

El aprendizaje basado en juegos como revulsivo didáctico para mejorar la competencia comunicativa en el aula de lengua extranjera: una revisión de la literatura

JUAN CARLOS MANZANARES TRIQUET

Docente del Departamento de Filología Hispánica – Facultad de Lenguas y Culturas Europeas, Universidad de Lengua y Cultura de Pekín

Corresponding author: jcarlosmt88@hotmail.com

DAVIDE CAPPERUCCI

Associato di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. The search for the ideal teaching paradigm has, since ancient times, been one of the great challenges facing didactics in any of its areas. However, game-based learning has not enjoyed the necessary focus considering its enormous potential. This article offers a review of the literature on this technique with the aim of addressing, from a global perspective, both, its dimension and its pedagogical scope. In it, we will analyze its nature, its elements and we will detail the time needed for its correct application. Likewise, we will summarize the guidelines to optimize its use, providing, in addition, different tools for developing teaching resources that can be used in the foreign language classroom.

Keywords. active methodologies – communicative competence – didactics – foreign language – game-based learning

1. Introducción: auge e impacto de las metodologías activas

En la última década venimos asistiendo a una prolífica etapa en la que se han multiplicado las técnicas y estrategias disponibles con el consecuente contingente de trabajos que reclaman una mayor atención por parte de la comunidad investigadora. Esta fuerte irrupción tiene su eco en diferentes etapas educativas y se materializa, a partes iguales, a través de diferentes estrategias didácticas que, por otra parte, no están exentas de debate a propósito de su pertinencia en detrimento de una enseñanza de perfil más tradicional (Giménez, 2022; Limone, 2021).

Así, desde un prisma general, observamos una notable afluencia de trabajos que giran alrededor de propuestas alternativas. Es el caso de García (2017), que efectúa una panorámica en la que se incluyen los métodos Montessori, Waldorf, la educación libre

o las escuelas de aprendizaje. Martín y Castro (2021), por su parte, realizan una sencilla pero amplia batida que aglutina una relación de posibilidades entre las que se encuentran el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje servicio (AS) o el aprendizaje cooperativo (Mortari, 2017). En homóloga línea de renovada vitalidad también destaca el aula invertida, que se ha postulado como una tendencia al alza a raíz del inevitable auge de la enseñanza virtual derivada de la todavía presente crisis sanitaria (La Marca y Longo, 2016; Cuevas et al., 2021). Con todo, con anterioridad, este movimiento ya ostentaba un papel protagónico con un importante número de aportaciones que respaldaban su validez. Sobresalen los trabajos de Prieto (2017) o Santiago y Bergmann (2018). En la parcela lúdica, mientras tanto, distinguimos una doble vertiente que conglojera; por un lado, un vasto nicho de publicaciones relativas a la gamificación y, en menor medida, contribuciones relativas a la *escape room* como entidad derivada de esta. En lo que respecta a la ludificación, gran puntal de la innovación didáctica en la última década, diferenciamos trabajos de naturaleza teórico-práctica en incesante publicación. Es el caso de Teixes (2015), Marín (2018), Vezzoli y Tovazzi (2018), Escribano (2020) o Gómez (2021), por citar algunas de las últimas y más completas referencias. En cuanto a las salas de escape, destaca sobremanera el trabajo de Negre y Carrión (2020), además de las múltiples experiencias prácticas de Tapia y Linde (2020; 2021), a partir de narrativas internacionalmente conocidas como *La casa de papel* o *Élite*, respectivamente.

Muchas de estas soluciones y propuestas vienen a satisfacer: las necesidades educativas que demanda el alumnado del siglo XXI (Trujillo, 2018), la identidad de su idiosincrasia generacional (Manzanares, 2020), así como las propias características de una nueva sociedad que precisa la adquisición de un mayor número de competencias, tanto digitales como analógicas (Cabrera, Poza y Lloret, 2019; Calvani, Fini y Ranieri, 2010). Además, promueven la motivación del alumnado rebajando la lacra de los tiempos atencionales, uno de los grandes hándicaps del colectivo *centennial* (Mora, 2019), al tiempo que proponen la ejecución de tareas representativas que guardan estrecha fidelidad con la vida real.

Así, en este escenario de imparable y justificada revitalización didáctica, la COVID-19 se ha erigido como uno de los grandes detonantes que han catapultado el interés de más y más profesionales hacia nuevas miras de innovación, ya sea en tono de autocrítica, a fin de subrayar las carencias actuales que adolecen contextos, *a priori*, más conservadores como China (Liu Liu, 2020; Yu, 2021), ya sea para avalar la viabilidad de su aplicación en entornos educativos japoneses (García, 2021), singapurenses (González, 2021) o españoles (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2022). Como vemos, y pese a los escasos trabajos disponibles en un número significativo de entornos educativos de toda la geografía mundial, son muchas las voces que propugnan un giro metodológico que se entrelace con las demandas sociolaborales del siglo XXI.

El aprendizaje basado en juegos (ABJ), en cambio, obviando el trabajo de Sánchez (2021) y la *Antología del aprendizaje lúdico* (2022), apenas ha generado una respuesta reciente que aglutine, de manera sucinta, las principales bases de una corriente que presenta una validez pedagógica equiparable a cualquiera de las tendencias recientemente descritas. En el siguiente epígrafe, realizaremos un análisis pormenorizado de la técnica a partir de la revisión de la literatura disponible en aras de remarcar el valor añadido que ostenta su integración en el aula en general, y en el aula de lengua extranjera en particular.

2. El aprendizaje basado en juegos (ABJ)

El ABJ alberga infinitas posibilidades didácticas. Sin embargo, como asevera Escribano (2020), una vez concluido el ciclo de Educación Infantil desaparece como tal del currículo. Un hecho sorprendente si consideramos: primero, el positivo impacto que imprime en el aprendizaje tal y como atestigua la neurociencia (Pascual y Fombona, 2021); segundo, su elevado valor como instrumento de diagnóstico (Bermejo, 2017); y tercero, su condición como natural disparador de la motivación (Marín, 2018; De Serio y Toto, 2020). Estas credenciales, sin embargo, no impiden que su inserción quede relegada, habitualmente, en estadios superiores.

Distinta suerte corre, en contraposición, en el aula de lengua extranjera donde constituye un activo esencial para lograr las habilidades necesarias para actuar con eficacia en las parcelas lingüística, comunicativa e interactiva. En otras palabras, el ABJ contribuye a una adquisición efectiva de la competencia comunicativa de sus discentes y, por ende, de los hablantes objeto de práctica discursiva. Una aptitud que, conviene recordar, resulta vital en el proceso de aprendizaje de toda lengua meta, tal y como recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2001).

En el siguiente subepígrafe desgranaremos la técnica, y trazaremos los límites conceptuales que la separan de otras variantes como la gamificación o los juegos serios.

2.1 Concepto: definición

Vázquez y Sevillano (2021) definen el ABJ como «[...] una estrategia metodológica [...] que contribuye a desarrollar dentro y fuera del aula metodologías activas; ya que implica una mayor participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentado su motivación e interés en la tarea» (p. 173). Otra propuesta ampliamente extendida se halla en el trabajo de Mora (2019): «es un medio, una excusa, a través de la cual se aprende porque cada percepción, seguida de un actor motor, es siempre nueva, sobresale de la anterior, y refuerza así la curiosidad [...] Solo hay que ver a dos niños jugando [...] y comprobar el ensimismamiento de la tarea [...]» (pp. 78-79). Esta visión concuerda, asimismo, con las reflexiones de Escribano que, además de mencionar el papel motivador que implica la técnica en sí, pone énfasis en las habilidades inherentes al ABJ por el paralelismo que entraña con actividades propias del mundo real:

un acto de exploración, gestión del conocimiento y solución de problemas debe ser considerado como una habilidad que niños y niñas deberían manejar en preparación para los subsiguientes roles y responsabilidades que tendrán en el mundo adulto. (2020, pp. 79-80)

A diferencia de la tan en boga gamificación, esta forma de instrucción tiene su radio de acción, en exclusiva, en el marco educativo y toma como base el empleo de juegos preexistentes, con unas mecánicas generalmente ya definidas (Pedraz, 2019; Cinganotto, 2019). Entre tanto, en los *juegos serios* los usuarios o aprendices se encuentran «en un contexto muy particular con el objetivo de desarrollar un conocimiento o habilidad específica. Por esta razón es difícil incorporar un *juego serio* a una situación de aprendizaje diferente para la que fue creado» (Escamilla et al. 2016, p. 7). Por todo lo dispuesto,

es pertinente esclarecer dónde residen las principales diferencias conceptuales alrededor de las tres técnicas recién referidas. Para ello, nos valdremos del trabajo de Pedraz (2017):



Figura 1. Esquema contrastivo del ABJ, los juegos serios y la gamificación. Fuente: Pedraz (2017)

Volviendo al tema que nos ocupa, el ABJ se postula como un recurso de gran versatilidad que permite realizar múltiples aportaciones en el aula de lengua extranjera, dado que el docente puede adaptar el juego original insertando aquellos contenidos que más le interesen según el currículo y las necesidades de sus estudiantes. Por otro lado, cabe mencionar que la naturaleza de este tipo de materiales es doble, pues podemos encontrar instrumentos analógicos, como juegos de mesa tradicionales tales como *Trivial Pursuit*, *Party*, *Pictionary*, *Cluedo*, *¿Quién es quién?*, etc. Y, también, opciones de índole digital, mediante videojuegos como *Apalabrados* o *Wordle*, para mejorar, pongamos por caso, la competencia léxica.

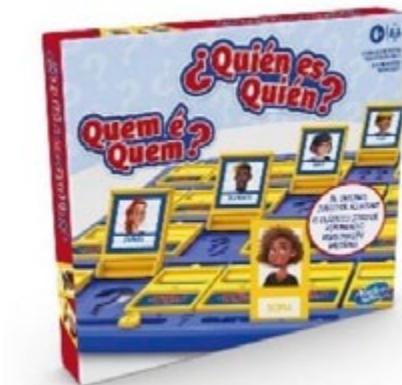


Figura 2: ¿Quién es quién? (Fuente: Hasbro)



Figura 3: *Wordle* (Fuente: Elaboración propia)

En definitiva, las posibilidades que nos brindan los *juegos* son infinitas. El ABJ posibilita recrear situaciones comunicativas fidedignas, promueve un ambiente afectivo que rebaja el filtro afectivo de los aprendientes, activa conocimientos previos, cohesiona grupo y, por encima de todo, nos da la posibilidad de efectuar una explotación amena y novedosa de los contenidos desarrollando competencias de aula.

2.2 Elementos del juego

El *Institute of Play*¹ señala como básicos seis elementos en el diseño de todo juego: *objetivo; reto; mecánicas; componentes; reglas; espacio*. Para nuestro artículo vamos a tomar como referencia la propuesta de Marín (2018, pp. 188-196) que toma como base estos seis elementos y suma otros cuatro: *personas jugadoras, narrativa, estética y tiempo*.

1. **Objetivo:** en cuanto al establecimiento de los *objetivos de juego*, Marín (2018, pp. 119-120) sugiere el seguimiento del modelo SMART², acrónimo procedente del inglés: *specific, measurable, achievable, relevant, time-limited*. Los objetivos deben ser *específicos*, concretos y evitar ambigüedades. Para ello, tendremos que delimitar qué deseamos conseguir, cómo pretendemos lograrlo y qué medios disponemos para culminar estos fines. Asimismo, tendrán que ser *medibles*, tangibles, demostrables por medio de acciones que revelen su asimilación. También *alcanzables*, factibles, equilibrados. *Relevantes*, puesto que ha de existir una relación lógica con el plan de trabajo programado. Y, por último, *a tiempo*, secuenciado dentro de unos intervalos que fomenten la actividad del alumnado.
2. **Personas jugadoras:** ¿cómo queremos que interaccionen entre ellas? Las características de nuestro alumnado regularán en buena medida el modo en el que orientemos el juego hacia la individualidad, el grupo, la competición o la colaboración.
3. **Reto:** compuesto por los distintos desafíos a superar que, en suma, capacitan a los aprendientes para completar el objetivo de aprendizaje.

¹ Institución líder en el sector del ABJ sita en Nueva York (Marín, 2018, p. 202).

² Acrónimo ideado por George T. Doran en 1981 (Marín, 2018, p. 131).

4. Narrativa: como dice la autora «[...] el contar y escuchar historias crea un vínculo emocional y cerebral que se traduce en empatía. A la vez permite conectar con la audiencia y sumergirla en nuestro relato, manteniendo activa su capacidad de escucha» (2018, p. 189).
5. Mecánicas: son el núcleo de acción sobre el que irradia el juego, el mecanismo de atracción que debe atrapar a nuestros discentes, motivarles y divertirles.
6. Reglas: encuadran el juego dentro de unos límites. Arias (2011, pp. 234-235) se refiere a ellas como estructuras lúdicas. Aquí hemos de diferenciar entre: 1) las normas individuales que caracterizan, en particular, a cada juego. Por ejemplo, en el *Tabú*, la prohibición de emplear en explicaciones las palabras fijadas en la carta objetivo; 2) las reglas “no escritas” que aluden a la cortesía y a las buenas prácticas de sus participantes: cumplimiento de las normas, guardar los turnos, etc.; 3) las reglas hechas por el usuario “a medida”, normalmente, con el fin de beneficiarse de alguna circunstancia que le favorezca.
7. Componentes físicos: el material lúdico, es decir, los medios y recursos materiales que conforman la unidad de juego.
8. Estética: el cuidado, la apariencia, el mimo con que nuestros materiales son diseñados y que envuelven nuestros sentidos para arrastrarnos al juego.
9. Tiempo: todo juego tiene un principio y un final. Será importante que temporalicemos adecuadamente los tiempos de cada partida si no queremos que la motivación conseguida se disipe antes de lo previsto.
10. Espacio: el lugar físico en que se desarrollará la propuesta de juego diseñada.

Figura 4: Mecanismos de juego y ejemplos. Fuente: Marín (2018, p. 192)

EMPAREJAR Dominó, Quién es quién	NEGOCIAR Intercambiar elementos Catan, Monopoly, Munchkin ²³
PREGUNTAS Y RESPUESTAS Trivial, Quiz, Kahoot! ²⁴	LÍNEA TEMPORAL Time Line
BLOQUEAR Obstaculizar acciones de la oponente para conseguir algo Catan, ajedrez, baloncesto	TAPAR LOS OJOS Tapar los ojos de una jugadora para ocultar información Escondite, When I Dream, ²⁵ Los hombres lobo de Castronegro
DEDUCIR Utilizar razonamientos lógicos y/o deductivos Pictionary, Cluedo	NARRAR Crear historias Story Cubs, Érase una vez ²⁶
PERSEGUIR Parchís	PERSUADIR Convencer a otras, argumentar, razonar Los hombres lobo de Castronegro

2.3 Tipos de juego

La irrupción del enfoque comunicativo en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) puso de relieve la necesidad de reorientar el aprendizaje como instrumento vehicular. Y qué mejor forma de acercarnos a la lengua en contexto que a través la práctica lúdica, un recurso que se ha consolidado como un imprescindible en la concepción de la enseñanza al posibilitar una adquisición más plena –y auténtica– de la len-

gua en lo lingüístico y en lo extralingüístico. Todo ello sin contar con una sus grandes bondades: la generación de un clima de aula mucho más distendido.

Es tal el potencial del juego, y son tantos los beneficios que derivan de su empleo, que el propio Consejo de Europa a través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2001) dedica en su capítulo número cuatro *El uso de la lengua y el usuario o alumno* (apartado 4.3. *Tareas y propósitos comunicativos*) un apartado específico denominado, *Usos lúdicos de la lengua* (MCERL, 2001, p. 59), en el que se propone una clasificación de los *juegos* de acuerdo alrededor de tres grupos bien diferenciados:

a) Juegos de lengua de carácter social:

- orales (el juego del veo, veo, etc.);
- escritos (el juego del ahorcado, etc.);
- audiovisuales (el bingo con imágenes, el juego de las películas, etc.);
- juegos de tablero y de cartas (las palabras cruzadas, el *Pictionary*, el juego de la oca, etc.);
- charadas, mímica, etc.

b) Actividades individuales:

- pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc.);
- juegos de televisión y radio (*Cifras y letras*, *Pasapalabra*, etc.).

c) Juegos de palabras:

- anuncios publicitarios; por ejemplo: «Disfruta la fruta»;
- titulares de los periódicos; por ejemplo, (distintas reacciones ante la llegada del euro): “Las dos caras de la moneda”.

Este apartado va seguido de un segundo referido como *Usos estéticos de la lengua* (pp. 59-60) en la que se observan, por ejemplo, los juegos de rol. Además, podemos encontrar actividades que incluyen la música o la creación espontánea de discursos orales y escritos, entre otros muchos. El resto de las propuestas reza así:

- cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);
- volver a contar y escribir historias, etc.;
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo
- textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.;
- representar obras de teatro con guion o sin él, etc.;
- presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Además del *Marco*, el Instituto Cervantes en su primer *Plan Curricular* (1994) ya hacía mención del juego como herramienta para abordar «la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir conocimientos tanto lingüísticos como socioculturales» como recogen Labrador y Morote (2008, p. 75). En su edición actualizada, en el año 2006, encontramos una clasificación de los juegos de aula conforme a tres grupos: 1) *Juegos de observación y memoria*; 2) *Juegos de deducción y lógica*; 3) *Juegos con palabras*. (*Plan Curricular Instituto Cervantes*, 2006, pp. 110-111)

Aparte de las clasificaciones propugnadas por los principales órganos en materia lingüística, con anterioridad, Chamorro y Prats (1990, pp. 238-240) efectúan una primera división general según la mecánica superficial que define el rol de los participantes implicados. Esta nos lleva a dos modalidades contrapuestas: 1) *Juegos competitivos*; y 2) *Juegos cooperativos*.

El auge y firme desarrollo de las tecnologías aplicadas a la educación –así como a otros ámbitos – llevan a Lorente y Pizarro (2012, pp. 12-13) a replantear ordenaciones previas y lanzan una nueva clasificación de los *juegos* en torno a dos polos bien diferenciados: los *juegos “artesanales”* frente a los *juegos tecnológicos*. Dentro de este primer gran bloque encontramos aquellos que forman parte del ideario del mundo del juego compartido, en mayor o menor medida, por los miembros de las sociedades modernas. Reflejan y engloban las diferentes realizaciones de juego que venimos repasando a la luz de las clasificaciones expuestas. Brillan por la ausencia de un soporte digital externo que los rijan, posibilite y regule. En oposición, encontramos los juegos auspiciados por los avances de la técnica y que dan a lugar a los *juegos en Internet*; los *videojuegos* o los anteriormente tratados *juegos serios*.

2.4 Planificación y aplicación del juego

Si bien el juego didáctico es un recurso que puede aportar muchos beneficios en el aula: «[...] crea un ambiente más dinámico en el curso en que estemos y fomenta el uso de procesos cognitivos útiles en el desarrollo de estrategias comunicativas» (Vázquez, 2008, p. 1); «cuando nos divertimos aprendemos más y mejor, nos relajamos, encontramos motivación para la realización de tareas y nos sentimos más cómodos para arriesgarnos a equivocarnos» (Varela, 2010, p. 2); es tarea del docente realizar, con rigor, un ejercicio de reflexión y planificación que justifique, pedagógicamente, la pertinencia de su uso (Bertolo y Mariani, 2020). Trabajar con juegos nos brinda la opción de trabajar y aprender de un modo alternativo al tiempo que cubrimos todas las destrezas lingüísticas. Sin embargo, la inexperiencia o la falta de previsión pueden llevarnos a cometer errores que desacrediten su verdadero trasfondo instructivo. Así, Baretta (2006)³ nos advierte sobre el riesgo de devaluar la función misma del juego en dos momentos concretos: cuando lo empleamos de forma aleatoria sin perseguir objetivo didáctico alguno y cuando se torna recurrente su uso. Ha de existir, por lo tanto, una motivación que satisfaga una necesidad, una meta que dé sentido a su elección: sea para introducir un contenido novedoso, sistematizar estructuras sintácticas de mayor complejidad o bien para repasar vocabulario. García (2017, p. 125) sugiere que su introducción es óptima en cualquier momento de la sesión por ejemplo «[...] para relajar a los alumnos después de una actividad que requiera mucha concentración, o bien al final de la clase, o incluso como preparación para otro tipo de actividad». Las posibilidades de explotación son tantas como son los juegos existentes. Para obtener un resultado satisfactorio en nuestro intento de implementar en clase el juego como herramienta de enseñanza, Arias (2011, p. 238) señala tres fases ineludibles en nuestra secuenciación: *antes*, *durante* y *después*.

³ El número de *RedELE* al que pertenece no aparece paginado. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-7-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/20271>

1) *Antes*: esta fase requiere un mayor trabajo que las restantes, puesto que exige toda una labor de análisis, reflexión y confección del material de juego. En esta instancia previa, el docente ha de valorar, primeramente, la aceptabilidad que el juego puede despertar entre el grupo de aprendientes. La heterogeneidad de sus integrantes, sus procedencias, culturas de aprendizaje, personalidades, etc., son aspectos a tener en cuenta para sopesar la idoneidad o no de su uso. Una vez barajado este primer aspecto, es el momento de abordar la planificación pedagógica del juego integrando y adaptando según la naturaleza del mismo, los objetivos y contenidos que deseemos trabajar. Será necesario, también, que contemos con los elementos materiales que posibiliten su puesta en marcha y que fijemos un sistema de reglas conveniente.

En lo que a la creación de materiales se refiere, ya que no siempre contamos con productos terminados y somos los profesores quienes invertimos parte de nuestro tiempo en su elaboración, Arias (2011) señala una serie de cualidades que todo juego habría de reunir en aras de sacar de ellos el mayor beneficio: simplicidad, durabilidad, estética, polivalencia y pertinencia.

2) *Durante*: una vez en juego, el profesorado ha de ceder el testigo protagonista a los estudiantes como verdadero agente activo del proceso de aprendizaje. En este punto, nuestro rol pasa a ser el de un actor conductor de la acción recreada alrededor del instrumento de juego seleccionado. Arnal y Ruiz de Garibay (1997, p. 55) describen las funciones que, en proceso, debe desempeñar todo docente. El facilitador informa de las mecánicas y reglas que el alumnado tendrá que respetar; negocia la formación de los grupos y posibles variaciones de las reglas; asesora ante vacilaciones e imprevistos que aparezcan; observa la evolución natural del juego; motiva y promueve estrategias que propicien el mejor clima de cara a una apropiada explotación del juego.

3) *Después*: la actividad del docente continúa una vez que el juego ha llegado a su fin. Lo ocurrido en el aula revela una valiosa información sobre el grado de consecución de los objetivos marcados, errores lingüísticos frecuentes, fallos cometidos en la estructura del sistema, etc. Es el momento de que el profesorado reflexione y establezca medidas de mejora. De gran valía resulta el *feedback* del alumnado para conocer de primera mano sus perspectivas y, de este modo, mejorar futuras experiencias.

2.5 Rentabilidad didáctica del juego

La investigación en el campo de las ciencias del lenguaje ha dotado al ABJ de una solidez ausente tiempo atrás. Así lo afirma Sánchez (2010, p. 23) «los estudios sobre psicología cognitiva demuestran su gran valor como potenciador del aprendizaje. El juego contribuye al desarrollo de los participantes en el plano intelectual-cognitivo; en el volitivo-conductual; y en el afectivo-motivacional», o Lorente y Pizarro (2012, pp. 3-8) que nos explican el potencial del juego como recurso didáctico y destacan que la clave de su éxito reside en la triple dimensión bajo la que se configura. En el *primer plano*, encontramos el juego, del que destacan su valor como elemento de desconexión cognitiva y como facilitador de estados laxos (Cambi y Staccioli, 2007). En un *segundo nivel* se posiciona el *componente lúdico*, al que atribuyen entre sus propiedades: su capacidad para alimentar estrategias de aprendizaje, la motivación de los aprendientes y el desarrollo de las competencias y habilidades que hilvanan la *competencia comunicativa* (Savio, 2020). En el *ter-*

cer plano se encuentra el valor de *interacción social* que emana de las actividades lúdicas como punto de encuentro y sociabilización (Bondioli, 2011).

Para tener una mayor amplitud de miras sobre las ventajas y posibilidades que el juego didáctico posee vamos a realizar un repaso de algunas de las aportaciones más relevantes en orden cronológico. Empezaremos con Crandall (2000, pp. 249-256) que señala alguno de los beneficios que la introducción del *juego* acarrea en contextos educativos. Los enumeramos a continuación:

1. Aumenta el volumen y la variedad en el *output* oral de los aprendientes.
2. Contribuye a prestar una mayor atención individual a cada alumno.
3. Eleva la motivación de los estudiantes.
4. Disminuye los niveles de ansiedad.
5. Fomenta la integración de los participantes.
6. Favorece la autonomía del alumnado.
7. Incentiva el desarrollo de habilidades de cooperación.
8. En definitiva, mejora el aprendizaje.

Por último, más recientemente, Marín (2018, p. 99) apunta otros beneficios complementarios a las aportaciones de Crandall (2000): por un lado, el banco de juegos existente es tal que nos ofrece soluciones para cubrir «todas las competencias educativas identificadas en el currículo». Por otro, el componente lúdico crea un vínculo con el estudiante, que sigue jugando en parcelas de su vida independientes de la escuela (Manuzzi, 2002).

Como se puede observar, la proyección del juego y el análisis de su utilidad en el aula ha sido y sigue siendo foco de muchos estudios en el campo de la ASL. En el siguiente subepígrafe vamos a compartir: primero, algunas herramientas digitales existentes en la red de sumo provecho para poder crear materiales de naturaleza lúdica. Y, segundo, una lista de algunos juegos populares, algunos más clásicos, y otros de más reciente aparición fácilmente adaptables a la clase de lengua extranjera.

2.6 Juegos de mesa aplicables en el aula de lengua extranjera

En primer lugar, es oportuno reseñar que esta es solo una pequeña muestra de algunos de los juegos que pueden ser de utilidad en asignaturas, cursos y/o programas destinados al desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de lengua extranjera. Por razones obvias, quedan fuera de ella muchas y muy buenas opciones susceptibles, del mismo modo, de ser empleadas con igual o mayor éxito. El objetivo de este epígrafe es dejar constancia de las diversas competencias lingüísticas que podemos cubrir gracias a la explotación de este recurso de aula. Se incluyen aquellos que, dada la experiencia previa, han sido acogidos con buena aceptación por nuestro alumnado a la hora de trabajar destrezas productivas orales. Pasamos a recapitularlos a continuación:

1) *Duplik*: se autodefine del siguiente modo “el juego de dibujo para la gente que no sabe dibujar”⁴. A diferencia de la propuesta del clásico *Pictionary* donde las dotes adivinatorias de los participantes venían marcadas, en buena medida, por las capacidades

⁴ Más detalles en su página web oficial: <http://www.asmodee.es/juegos/articulo/duplik/duplik>

artísticas del “artista” *Duplik* plantea un reto bien distinto. En este caso, los jugadores (los dibujantes) deben representar el mayor número de detalles descritos por el director (el orador) a tenor de la imagen de la carta objetivo. Se trata de un juego muy útil para trabajar la descripción oral, en grupo, de forma competitiva, bajo cierta presión de tiempo (ProfedeELE, 2014).



Figura 5: Set de juego de *Duplik*. Fuente: <https://www.profedeele.es/profesores/duplik-juego-dibujar-describir-clase/>

2) *Story Cubes*: un juego para contar historias a partir de la traducción, en palabras, de imágenes de lo más variopintas representadas en colecciones de dados. Existen temáticas diversas: viajes, acciones, terror, etc., lo cual nos da muchísimo juego en el aula si queremos integrarlo como parte de alguna unidad didáctica particular. Es una herramienta muy útil para agudizar la creatividad de nuestros alumnos al máximo y crear un ambiente distendido gracias a las historias que pueden surgir de ellas (Fernández-Rufete, 2019). Se trata de una actividad muy recomendable para trabajar la expresión oral aunque, también, podríamos llevarlo para trabajar la destreza escrita.

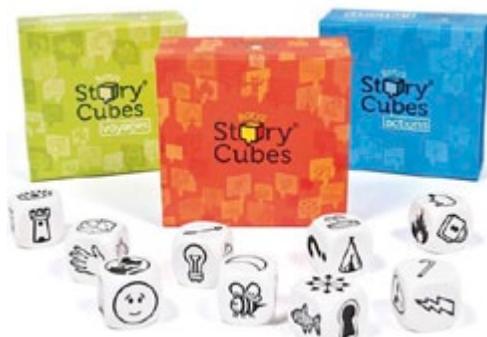


Figura 6: Unidades de juego *Story Cubes*. Fuente: <https://shop.designist.ie/products/rorys-story-cubes>

3) *Háblame de ti*: se presenta como un juego hecho para «descubrir a los que te rodean, conocerte mejor, acercarte a los demás y compartir secretos». Además de suponer una buena oportunidad para fomentar la conversación y la interacción, hace hincapié en el desarrollo la *competencia existencial* (Mollica, 2018). Su formato de presentación se compone de una caja que cuenta con 150 tarjetas a repartir distintos bloques temáticos: vida sentimental, intimidades y secretos, puntos fuertes y débiles, opiniones y creencias; y vida social. La mecánica original del juego invita a que los interlocutores, una vez finalizado su intercambio, marquen en las fichas incluidas en el juego dos parámetros: el nivel de sinceridad y el nivel de información aportada en el acto conversacional (Navarro, 2016).



Figura 7: Muestra aleatoria de cartas del juego *Háblame de ti*. Fuente: <https://espanela.wordpress.com/2016/10/19/hablame-de-ti-un-juego-para-nuestras-clases-de-ele/>

4) *Iconikus*: un recurso fabuloso para trabajar la destreza oral al tiempo que nuestros alumnos desarrollan su ingenio y creatividad con las emociones como hilo conductor (Bartolini, Conori y Danelli, 2003). La mecánica del juego es bastante sencilla: se designa un narrador que ha de formular una pregunta lo más hilarante posible bajo la estructura ¿cómo te sientes cuando...? Tras ella, cada jugador –que previamente ha recibido tres cartas en las que aparecen imágenes que evocan determinados sentimientos–, tendrá que elegir aquella que mejor empatice con la respuesta que, a su juicio, emitiría el narrador. Tras decantarse por una, la colocará boca abajo junto a la de sus compañeros. Entonces el orador, las recontará y reinterpretará, a su manera. Finalmente, elegirá como vencedora la que haya sido más acertada en su opinión. Acto seguido, se cambian los roles y se nombra un nuevo narrador. Y, así, sucesivamente. De interés son, asimismo, los debates que pudieran surgir a partir de las preguntas resultantes



Figura 8: Muestra de tarjetas de *Ikontkus* y muestra de preguntas. Fuente: https://jugandoenpareja.files.wordpress.com/2014/11/b3d_v2qcmad61x.png; <https://www.artijoc.com/es/blog/-b47.html>

5) *Black Stories*: al más puro estilo *Cluedo* pero dirigido a un público más adulto llega este juego confeccionado a base de misterio y sobrecogedoras historias a las que, con ayuda de nuestros compañeros, tendremos que dar respuesta. Enigmas, acertijos y crímenes sin resolver al servicio de la práctica de la lengua (Rodríguez, 2013).



Figura 9: Colección de juegos *Black Stories*. Fuente: <https://www.cuartodejuegos.es/index.php/black-stories/>

6) *Hundir la Flota... de verbos*: este juego, adaptación del famoso *Battleship*, toma la mecánica del juego original cambiando las letras del alfabeto por verbos, y los números por pronombres personales. Es muy práctico para generar automatismos en la conjugación de los tiempos verbales de una lengua flexiva, como es la española. Se trata de

una interesante opción para jugar en pareja y practicar de un modo relajado algo tan sistemático como es el aprendizaje de los verbos (De Rossi, 2008). Cada jugador dispone de una ficha de juego en la que dibuja cinco navíos de diferente tamaño en distintas posiciones que, a golpe de conjugación, turno a turno, tendrán que resistir los azotes enemigos a lo largo de esta “contienda verbal”⁵ (Gutiérrez y Fuertes, 2012).

7) *Tabú*: un clásico con una gran vigencia y poder didáctico. Idóneo para trabajar estrategias orales, como la paráfrasis y los circunloquios, mejorar la velocidad de reacción, el discurso espontáneo y la competencia comunicativa en general. Una opción divertida, asequible y al alcance de todos (Jiménez, 2019).

2.7 Herramientas TIC para generar juegos aplicables en el aula de lengua extranjera



Figura 10: Muestra de algunas de las funciones integradas en *ClassTools*. Fuente: Montaje y elaboración propia a partir de la web oficial

1) *ClassTools*: la primera herramienta que vamos a presentar no requiere registro y es gratuita. Destaca por las numerosas funciones que incorpora, muy diversas entre sí (Dawn, 2017). Una de las más interesantes es la creación de ruletas interactivas exportables a páginas web, *blogs*, etc. Nos permite añadir el nombre de nuestros estudiantes de forma personalizada y salvar, posteriormente, dicha lista. Se trata de un recurso muy interesante para dinamizar la participación, sobre todo, en grupos menos activos. Otras

⁵ No pueden obviarse en este apartado los juegos creados de manera expresa por ProfeDeELE para la práctica de la conjugación, en concreto, de la lengua española. Nos referimos a la colección *Verbolocura*, tanto en su versión para la práctica de *infinitivos* de los niveles A1-B2 como en su forma de *conjugación*, para los niveles A1 y A2. Más información disponible en: <https://tienda.profedelee.es/>.

de las funcionalidades que integra este generador de actividades son: la creación de temporizadores de tiempo, ideales para establecer cuentas regresivas; producir códigos QR en los que insertar preguntas y respuestas para hacer actividades como yincanas al aire libre o *escape rooms*; falsos titulares de prensa, *tweets* o conversaciones de móvil a partir de una cuidada interfaz; idear perfiles ficticios de Facebook o entradas de Wikipedia para introducir actividades; exportar sonidos tales como carcajadas, sorpresa, aplausos, llanto, error, acierto, etc.

2) *Genially*: ha sido empleada como herramienta interventiva, por ejemplo, a la hora de sistematizar la conjugación verbal de la lengua inglesa (Tuttillo-Piña et al., 2020). Es, probablemente, la más atractiva a nivel visual. Dispone de una modalidad de cuenta gratuita, más limitada y otra, *premium*, con un mayor número de prestaciones a nuestro alcance. Algunos de los juegos que podremos sacar adelante con esta tecnología son el *Quién es quién*, *Hundir la flota*, *Adivina la canción* o juegos de adivinanzas. También se nos ofrecen plantillas tablero editables de alta calidad, que nos permiten reproducir juegos como *Monopoly*, así como creaciones propias con resultados muy depurados. Si hay algo que destaca también, por encima del resto de las utilidades de esta aplicación, es que cuenta con una colección de plantillas temáticas para diseñar nuestro *escape room*. La plataforma nos ofrece varias propuestas: terror, misterio y espacio exterior. ¿El problema? Que todos los juegos mencionados aparecen tan solo accesibles por medio de la versión de pago, *premium*. Sin embargo, la creación de herramientas de este tipo es solo una de sus otras muchas funcionalidades. Usando *Genially* podremos, a su vez, crear presentaciones, infografías, pósteres, imágenes interactivas, etc. Todo un sinfín de posibilidades.

9. Conclusiones

El juego aplicado a la enseñanza en general, y a la didáctica de la lengua en particular (tanto materna como extranjera), goza de un extraordinario momento de salud (Traverso, Pennazio, 2013). Su vigencia es máxima y así lo demuestran las numerosas publicaciones científicas que avalan su valor desde un punto de vista pedagógico y afectivo. Si bien el juego como entidad ha estado siempre presente en sociedad y en sí mismo no representa una novedad, en la actualidad existe una mayor conciencia del beneficio de su impacto. Prueba de ello es la diversidad y multiplicidad de herramientas, recursos y espacios web que, alineados bajo la premisa conceptual del juego, vertebran y brindan las herramientas necesarias para insertar contenidos curriculares aprovechando la rentabilidad de este en cualquiera de sus manifestaciones (Parmigiani, 2008). Y es que una de las grandes virtudes que ostenta el ABJ radica en su versatilidad para hacer de un artefacto de juego físico y/o virtual existente (o bien la modificación a conveniencia de este) el soporte perfecto sobre el que posibilitar todo objetivo susceptible de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de un excelente recurso que, en concreto, en el campo de la ASL, presenta infinitas posibilidades para trabajar de manera compensada las cuatro destrezas de la lengua tal y como podemos constatar mediante la consulta de algunos de los muchos portales y webs especializadas que han sido referenciados a lo largo de este artículo.

Referencias bibliográficas

- Arias, I., *El juego como potenciador de la expresión oral libre*, en «*Revista de Lenguas Modernas*», 14, 2011, pp. 231-244.
- Arnal, C., y Ruiz de Garibay, A. *Juegos para practicar la escritura*, en «*Carabela*», Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE, 41, 1997, pp. 49-66.
- Baretta, D., *Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE*, en «*RedELE*», 7, 2006, pp. 1-15.
- Bartolini, E., Conori, G. A., y Danelli, E., *Narrare giocando. Dimensione narrativa e gioco in famiglia*, Torino: Effata Editrice, 2003.
- Bermejo, R., *Ser maestro*, Plataforma, 2017.
- Bertolo, M., y Mariani, I., *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano-Torino: Pearson, 2020.
- Bondioli, A., *Per una cultura del gioco: il ruolo dell'adulto*, en A. Venera, (Coord.), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*, Parma: Edizioni Junior, 2011.
- Calvani, A., Fini, A., y Ranieri, M., *La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche*, en «*Italian Journal of Educational Research*», 5, 2010, pp. 9-21.
- Cabrera, M., Poza, J.L., y Lloret, N., *Docente: mutación o extinción*, en «*TELOS: Humanidades en un mundo STEM*», 112, 2019, pp. 74-79.
- Cambi, F., y Staccioli, G., *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Roma: Armando Editore, 2007.
- Chamorro, M.D., y Prats, N., *La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*, en «*ASELE. Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*», 1990, pp. 235-246.
- Cinganotto, L., *Gamification e mondi virtuali per l'apprendimento delle lingue*, en «*Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*», 19, 1, pp. 133-148.
- Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2001.
- Cuevas, N., Gabarda, V., Cívico, A., y Colomo, E., *Flipped classroom en tiempos de COVID-19. Una perspectiva transversal*, en «*IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*», 15, 2021, pp. 326-341.
- Crandall, J. *El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos*, en «*Los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas*», 2000, pp. 243-264. Cambridge University Press.
- Dawn, W. *Classtools*, en «*The School Librarian*», 65, 1, 2017, p. 21.
- De Rossi, M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- De Serio, B., y Toto, G., *Media ed emozioni. Una sfida per l'apprendimento*, Milano: Franco Angeli, 2020.
- Escribano, F., *Homo Alien. Videojuego y gamificación para el próximo hacking cognitivo*, Héroes de Papel, 2020.
- Fernández-Rufete, A. *Rory's Story Cubes. Narración de textos creativos*, en «*Textos de didáctica de la lengua y la literatura*», 83, 2019, pp. 79-80.
- García, A. *El currículo de español como lengua extranjera*, Universidad Complutense de

- Madrid, 2017.
- García, A., *Otra educación es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*, Litera Libros, 2017.
- García, A., *Proyecto ludificado para la enseñanza ELE en el aula universitaria japonesa*, en «MarcoELE», 33(julio-diciembre), 2021, pp. 1-24
- Giménez, N., *Contexto actual de la enseñanza y el aprendizaje del español en China*, SinoELE, 2022.
- Gómez, B., *Gamificación y juegos serios. Curso práctico*, RA-MA, 2021.
- González, C., *The effect of integrating Kahoot! and peer instruction in the Spanish flipped classroom: the student perspective*, en «Journal of Spanish Language Teaching», 8, 1, 2021, pp. 63-78.
- Gutiérrez, I., y Fuertes, M. *Actividades lúdicas en el aula de E/LE: una propuesta*, en «Foro de profesores de E/LE», 8, 2012, pp. 1-9.
- Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes, 2012.
- Jiménez, D. *La gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. Universidad de Sevilla, 2019.
- La Marca, A., y Longo, L., *The Flipped Classroom: a Way to Decrease Boredom and Encourage Student Motivation. La classe capovolta: un modo per diminuire la noia ed incoraggiare la motivazione dello studente*, en «Pedagogia Oggi, 2, pp. 236-247.
- Limone, P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica*, Roma: Carocci, 2021.
- Liu, L., *La enseñanza de E/LE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China*, en «MarcoELE», 30(enero-junio), 2020, pp. 1-15.
- Lorente, P., y Pizarro, M. *El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas*, en «Tonos digital: Revista de Estudios Filológicos», 23, 2012, pp. 1-26.
- Manzanares, J. C., *Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa*, en «Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación», 32, 2020, pp. 271-309.
- Manuzzi, P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*, Milano: Guerini studio, 2002.
- Marín, I., *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*, Paidós Educación, 2018.
- Martín, M.M., y Castro, C., *Educación 3.0. Metodologías innovadoras para el aula*, Círculo Rojo, 2021.
- Mollica, A., *Ludolinguistica: strategie di apprendimento basate sul gioco*, Roma: Bulzoni, 2018.
- Mora, F., *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*, Alianza Editorial, 2019.
- Mortari, L., *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano: Franco Angeli, 2017.
- Navarro, A. "Háblame de ti", un juego para nuestras clases de ELE. Recuperado de: <https://espanela.wordpress.com/2016/10/19/hablame-de-ti-un-juego-para-nuestras-clases-de-ele/>
- Negre, C., y Carrión, S., *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*, Paidós Educación, 2020.

- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I., *El escape room como estrategia didáctica en el Máster de Profesorado*, en «Retos», 44, 2022, pp. 221-231.
- Parmigiani, D., *Apprendimento mediato. Le tecnologie dell'istruzione*, en A. Bobbio (Coord.), *Lineamenti di pedagogia della scuola. Problemi, dimensioni, prospettive* (pp. 239-261), Milano: Vita e Pensiero, 2008.
- Pascual, M. A., y Fombona, J., *La gamificación: principios y evidencias científicas desde la neuroeducación*, en «Gamificación en el aula», 2021, pp. 23-38.
- Pedraz, P., *How to gamify an atomic bomb*. Recuperado de: <https://www.alaluzdeun-abombilla.com/2017/09/12/how-to-gamify-an-atomic-bomb>
- Pedraz, P., *Aprende jugando*, B de Blok, 2019.
- Prieto, A., *Flipped learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*, Narcea, 2017.
- ProfedeELE, *Duplik: el juego ideal para dibujar y escribir en clase*. Recuperado de: <https://www.profedeele.es/blog/duplik-juego-dibujar-describir-clase/>
- Rodríguez, M. B. *Cuentacuentos en la clase de ELE*. En «Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas», 2013, pp. 175-185.
- Sánchez, G. *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*, en «MarcoELE», 11(julio-diciembre), 2010, pp. 1-69.
- Sánchez, M., *En clase sí se juega*, Paidós Educación, 2021.
- Santiago, R., y Bergmann, J., *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*, Paidós Educación, 2018.
- Savio, D. (Coord.), *Bambini e gioco: prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, Azzano S. Paolo: Edizioni Junior, 2020.
- Tapia, I., y Linde, M., *La casa de papel. Escape book edición especial*. El diario del profesor, Lunwerk, 2020.
- Tapia, I., y Linde, M., *Élite. Escape book. Secretos que matan*, Lunwerk, 2021.
- Teixes, F., *Gamificación. Motivar jugando*, Editorial UOC, 2015.
- Traverso, A., y Pennazio V., *Bambini, robot: esperienze educative di gioco e relazione*, en «RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil», 2, 3, pp. 191-207.
- Trujillo, F., *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*, SM, 2018.
- Tutillo-Piña, J.M., Castro-Salazar, A.Z., Erazo-Álvarez, J.C., y García-Herrera, D.G. *Genially como herramienta interactiva para el aprendizaje de verbos en inglés*, en «Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía», 5, 2020, pp. 250-266.
- Varela, P. (2010). *El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE*, en «MarcoELE», 11(julio-diciembre), 2010, pp. 1-10.
- Vázquez, I., *Aprendizaje lúdico: el juego en la clase de español. Una propuesta didáctica a partir de un trivial adaptado a la clase de ELE*, en «Foro de profesores de E/LE», 4, 2008, pp. 1-7.
- Vezzoli, Y., y Tovazzi, A., *Il Valore Pedagogico della gamification: una revisione sistematica*, en «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 2018, pp. 153-160.
- VV. AA, *Antología del aprendizaje lúdico. Aproximaciones teóricas*, Observatorio del juego; Tero ediciones y Nexo ediciones, 2022.
- Yu, M., *El español en China*, en «El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes», 2021, pp. 657-683.