the song they selected, the rest of the teams will write words in a single notebook about the song topic; for instance, if the chosen song is “Wild Wild West”, Ss may write words such as cowboys, hats, boots, animals, farm, pistols, guns, sheriff, etc. They should write as many words as possible.</p>	
<p>The activity is finished when all groups have had the opportunity to perform.</p>	
Note: If there are Ss who prefer not dancing, they may sing the song with the “Karaoke”	

option provided in the Wii U gamepad while their peers are performing the choreography.

Activity 4: Writing

Materials: Paper and pen

Time Allotment: 40 minutes

Procedure:

Pre writing: Ss refer to their notes taken during the previous activity. T asks Ss to discuss in groups about the story they will write; T points out they will write a single story on each team, but everybody should participate with their ideas.

Writing: Ss write their first draft.

Post writing: Ss hand in their first draft to the T who in turn will give it back to the owners with feedback; Ss will write their final draft.

Note: The writing section may be carried out in a different class if the time is not enough for a single session.

Activity 4: Reflection

Materials: Paper and pen

Time Allotment: 15 minutes

Procedure: Ss are given time to reflect on their experience with the DGBL activity and T provides them some questions to help them write their impressions.