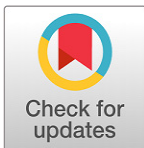


Diseño y evaluación de una metodología para la enseñanza del desarrollo y la localización de videojuegos en el ámbito universitario¹



Mar Ogea-Pozo

mmogea@uco.es

<https://orcid.org/0000-0001-7612-2280>

Universidad de Córdoba, Córdoba, España

Carla Botella-Tejera

cbotella@ua.es

<https://orcid.org/0000-0002-3339-4347>

Universidad de Alicante, Alicante, España

Resumen

Este artículo describe el desarrollo y la evaluación de una metodología para la enseñanza del desarrollo y la localización de videojuegos basada en la gamificación y llevada a cabo en un aula de traducción multimedia, en el marco de los estudios de Traducción e Interpretación en una institución de educación superior española. Mediante esta actividad se pretende aproximar al estudiantado al proceso de localización de videojuegos. Para promover su creatividad y compromiso con el proceso de aprendizaje, se propone a los estudiantes que desarrollen un videojuego de escape en inglés (*escape room*), con una herramienta en línea, y que, posteriormente, presenten sus propios diseños en un *pitching* o sinopsis breve de su videojuego, de manera que todo el grupo adquiriera conciencia de la complejidad que implica la creación de este contenido a nivel lingüístico, narrativo y técnico. Posteriormente, en un entorno de trabajo en equipo dentro del aula, los juegos son asignados para su traducción al español, localización y testeo por parte de otros grupos de trabajo de la misma clase. Para conducir a los participantes a lo largo de esta actividad, se ha diseñado una ficha de análisis que facilita la elaboración de glosarios y la identificación de retos específicos y de problemas durante el testeo. Los resultados muestran que esta propuesta pedagógica aumenta el grado de interés y motivación en cada fase, además de propiciar el afianzamiento de competencias esenciales para la traducción especializada (modelo EFFORT), la familiarización con las fases de la localización de videojuegos, y el desarrollo de la creatividad y el espíritu de colaboración, dentro de un contexto profesional simulado. Con esta investigación se contribuye a la reflexión académica sobre la incorporación de recursos tecnológicos y dinámicas lúdicas en la formación de traductores especializados y se propone una metodología que aproxima la práctica docente a las exigencias reales del mercado profesional.

Palabras clave: didáctica de la traducción, formación de traductores, gamificación, localización, videojuegos

¹ La investigación, titulada “Desarrollo, traducción y localización de videojuegos” fue inscrita en el marco de la asignatura “Traducción Multimedia (inglés)” del plan de estudios en Traducción e Interpretación en la Universidad de Córdoba, durante tres semanas de marzo a abril de 2025.

Designing and Testing a Methodology for Teaching Video Game Development and Localization at the University Level

Abstract

This article describes the development and testing of a gamified methodology for teaching video game development and localization implemented in a multimedia translation classroom, within the framework of a Translation and Interpretation program at a Spanish university. This activity aims to familiarize students with the video game localization process. To foster their creativity and engagement with the learning process, students were asked to develop an escape-room video game in English using an online tool and then pitch it for the whole class, showing the linguistic, narrative, and technical complexity involved in creating this content. Subsequently, teams were asked to translate into Spanish, localize, and test the games developed by other groups in the same class. To guide participants through this activity, an analysis sheet was designed to facilitate the creation of glossaries and the identification of specific challenges and issues during testing. Findings show that this pedagogical approach boosts interest and motivation at each stage, while also fostering the development of essential skills for specialized translation (the *EFFORT* model), familiarizing students with the phases of video game localization, and cultivating creativity and a spirit of collaboration within a simulated professional setting. This research contributes to academic reflection on the incorporation of technological resources and game-based dynamics in the formation of specialised translators and suggests a methodology that aligns teaching practice with the actual demands of the professional market.

Keywords: translator training, translation training methods, gamifying, localization, videogames

Conception et mise à l'épreuve d'une méthodologie pour l'enseignement du développement et de la localisation de jeux vidéo à l'université

Résumé

Cet article décrit la mise au point et l'évaluation d'une méthodologie fondée sur la gamification pour l'enseignement du développement et de la localisation de jeux vidéo. L'activité a été mise en œuvre dans un cours de traduction multimédia, dans le cadre d'un programme de traduction et d'interprétation proposé par une université espagnole. Cette activité vise à familiariser les étudiants avec le processus de localisation des jeux vidéo. Afin de stimuler leur créativité et leur engagement dans le processus d'apprentissage, les étudiants ont été invités à développer un jeu vidéo de type « *escape room* » en anglais à l'aide d'un outil en ligne, puis à présenter leur jeu devant toute la classe, afin que l'ensemble du groupe prenne conscience de la complexité linguistique, narrative et technique inhérente à la création de ce contenu. Par la suite, les équipes ont été invitées à traduire en espagnol, à localiser et à tester les jeux développés par des autres groupes de la même classe. Afin de guider les participants tout au long de cette activité, une fiche d'analyse a été développée pour faciliter la création de glossaires et l'identification des défis et des problèmes spécifiques rencontrés lors des tests. Les résultats montrent que cette approche pédagogique stimule l'intérêt et la motivation à chaque étape, tout en favorisant le développement des compétences essentielles à la traduction spécialisée (modèle *EFFORT*), en familiarisant les étudiants avec les différentes phases de la localisation de jeux vidéo et en cultivant la créativité et l'esprit de collaboration dans un environnement professionnel simulé. Cette recherche contribue à la réflexion académique sur l'intégration des ressources technologiques et des dynamiques ludiques dans la formation des traducteurs spécialisés et propose une méthodologie qui aligne la pratique pédagogique sur les exigences réelles du marché professionnel.

Mots clés : didactique de la traduction, formation des traducteurs, gamification, localisation, jeux vidéo

Desenho e teste de uma metodologia para o ensino de desenvolvimento e localização de jogos digitais no ensino superior

Resumo

Este artigo descreve o desenvolvimento e a avaliação de uma metodologia baseada em gamificação para o ensino de desenvolvimento e localização de videogames, implementada em uma sala de aula de tradução multimídia, no âmbito de um curso de tradução e interpretação em uma universidade espanhola. Esta atividade tem como objetivo familiarizar os alunos com o processo de localização de videogames. Para estimular sua criatividade e envolvimento com o processo de aprendizagem, os alunos foram convidados a desenvolver um videogame do tipo “*escape room*” em inglês usando uma ferramenta online e, em seguida, apresentar seu videogame para toda a turma, de modo que todo o grupo tomasse consciência da complexidade linguística, narrativa e técnica envolvida na criação desse conteúdo. Posteriormente, as equipes foram solicitadas a traduzir para o espanhol, localizar e testar os jogos desenvolvidos por outros grupos da mesma turma. Para orientar os participantes nessa atividade, foi elaborada uma ficha de análise para facilitar a criação de glossários e a identificação de desafios e problemas específicos durante os testes. Os resultados mostram que essa abordagem pedagógica estimula o interesse e a motivação em cada etapa, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de competências essenciais para a tradução especializada (o modelo *EFFORT*), familiariza os alunos com as fases da localização de videogames e estimula a criatividade e o espírito de colaboração em um ambiente profissional simulado. Esta pesquisa contribui para a reflexão acadêmica sobre a incorporação de recursos tecnológicos e dinâmicas baseadas em jogos na formação de tradutores especializados e sugere uma metodologia que alinha a prática de ensino às demandas reais do mercado profissional.

Palavras chave: didática da tradução, formação de tradutores, gamificação, localização, videogames

Introducción

En las últimas décadas, el ámbito de la traducción ha experimentado una transformación sustancial como consecuencia de la globalización, la expansión de la industria del entretenimiento digital y la creciente demanda de productos culturales accesibles en múltiples lenguas y contextos culturales. Dentro de este panorama, la localización de videojuegos se ha convertido en una práctica muy presente en la industria, impulsada por la creciente demanda de traducciones por parte de un público acostumbrado a disfrutar de sus juegos favoritos en su propia lengua (Méndez González, 2015).

La localización de videojuegos se ha consolidado como una de las áreas de especialización más relevantes tanto en el mundo profesional como en la academia. Esta disciplina resulta especialmente dinámica y compleja, dado que combina componentes lingüísticos, técnicos, narrativos y culturales que requieren una formación interdisciplinar (Agulló y Mangiron, 2021; Mangiron y O'Hagan, 2006). El proceso de localización no consiste únicamente en trasladar mensajes de una lengua a otra, sino en recrear una experiencia interactiva que resulte fluida, inmersiva y culturalmente adecuada para públicos diversos. Esta complejidad hace imprescindible la integración de metodologías de enseñanza innovadoras que permitan a los futuros profesionales aproximarse a la práctica real de la localización en un entorno académico.

En el contexto universitario, la docencia especializada en este ámbito se enfrenta al desafío de equilibrar la transmisión de conocimientos teóricos con el desarrollo de competencias aplicadas que preparen al alumnado para un mercado laboral en constante evolución. Como señalan Méndez González y Calvo-Ferrer (2017), es necesario fomentar en el aula actividades que simulen los procesos profesionales reales, de modo que los estudiantes no solo adquieran destrezas lingüísticas y traductológicas,

sino que también desarrollen habilidades relacionadas con la gestión de proyectos, la colaboración en equipo, la resolución de problemas y la creatividad aplicada.

Por su parte, Bernal Merino (2015) señala que uno de los objetivos principales de los módulos impartidos sobre localización de videojuegos debería ser reducir la brecha entre la práctica profesional real y la formación en educación superior, de manera que se ofrezca a los estudiantes una formación específica y de calidad sobre traducción; pero, a su vez, que dicha formación suponga un impulso para acceder al mercado laboral. Así, el autor recomienda llevar a cabo tareas en el aula que permitan simular prácticas reales con una buena planificación y con algunos recursos de la industria de los videojuegos (Bernal Merino, 2015, pp. 235-237).

En este sentido, la incorporación de enfoques didácticos basados en la gamificación y en la simulación de encargos se convierte en una vía interesante para motivar al estudiantado y favorecer su implicación activa en su propio proceso de aprendizaje. Por este motivo, en el marco de este estudio se diseñó una metodología implementada en el aula de Traducción Multimedia que perseguía tres objetivos principales: 1) reproducir el proceso profesional completo de la localización de un videojuego, desde el desarrollo hasta el control de calidad; 2) fomentar la motivación y la implicación activa del alumnado, mediante un enfoque basado en la gamificación y un entorno colaborativo que simula un proyecto profesional, y 3) afianzar competencias esenciales para la traducción especializada: la gestión terminológica, la identificación de retos específicos de localización, el trabajo en equipo, la creatividad y la reflexión crítica sobre la práctica.

De este modo, el presente artículo tiene como objetivo principal presentar y analizar dicha propuesta metodológica, concebida para la enseñanza de la localización de videojuegos en el ámbito universitario. De manera específica,

se describe el diseño del experimento didáctico, para posteriormente pasar a examinar los resultados obtenidos en relación con el afianzamiento de competencias traductoras, la motivación y la percepción del alumnado. Finalmente, se busca contribuir a la reflexión académica sobre la incorporación de recursos tecnológicos y dinámicas lúdicas en la formación de traductores especializados, con el fin de aproximar la práctica docente a las exigencias reales del mercado profesional.

1. La localización de videojuegos

Hace una década, Méndez González señalaba que “los videojuegos se han convertido en el producto de ocio electrónico por excelencia” (2015, p. 77). De hecho, la industria del entretenimiento ha llegado a superar a otros productos de la talla del cine o la música, convirtiéndose en un fenómeno de masas que no deja de crecer y cuyos datos económicos se mantienen siempre al alza (Agulló y Mangiron, 2021; Méndez González, 2015). En este contexto, la localización resulta ser un factor clave en dicha expansión. Sin este proceso, los juegos no podrían alcanzar con éxito los mercados de otros países, aunque esta cuestión no ha sido siempre una prioridad para los desarrolladores de este tipo de productos (Méndez González, 2015).

Lo cierto es que, superadas algunas definiciones quizá un tanto reducidas de este proceso, como la de Chandler, quien definía la localización como “the process of translating the game into another language” (2005, p. 12), es importante entender el proceso como algo mucho más complejo, que se inicia en la fase de producción del producto y que no acaba hasta mucho después de su fase de postproducción. Así, Méndez González explica que:

El término “localización” en traducción de videojuegos abarca todo, desde los elementos textuales contenidos dentro del propio juego hasta los elementos paratextuales como las carátulas, la publicidad, sin olvidar los

peritextos icónicos y sonoros que resultan esenciales para crear el imaginario en el que habita todo jugador. La localización es todo proceso de adaptar lingüística y culturalmente un producto para el mercado local de destino (país, región e idioma) donde se utilizará y venderá. (2013, pp. 62-63)

Para el autor, los *peritextos icónicos* son aquellos elementos visuales dentro y fuera del juego, mientras que los *sonoros* hacen referencia a los elementos auditivos, como la música, los efectos sonoros o los diálogos que dan forma a la atmósfera que rodea al juego.

Del mismo modo, Bernal Merino (2015) pone de manifiesto la complejidad del proceso de localización, en cuanto consiste en ofrecer un servicio que cubra todas las posibles necesidades de los desarrolladores y editores de un videojuego, garantizando que puedan venderlo con éxito fuera del país de origen. El autor explica que esta labor abarca no solo la traducción de los diálogos del juego, las instrucciones del sistema, los menús interactivos, los manuales de productos, las advertencias sanitarias, los avisos legales, los sitios web y las comunidades, sino también aspectos como la selección de locutores y grabación en estudio, pruebas lingüísticas, revisión cultural específica para cada lugar, y hasta el rendimiento de las plataformas y la orientación sobre clasificaciones por edades (Bernal Merino, 2015, p. 155).

En este artículo, entendemos la localización como un proceso complejo en el que los traductores tienen un papel determinante, dado que no solo intervienen en la transferencia lingüística de contenidos, sino también en su adaptación cultural, funcional y técnica al contexto de recepción, con el objetivo de garantizar una experiencia de usuario equivalente a la del receptor del producto original. Por ello, en nuestro proyecto se refuerza la importancia de las cuestiones lingüísticas y culturales, y se trabaja en el ciclo completo de localización de un videojuego, incluso llevando a cabo una presentación del producto final, en la que también

podría haber servicios de interpretación, en un ámbito que autores como Méndez González (2022) entienden que tiene unas características propias para las que los intérpretes deben prepararse.

En el apartado 2.2 profundizamos en las características técnicas del proceso de localización, prestando especial atención a las cuestiones lingüísticas y culturales a las que hemos hecho mención. Sin embargo, antes es necesario tener más clara la situación de esta industria tan destacada en el ámbito del entretenimiento.

1.1 Panorama actual en la industria de videojuegos

Tal y como apuntan Mejías-Climent y Zorrazkin-Goikoetxea (2022), los videojuegos son el producto audiovisual más complejo y, actualmente, el que mayores ingresos genera en la industria del entretenimiento. La tendencia al alza de esta industria podría explicarse, según Mejías-Climent (2021), por su capacidad de atracción de usuarios, motivada por la amplia variedad de géneros y plataformas que ofrece, además de por la motivación que para el usuario de un videojuego implica poder asumir el papel protagonista.

Con respecto a este éxito de la industria, la Asociación Española de Videojuegos (AEVI) publica anualmente un informe que lleva por título *La industria del videojuego en España*. El último, de 2024, muestra resultados muy interesantes, como el hecho de que en el último año fiscal, la facturación derivada del consumo de videojuegos supuso un total de 2408 millones de euros, lo que implica un aumento de casi el 3 % con respecto al ejercicio anterior (AEVI, 2024, p. 14). Otro dato que llama nuestra atención es que, por primera vez, el número de jugadoras fue superior al de jugadores, con el 50,45 % en el caso de las mujeres y el 49,55 % en el de los hombres (AEVI, 2024, p. 6).

Queremos destacar que el informe recoge la intención de que el videojuego sirva como

herramienta para “tender puentes y romper barreras” (AEVI, 2024, p. 82), para lo que, entre otras cuestiones, en 2023 la AEVI publicó, junto a la Fundación ONCE, el *Libro blanco de accesibilidad para desarrolladores* (AEVI y ONCE, 2023), con el objetivo de servir como referencia para que los videojuegos que se lanzan al mercado puedan disfrutarlos todas las personas. En esta línea, Agulló y Mangiron apuntan que

[...] la accesibilidad debería tenerse en cuenta desde la fase de concepción y diseño de un videojuego, ya que implementar soluciones de accesibilidad a un juego que ya se ha desarrollado es costoso en cuanto a tiempo y recursos, [mientras que] si se planea incluir opciones de accesibilidad desde el principio resulta más sencillo. (Agulló y Magiron, 2021, p. 145)

Por otra parte, en marzo de 2025 vio la luz el informe *State of the Game Industry*, publicado por la Game Developers Conference (GDC). En dicho informe se analizaba la situación actual de la industria de los videojuegos y se repasaban cuestiones también relevantes, como el aumento de la diversidad del género en la industria, o el hecho de que el 59 % de los encuestados trabaja para estudios como desarrolladores independientes o para estudios desarrollando sus propios juegos. Además, los roles más destacados dentro de la industria son el diseño de juegos, la programación, y la producción y gestión de equipos.

Otros datos interesantes que se recogen en el informe de la GDC son los tan habituales problemas de financiación, algo que acaba derivando en métodos como la autofinanciación, así como en otras modalidades, como los acuerdos de publicación y la financiación basada en proyectos, los fondos y financiaciones gubernamentales, etc. (GDC, 2025). También se menciona el aumento del uso de la inteligencia artificial, recurriéndose a ella en la automatización de tareas repetitivas, pero igualmente en muchas otras, como la codificación, el arte conceptual o la generación de modelos 3D, siendo

varias las empresas que ya han implementado políticas que regulan su uso (GDC, 2025).

1.1.1 Proceso y aspectos técnicos

Por lo que respecta a la parte más técnica del proceso, Méndez González y Calvo-Ferrer (2017, pp. 66-76) sitúan la localización en la fase de producción de un videojuego, y la dividen en los siguientes pasos:

1. *Cuestiones previas* que deben tener en cuenta la empresa desarrolladora, la editora o la distribuidora, a saber, análisis del mercado, definir las expectativas, llevar a cabo estudios, determinar los idiomas de trabajo.
2. *Preparación de materiales*: extraer los archivos del juego y dividirlos según diferentes categorías: textos *ingame* —es decir, textos en pantalla—, subtítulos, doblaje.
3. *Encargo*: la organización desarrolladora, la editora o la distribuidora envía los archivos a la empresa localizadora o a los profesionales autónomos. Se acuerdan las fechas de entrega, tarifas, número de palabras, etc.
4. *Preparación del texto*: se estudia la carga de trabajo que supondrá el proyecto, los plazos, etc., para determinar si hay que repartirlo entre varios localizadores. Si se emplean determinados programas de traducción, también conviene preparar el texto para ello.
5. *Materiales de referencia*: junto con el texto, se suelen recibir materiales de referencia, lo que supone un elemento fundamental para llevar a cabo el encargo. Aunque en muchas ocasiones el cliente final proporciona estos materiales, los profesionales de la localización deben también preparar sus propios archivos de referencia.
6. *Traducción*: momento en el que el localizador se encarga del transvase lingüístico de una lengua a otra. Aquí se tiene en cuenta el material de referencia, se colabora con otros

localizadores y se trabaja para que el producto funcione en el nuevo mercado.

7. *Revisión*: tras la traducción, el texto debe pasar por una fase de revisión, paso que puede evitar errores de traducción o de escritura, y sirve para homogeneizar criterios y estilos de traducción, etc.
8. *Ajustes sonoros*: cuando los juegos se doblan, los diálogos pasan por un ajustador de sonido.
9. *Actualizaciones del texto*: se dan cuando se producen cambios en los textos durante el proceso de desarrollo, por lo que deben enviarse nuevos paquetes con el material modificado para que los localizadores puedan elaborar una nueva versión.
10. *Control de calidad*: la localización de un videojuego puede pasar hasta por tres controles de calidad, para asegurar que el resultado final sea lo más correcto posible.
11. *Beta testing*: se puede llevar a cabo un testeo en general del juego, pero este también puede ser lingüístico, fundamental para que se pulan los aspectos que no tienen el mismo sentido al verlos en pantalla dentro de un contexto más completo.
12. *Mercadeo*: los especialistas de mercadeo trabajan durante todo el proceso de desarrollo. Este material suele ser bastante numeroso y puede formar parte también del proceso de localización.

Esta propuesta ha servido para sentar las bases del experimento didáctico que aquí se presenta, en el que se simuló un entorno profesional donde los estudiantes pudieran conocer de primera mano los entresijos de la localización de videojuegos.

1.1.2 Retos específicos y problemas

En nuestro estudio y en su aplicación práctica en el aula, los principales problemas a los que

nos enfrentamos se derivaron de la localización de elementos textuales, es decir, aquellos que corresponden a los diálogos, los textos de los menús, el doblaje, las descripciones de objetos y personajes, los tutoriales y el resto de los elementos de texto que dan forma a la narrativa del juego.

Méndez González y Calvo-Ferrer dedican un capítulo completo de su libro *Videojuegos y [para] traducción: aproximación a la práctica localizadora* (2017, pp. 91-145) a la localización de este tipo de elementos y hacen hincapié en los problemas derivados del uso de una terminología muy especializada y de textos particularmente complejos, como pueden ser los humorísticos o los poéticos. También es frecuente encontrar elementos culturales o marcas de oralidad, así como características de la modalidad audiovisual.

Además, los mismos autores (Méndez González y Calvo-Ferrer, 2017) reúnen los elementos textuales dentro de tres grandes grupos: elementos *ingame*, subtítulo y doblaje.

Los elementos *ingame* son todos los que forman parte del propio juego, por lo que presentan problemas propios de la localización de *software*, pero también las complicaciones terminológicas características de la localización de videojuegos. Cabe destacar en esta categoría las problemáticas derivadas de las variables y el código, la restricción de caracteres y la ausencia de contexto, algo muy habitual en la localización de videojuegos.

Respecto al subtítulo, los autores señalan algunas problemáticas de trabajo actuales, como la continuidad en las secuencias, el género y el número, el registro o la restricción de caracteres. Además, en la misma obra dedican un apartado a las cuestiones ortotipográficas más relevantes y complejas de esta modalidad (Méndez González y Calvo-Ferrer 2017).

Finalmente, tras repasar las figuras involucradas en el proceso de doblaje, así como los

textos susceptibles de ser doblados, Méndez González y Calvo-Ferrer (2017) describen los problemas derivados de la restricción de caracteres en esta modalidad.

Conscientes de estos desafíos que supone la práctica localizadora, y tras haber mencionado la revisión y los distintos testeos que son necesarios para que un videojuego pueda ver la luz en un nuevo mercado, es importante establecer una taxonomía de errores que facilite el trabajo de revisión y testeo del alumnado que participó en este experimento didáctico. Con este fin, tomamos como referencia la propuesta de Bailén Ruiz (2020), que categoriza los errores en la localización de videojuegos como sigue:

1. *Errores estéticos*: por ejemplo, que falten elementos de la interfaz por localizar, o alguna opción del menú; que los tamaños no estén ajustados, el texto esté truncado o solapado; que las imágenes, los botones o los iconos no se visualicen correctamente; que haya errores en los tipos de fuentes, etc. La autora parte de la *checklist* de Esselink (2000) para elaborar esta enumeración.
2. *Errores funcionales*: entre otros, que no se correspondan los botones del mando y los comandos en pantalla; que las variables (es decir, los elementos textuales o de datos que cambian según la lengua, la región o la experiencia de juego) no estén correctamente localizadas; que haya distintas incompatibilidades, y que el audio o los subtítulos no se muestren correctamente o que estos últimos no estén sincronizados.
3. *Errores lingüísticos*: que podrían ser ortográficos, ortotipográficos, gramaticales, de sintaxis, de tiempo verbal, de omisión, de sentido, por el uso de un calco o de un préstamo innecesario, de estilo, y de muchos más tipos.

Además, Bailén Ruiz (2020) plantea un modelo de codificación de errores basado en criterios de economía lingüística y abreviación, con el objetivo de estandarizar la tipología de

errores más comunes en localización y ahorrar tiempo y espacio en la nomenclatura empleada en el informe de registro (*bug report*). Si bien no hemos recurrido a ella en la fase de revisión y hemos preferido recoger en el cuestionario de trabajo una serie de celdas que los participantes deben rellenar para anotar y registrar los principales errores encontrados, nos parece una herramienta muy útil que se puede aplicar en el contexto profesional para facilitar la tarea de los localizadores.

Una cuestión sobre la que es fundamental hacer hincapié es el carácter multisemiótico de los textos que componen los videojuegos. Bernal Merino (2015) expone que la mayoría de los problemas generados durante el proceso de traducción están relacionados con la presencia de múltiples códigos de información lingüística y no lingüística que afectan a la comunicación con los jugadores y, en última instancia, al valor lúdico del producto.

En este sentido, uno de los aspectos que puede causar mayor cantidad de errores es la posible ausencia de imagen y de un contexto completo a la hora de traducir. En localización de videojuegos no se suele disponer de la imagen (algo que sucede en ocasiones en traducción audiovisual, especialmente en los casos de títulos muy destacados) ni del contexto en el que transcurre la acción del juego. Puede suceder que la localización la lleve a cabo un equipo de distintos traductores que traducen el número de palabras que les correspondan en un documento.

Podría incluso suceder, como describen Méndez González y Calvo-Ferrer (2017), que un localizador tuviera que hacerse cargo de todas las frases de un personaje, que a su vez responden a las preguntas de otro personaje de cuya traducción se encarga otro localizador diferente. Así, podrían darse situaciones en las que no estuviera claro si se habla a un hombre o a una mujer, o a un grupo o un único

personaje. Los autores recurren varias veces como ejemplo a la palabra *play*, que podría recibir traducciones muy diferentes en función del caso y de la categoría gramatical que se emplease en concreto. Para tener una panorámica completa sobre el error de traducción en la localización de videojuegos, recomendamos la tesis de Vázquez Rodríguez (2018).

1.2 La gamificación en la educación superior

A pesar de que el término “gamificación” (*gamification*) parece surgir en la industria de los medios digitales tal vez por primera vez en 2008, pero sobre todo a partir de 2010 (Deterding *et al.*, 2011), su rápida extensión al mundo académico ha hecho que en la actualidad se hable constantemente de este término y sus beneficios también en la educación superior. Así, cuando hablamos de “gamificación” en este contexto universitario, nos referimos a una estrategia didáctica que usa elementos del juego y técnicas de diseño de videojuegos en contextos ajenos al juego (Deterding *et al.*, 2011), con el objetivo de generar un aprendizaje activo en el que el alumnado sea capaz de alcanzar las competencias descritas en las guías docentes, así como los objetivos de aprendizaje de la materia. La idea es implicar al alumnado para que sea capaz de resolver los problemas (Kapp, 2012) y de que estén lo más motivados posible desde una perspectiva lúdica.

Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez (2013) proponen una serie de características que toda actividad basada en la gamificación debería tener en cuenta, especialmente cuando se implementa en el ámbito de la educación:

1. *La base del juego*. El juego debe plantear un reto que despierte la curiosidad del usuario, así como proporcionar notas, interactividad y retroalimentación (*feedback*).
2. *Mecánica*. Para estimular el deseo de superación, es necesario incorporar niveles, insignias o premios.

3. *Estética*. Se recomienda diseñar imágenes atractivas visualmente para el jugador.
4. *Idea del juego*. El jugador tiene que perseguir un objetivo, y el juego debe aportar información de manera gradual para ayudarle a cumplirlo.
5. *Conexión juego-jugador*. La facilidad de navegación es fundamental para evitar que el jugador se sienta frustrado.
6. *Motivación*. Para incentivar al jugador, es recomendable marcar un desafío que no llegue a ser excesivamente difícil.
7. *Promover el aprendizaje*. Es posible recurrir a técnicas como la asignación de puntos y la retroalimentación correctiva.
8. *Resolución de problemas*. El objetivo final del juego es llegar a una meta, ya sea resolver un enigma, anular a un enemigo, o cualquier otro propósito que se haya ideado previamente.

Estos requisitos se tuvieron en cuenta en un estudio previo llevado a cabo en el marco del proyecto TradAv —en el contexto específico de la enseñanza de la traducción audiovisual y la traducción multimedia—, para el diseño de una serie de juegos ideados con el objetivo de reforzar los conocimientos adquiridos en las materias correspondientes, impartidas en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba (España) (Ogea Pozo, 2021).

En el mismo contexto educativo, Olvera Lobo (2018), en su trabajo sobre gamificación en el grado de Traducción e Interpretación, explica que son muchos los estudios que indican que los juegos favorecen el aprendizaje, en particular porque la diversión aumenta la motivación y reduce el estrés. Evidentemente, fomentar la motivación y conseguir una experiencia memorable de aprendizaje significativo en el que el alumnado quiera implicarse es algo que los docentes siempre tratan de conseguir, por lo que la gamificación puede resultar muy útil en este sentido.

Para tener una visión de diferentes experiencias didácticas de gamificación en el contexto de la educación superior, recomendamos también la reciente publicación de Ripoll y Pujolà (2024), en la que se recogen ejemplos en diferentes grados universitarios.

1.2.1 Diseño y localización de videojuegos como recurso didáctico en el aula de traducción

Ya se ha mencionado anteriormente la importancia del videojuego en la industria del entretenimiento. Y es que, para autores como Darley, la experiencia que este producto brinda a los jugadores “se asemeja a las diversiones transitorias que ofrece el parque de atracciones” (2002, pp. 78-80). El videojuego, además, ha evolucionado de manera significativa en los últimos años, recurriendo cada vez más a técnicas cinematográficas (lo que también ha generado constantes adaptaciones del videojuego al cine y del cine al videojuego) y a producciones muy cuidadas y costosas. La calidad de los gráficos de algunos de estos juegos es tan realista, que nos llega a parecer que son actores y actrices de carne y hueso los que aparecen en las diferentes pantallas.

Así, de la misma manera que el cine y la televisión se han llevado al aula de idiomas, y más recientemente a la de traducción, la aplicación del videojuego y sus posibilidades para mejorar las competencias del alumnado se ha venido estudiando desde hace tiempo, incluso en forma de investigación doctoral (Calvo-Ferrer, 2012; Jesús Ortiz, 2025). No en vano, la actual ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, Pilar Alegría, afirmaba lo siguiente en el último anuario de la AEVI:

Los videojuegos ya forman parte del paisaje cotidiano de todas las familias. Pero más allá del entretenimiento, su influencia se deja sentir en las aulas, en las bibliotecas, en los espacios de creación. Son catalizadores de las nuevas formas de aprender y relacionarse. El videojuego, cuando se desarrolla desde un

enfoque ético, inclusivo y educativo, es un recurso de enorme valor pedagógico. Tiene la capacidad de integrar narrativa, desafío y colaboración en una misma experiencia que despierta tanto la emoción como la reflexión. (AEVI, 2024, pp. 6-7)

Ese valor pedagógico y ese potencial de los videojuegos como productos que pueden desempeñar un papel clave en la inclusión y en el aprendizaje lingüístico y cultural han propiciado investigaciones y experiencias recientes sobre la localización didáctica de videojuegos, como las de Tinedo Rodríguez (2023) y Ogea Pozo (2023), trabajando esta última incluso con el estudio de la perspectiva de género en la localización de un videojuego.

Aunque queda camino por recorrer, ya que la localización de videojuegos es quizá una de las modalidades de traducción audiovisual menos explotadas desde el punto de vista de la traducción audiovisual didáctica, los beneficios de su aplicación al aula parecen evidentes. Para empezar, el carácter multimodal de los videojuegos ofrece un enorme abanico de posibilidades, ya que puede ayudar al alumnado a interpretar el contexto en que se suceden los diálogos, vinculados a las imágenes y los sonidos (Gee, 2008). Por otro lado, Tinedo Rodríguez (2023, p. 4) señala la interculturalidad como una competencia en la que se puede poner especial énfasis en esta modalidad, dada la “realidad indisociable” que forman lengua y cultura en los videojuegos. Además, Ogea Pozo (2023) destaca las posibilidades de desarrollo de la creatividad a la hora de trabajar con los videojuegos. Calvo-Ferrer (2017), por su parte, también experimenta con el grado de motivación del alumnado al aprender vocabulario mediante la aplicación de los videojuegos en el aula de inglés.

Con todos estos potenciales beneficios en mente y sin olvidarnos del complejo proceso de localización, la idea sigue siendo que el estudiantado reproduzca el ciclo profesional de

un videojuego, comenzando por su creación, llevando a cabo el control de calidad e incluso presentándolo ante el resto de sus compañeros.

En todo momento se trabaja, como hemos visto, para motivar al alumnado en la simulación de un entorno profesional y haciendo que los alumnos se impliquen de manera activa a lo largo del proceso. Todo ello para que, de una manera lúdica, afiancen aquellas competencias esenciales para la traducción especializada.

Para esto, partimos de las competencias descritas en el proyecto *EFFORT* (European Framework for Translation) (Hurtado *et al.*, 2023), una versión revisada del marco de referencia propuesto por el grupo de investigación *PACTE* (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) y que se desarrolló en el proyecto *NACT* (Nivelación de Competencias en la Adquisición de la Competencia Traductora), que buscaba establecer descriptores de nivel y escalas de evaluación para la competencia traductora, basándose en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER).

La idea de *EFFORT* (<https://www.effortproject.eu/>) era, precisamente, la de crear un marco europeo de referencia para la traducción, que resultara útil tanto en el mundo académico como en el profesional. Así, proponían cinco competencias básicas dentro de dicho marco, para el nivel C de traducción —nivel traductor especializado— (Hurtado Albir *et al.*, 2023), que describimos en la Tabla 1.

Por lo tanto, el alumnado trabaja en la gestión terminológica y en la identificación de retos específicos de localización, así como se potencia el trabajo colaborativo, la creatividad narrativa, la reflexión crítica y los aspectos vinculados a la práctica profesional de la localización, sobre los que son preguntados también los alumnos en el cuestionario final, como se ve en el apartado 2.4.2.

Tabla 1. Competencias de traducción propuestas por EFFORT

Competencia	Definición
Lingüística	Capacidad de aplicar las destrezas de comprensión lectora en la lengua de partida y de producción escrita en la lengua de llegada. Implica la capacidad de trasvasar la información de una lengua a otra
Temática y cultural	Capacidad de aplicar conocimientos culturales (de la propia cultura y de las otras implicadas), conocimientos del mundo y conocimientos de ámbitos de especialización
Instrumental	Capacidad de utilizar fuentes de información, herramientas lingüísticas y otros recursos tecnológicos para traducir. Su uso depende del tipo de textos que se vayan a traducir y de la tarea que se vaya a realizar
Prestación de servicios	Capacidad de asumir funciones relacionadas con la práctica profesional de la traducción. La competencia varía en función del área de especialización y las características del trabajo
Metodológica y estratégica	Capacidad de aplicar la metodología y las estrategias adecuadas para producir traducciones correctas desde el punto de vista comunicativo

2. Método

Este estudio de tipo mixto —cualitativo y cuantitativo— combina un enfoque empírico con un diseño didáctico aplicado al contexto universitario. Para ello, se estructuró un experimento didáctico, en el que se definió la muestra participante y se llevó a cabo un proyecto guiado, concebido para simular de manera simplificada las fases del proceso profesional de desarrollo y localización de un videojuego. A continuación se detallan las características de esta actividad.

2.1 Muestra

En el experimento didáctico que se describe en este artículo participaron 41 estudiantes ($N = 41$), matriculados en la asignatura Traducción Multimedia (inglés-español), impartida en el cuarto curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba (España).

De los 41 participantes, 2 eran estudiantes que realizaban el intercambio Erasmus (1 de nacionalidad francesa y 1 de nacionalidad eslovaca)

y el resto (39) eran de nacionalidad española; 35 eran mujeres y 6 hombres.

Dada la extensión del proyecto, se formaron equipos de trabajo de 4 a 5 personas, por lo que se recibieron un total de 10 entregas.

2.2 Descripción del proyecto y materiales

El diseño metodológico se articuló en torno a un proyecto grupal dividido en dos bloques de tareas, mediante los cuales se procuró reproducir, de manera simplificada, las fases del proceso profesional de localización de un videojuego (Méndez González y Calvo-Ferrer, 2017): 1) desarrollo, 2) traducción y localización, y 3) testeo.

Con el fin de guiar el trabajo del estudiantado y garantizar la coherencia del proceso, se elaboró una guía de proyecto, que contenía instrucciones detalladas y dos fichas de trabajo complementarias (una por cada bloque), las cuales debían completarse y entregarse al finalizar todas las fases.

Estas fichas funcionaron como instrumentos de planificación, registro y evaluación

formativa, al permitir documentar la organización del trabajo, el diseño del videojuego, las decisiones tomadas y las incidencias detectadas.

A continuación se describen los dos bloques de tareas.

2.2.1 Bloque 1 (B1): Desarrollo y pitching

La primera fase comenzó con la planificación, el diseño y el desarrollo de un videojuego por parte de cada equipo, y culminó con la presentación oral de dicho producto en un *pitching*, o presentación breve del videojuego, en el aula.

El supuesto práctico situaba al alumnado en el rol de una empresa de desarrollo y localización, que debía crear un videojuego de escape en lengua inglesa (*escape room*), empleando la plataforma en línea Genially, en su versión gratuita (genially.com). Dicha herramienta interactiva ofrece una gran variedad de plantillas para crear *escape rooms*, que define como juegos que incluyen retos de *breakout* (que normalmente consisten en una serie de acertijos o misiones que permitan obtener pistas para poder escapar), códigos secretos, animaciones y efectos de sonido que son divertidos, inmersivos y fáciles de usar en contextos educativos.

Para acotar la elección de plantillas, se seleccionó una serie de temáticas y títulos ofrecidos por la plataforma, que posteriormente

cada grupo podría personalizar. Así, los equipos tenían libertad para elegir la temática de su juego dentro de cinco marcos narrativos y un total de veintidós plantillas, que debían hacer uso de terminología e incluir preguntas de tipo cultural o de conocimiento especializado, según las indicaciones expuestas en la Tabla 2. Asimismo, se pidió a los grupos que, en la medida de lo posible, no se repitieran las temáticas elegidas, para ofrecer una experiencia más dinámica y enriquecedora.

Una vez elegida la plantilla, el proceso de diseño del videojuego incluía una serie de tareas específicas:

1. Asignación de roles y gestión del proyecto: cada equipo debía describir en la ficha inicial cómo se organizaban las tareas entre sus integrantes.
2. Cumplimentación de la ficha técnica del videojuego, proporcionada por la docente en el aula: se registraban datos básicos como la jugabilidad (número y perfil de los jugadores, características de la plantilla elegida, etc.), contexto cultural, historia y personajes del juego, objetivos y palabras clave.
3. Presentación durante una sesión de *pitching*: los grupos expondrían sus proyectos al resto de la clase, siguiendo un esquema de presentación profesional, con el objetivo de fomentar la comunicación oral, el

Tabla 2. Propuesta de tipos de videojuegos por temáticas para desarrollar durante la actividad

Marco narrativo	Lenguaje de especialidad	Título de plantilla Genially
Aventura	Lenguaje científico	"Viaje submarino", "Dinosaurios", "Salva el planeta", "Isla desierta"
Cultura pop	Referentes culturales	"Geniallyland", "Música", "Sala musical", "Videojuego"
Empresas	Lenguaje financiero o corporativo	"Escape industrial", "Chaotic kitchen", "Circo", "Granja", "Onboarding"
Mundos ficticios	Lenguaje de literatura fantástica	"Mazmorra del dragón", "Brujería", "Misterio", "Terror"
Turismo	Referentes culturales	"Agente secreto", "Aventura", "Maya", "Museo", "Historia"

intercambio de ideas y la familiarización con los juegos desarrollados.

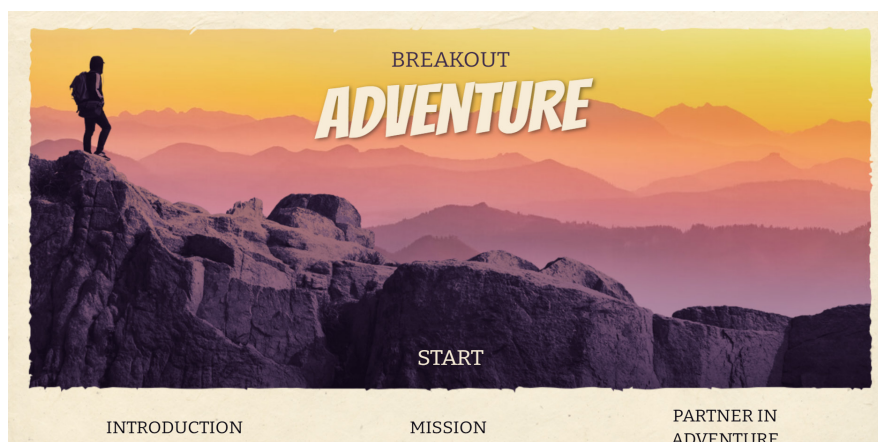
Los equipos debían preparar una imagen a modo de cartel del videojuego para su exposición (véase Figura 1).

En este punto, además, cada grupo asumió el rol de “cliente ficticio” e indicó cuáles eran sus necesidades y peticiones específicas para el posterior proceso de localización del videojuego presentado, ya que

otros grupos asistentes asumirían esa tarea (p.ej., se manifestó si deseaban que se tradujeran o se mantuvieran intactos los nombres propios en la lengua de llegada, sus preferencias hacia una traducción extranjerizante o domesticante, el grado de creatividad y adaptación que esperaban del proceso de traducción, etc.).

4. Para finalizar esta etapa, los estudiantes debían además asegurarse de que su juego quedase accesible en línea, compartiendo

Figura 1. Ejemplo de cartel y portada: videojuego *Breakout Adventure* (Equipo 1)



un enlace en la plataforma Moodle y habilitando la opción de “reutilización” de la plantilla en Genially (que permite la edición de la misma), para su posterior localización.

2.2.2 Bloque 2 (B2): Traducción, localización y testeo

Tras la fase de desarrollo, los días posteriores se dedicaron a las fases de traducción (abreviado en la jerga de localización a partir de la pronunciación del número 8 en inglés como *T8n*), localización (abreviado de igual manera a partir de la del 10 como *L10n*) y testeo. En este caso, los grupos recibieron para trabajar el videojuego creado por otro equipo, lo que les permitió adoptar una nueva perspectiva y enfrentarse a los retos de traducir y adaptar un producto ajeno. Para la asignación objetiva de estos encargos, la docente empleó una herramienta de sorteo aleatorio en línea.

A continuación se describen las secciones en las que se organizaba la ficha de trabajo correspondiente a este bloque, donde los estudiantes debían justificar y argumentar sus decisiones, si bien no se incluyen los datos específicos aportados por los diez equipos para cada aspecto, dada la extensión de los mismos:

1. *Traducción*: cada grupo debía preparar un glosario bilingüe (inglés-español) con la terminología relevante del juego asignado. Este recurso aseguraba la coherencia terminológica y la eficiencia durante el proceso de traducción.
2. *Localización*: se pedía valorar el grado de dificultad de distintos retos traductológicos habituales en la localización, según la clasificación de Méndez González y Calvo-Ferrer (2017), tales como: tratamiento de terminología especializada, textos humorísticos, marcas de oralidad, referencias culturales, texto de poesía o literatura, elementos de la narrativa, textos *ingame*, restricciones espaciales, ausencia de contexto y aspectos de maquetación. Con esta sección se buscó

fomentar la reflexión crítica sobre los problemas encontrados y las estrategias adoptadas para resolverlos.

3. *Testeo*: los equipos debían realizar un control de calidad del producto traducido y registrar los errores encontrados en tres categorías, siguiendo la propuesta de Bailén Ruiz (2020): cuestiones estéticas (por ejemplo, ausencia de elementos, elementos no localizados, texto solapado por otros elementos, fallo en caracteres especiales, fallo en enlaces, error de fuente o apariencia, fallo en alineación o elementos gráficos, etc.), cuestiones funcionales (errores en menú, elementos textuales, fallo de atajos o comandos, fallo de funcionamiento de la aplicación, etc.) y cuestiones lingüísticas (error ortográfico, ortotipográfico, gramatical, de sintaxis, de omisión/adición, de adaptación cultural, de coherencia terminológica, de sentido, de estilo; calco, préstamo innecesario, redacción incoherente, etc.). En este punto se incluía un apartado para documentar las modificaciones introducidas en cada caso.
4. *Reflexión*: finalmente, los grupos completaban una autoevaluación de la actividad, en la que se valoraban aspectos como la preferencia de las fases, el carácter formativo de cada una y las competencias adquiridas, y el grado de cohesión entre los miembros del equipo. Además, debían puntuar aspectos como el interés temático y cultural, la jugabilidad y la calidad lingüística de su propio videojuego y del juego asignado para su traducción y desarrollado por otro grupo, así como la motivación, la originalidad y el valor formativo de la actividad en su conjunto.

Así pues, mediante la combinación de instrucción guiada, trabajo colaborativo y evaluación formativa se esperaba que el estudiantado no solo adquiriera una comprensión práctica del proceso de localización de videojuegos, sino que también desarrollara un aprendizaje completo, conectado con las exigencias reales del mercado profesional.

3. Descripción del experimento didáctico

Dada la extensión de las fases y materiales que conforman el experimento didáctico, el análisis realizado en este estudio se limita a examinar las características distintivas de los diez videojuegos desarrollados por los equipos de participantes, así como a examinar las respuestas obtenidas en el cuestionario final (fase de reflexión).

A través de dicho cuestionario, se buscaba conocer la percepción de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje y la adquisición de competencias necesarias para la traducción y localización, además del grado de motivación y satisfacción suscitado por esta actividad, que se basa en la gamificación, la innovación docente y el aprendizaje con enfoque práctico en un entorno colaborativo.

3.1 Videojuegos desarrollados

Como se mencionó anteriormente, los equipos debían desarrollar un videojuego (en inglés), clasificado en Genially como de tipo *escape room*, donde los jugadores se enfrentan a una serie de preguntas y otros desafíos para salir de una o varias salas. En total, se entregaron diez proyectos, en los cuales los estudiantes tuvieron que idear un juego (teniendo en cuenta aspectos como la jugabilidad, la narrativa, el contexto, los personajes, las misiones por cumplir, etc.), a partir de una plantilla que incluía escenarios predeterminados, elementos gráficos, efectos audiovisuales y múltiples opciones de edición. El uso de esta herramienta digital proporcionó un marco común. Pese a las posibles limitaciones, los estudiantes mostraron una notable creatividad a la hora de adaptar las posibilidades del entorno a sus propios diseños.

Así pues, en cuanto a las temáticas y los contextos, a partir de los proyectos entregados se observa una amplia variedad de enfoques. Algunos proyectos se orientaron hacia ámbitos culturales o educativos, como *Breakout Adventure*

(con retos culturales vinculados al conocimiento sobre ocio, tradiciones y curiosidades de diferentes países) o *Sticky Hands' Robbery* (centrado en el mundo del arte). Otros se inclinaron por el género fantástico o literario, como *The Witch's Path* (que gira en torno a la brujería y el tarot) o *The Kidnapping of Mr. Smith* (con influencia de la novela negra y referencias al Antiguo Egipto).

También se desarrollaron propuestas en clave de cultura pop y videojuegos, como *Pixelated Chaos* (con preguntas sobre el universo *gamer* y videojuegos que han marcado en un hito en la industria y en la cultura juvenil), *Deadly Nightmare* (que pone a prueba los conocimientos sobre videojuegos de terror) o *The Pupil's Prison*, este último de carácter metadiscursivo o autorreferencial, al situar la acción en la propia Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba y en el contenido teórico de la asignatura en la cual se desarrolla esta actividad.

En lo que respecta a la jugabilidad, la mayoría de los videojuegos se diseñaron para un único jugador —si bien en algunos casos se aconsejaba usarlos en grupo, por la complejidad de las preguntas de conocimiento especializado—, con una edad recomendada a partir de los 10 o 13 años, aunque algunos títulos se adaptaron a un público adolescente o adulto (+16) a partir de la clasificación del Pan European Game Information². En general, las mecánicas consistían en resolver acertijos, responder preguntas de conocimiento cultural o especializado, y superar pruebas narrativas para lograr el objetivo final, que permitía escapar del escenario creado.

La Tabla 3 resume las características principales de los videojuegos desarrollados en esta primera fase.

2 El sistema de clasificación de videojuegos Información Paneuropea sobre Juegos (Pan-European Game Information —PEGI—) ayuda a padres en Europa a tomar decisiones informadas sobre los juegos para computadora. Información disponible en pegi.info.

Tabla 3. Videojuegos desarrollados por los estudiantes en el B1 de tareas

Equipo	Título del videojuego	Jugabilidad y edad	Contexto	Temática	Objetivos
1	<i>Breakout Adventure</i>	1 jugador + 10 años	Viaje alrededor de cinco países	Aventura, cultura	Superar retos culturales, para viajar hasta conseguir un tesoro milenario
2	<i>Pixelated Chaos</i>	1 jugador + 13	Programador atrapado dentro de su ordenador	Cultura sobre videojuegos	Salvar el universo <i>gamer</i> , ayudando a personajes célebres de videojuegos a eliminar un virus
3	<i>The Witch's Path</i>	1 jugador, + 10	Escuela de brujas	Literatura y fantasía	Responder preguntas sobre tarot, magia y hechicería, para lograr ser parte del aquelarre
4	<i>The Kidnapping of Mr. Smith</i>	1 o + jugadores + 16	Edificio de varios pisos	Literatura noir, antiguo Egipto	El agente Sanz debe resolver acertijos sobre el antiguo Egipto (obsesión del secuestrador), para rescatar al agente Smith
5	<i>Shogun's Entertainment</i>	1 o + jugadores 13-15	Japón feudal	Cultura japonesa	Superar una yincana cultural, para entretener al <i>shogun</i> de la aldea y recuperar la libertad
6	<i>The Pupil's Prison</i>	1 jugador Estudiante de la asignatura	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba (España)	Traducción multimedia, videojuegos	Escapar de la tarea, respondiendo a veinte preguntas sobre teoría de traducción multimedia y acumulando gemas
7	<i>Deadly Nightmare</i>	1 jugador + 16	<i>Halloween</i> en una casa abandonada	Videojuegos, terror	Responder preguntas sobre míticos videojuegos de terror, para escapar del asesino
8	<i>Landom's Rescue</i>	1 jugador + 16	Londres, años cincuenta, tras la Segunda Guerra Mundial	Historia, juegos de palabras	Resolver acertijos, para rescatar al agente Landom
9	<i>Grimbrook's Circus</i>	1 jugador +16	Circo abandonado	Terror, cultura	Resolver acertijos y juegos de palabras, con el fin de conseguir tiquetes que permiten escapar del circo
10	<i>Sticky Hands' Robbery</i>	1 jugador + 16	Museo con múltiples salas	Arte	Resolver preguntas sobre arte, para atrapar al ladrón de cuadros apodado Sticky Hands

Tabla 4. Relación entre equipos desarrolladores y localizadores

Número de equipo localizador	Título del videojuego asignado	Número de equipo desarrollador	Título del videojuego traducido
1	<i>Shogun's Entertainment</i>	5	<i>Shogun's Entertainment</i>
2	<i>Sticky Hands' Robbery</i>	10	<i>El ladrón "Manos Largas"</i>
3	<i>Grimbrook's Circus</i>	9	<i>El circo de Grimbrook</i>
4	<i>The Witch's Path</i>	3	<i>El camino de la bruja</i>
5	<i>The Kidnapping of Mr. Smith</i>	4	<i>El secuestro del Sr. Smith</i>
6	<i>Landom's Rescue</i>	8	<i>Landom's rescue. Agente secreto.</i>
7	<i>Pupil's Prison</i>	6	<i>XXX: La prisión</i>
8	<i>Breakout Adventure</i>	1	<i>Una aventura llena de cultura</i>
9	<i>Pixelated Chaos</i>	2	<i>Guerra de píxeles</i>
10	<i>Deadly Nightmare</i>	7	<i>Una pesadilla mortal. Edición videojuego.</i>

Una vez finalizada la etapa de desarrollo, se inició la fase de traducción y localización al español. Para ello, se realizó una asignación aleatoria de los títulos entre los grupos (véase Tabla 3), de manera que cada equipo debía traducir, localizar y testar el videojuego desarrollado por otro equipo. Los estudiantes hicieron uso de las plantillas originalmente en inglés y que se habían habilitado como reutilizables por los equipos desarrolladores, de manera que pudieran implementar tanto la traducción al español como los ajustes culturales y técnicos necesarios para su adaptación.

Cabe destacar que algunos equipos optaron por mantener el título original traducido de manera literal (*The Witch's Path* → *El camino de la bruja*), mientras que otros introdujeron estrategias de adaptación creativa, ya fuera para dotar al producto de mayor atractivo comercial (*Pixelated Chaos* → *Guerra de píxeles*) o para reforzar la relación con el público meta (*The Pupil's Prison* → *xxx: La prisión*).

La Tabla 4 muestra la asignación de proyectos, incluyendo el número del equipo localizador, el título original y el número del equipo desarrollador, y el título traducido por el equipo localizador.

Los resultados de esta primera parte del experimento muestran que los estudiantes fueron capaces de diseñar y contextualizar diez videojuegos originales, recurriendo a narrativas muy variadas y recursos culturales diversos, que sugieren un proceso creativo y documental exhaustivo.

3.2 Competencias adquiridas y motivación del alumnado

El cuestionario final (véase Tabla 5) aplicado a los diez equipos participantes permitió evaluar la percepción del alumnado respecto a las fases del proyecto didáctico, la utilidad de los recursos audiovisuales y la adquisición de competencias traductorales, así como valorar su motivación, originalidad y desarrollo profesional. Dicho cuestionario se estructuró en preguntas de respuesta cerrada, de modo que el estudiantado debía seleccionar la opción que mejor se ajustara a su opinión o experiencia en cada caso.

Este formato posibilitó sistematizar la información recogida y facilitar su análisis comparativo, garantizando al mismo tiempo que todas las respuestas se enmarcaran en categorías previamente definidas (fases del proyecto, competencias, motivación, etc.).

Tabla 5. Cuestionario final de la actividad

Número de ítem	Pregunta	Opciones de respuesta
1	¿Qué fase te ha gustado más?	Desarrollo, traducción/localización, testeo
2	¿Con qué fase crees que has mejorado más tu formación para la localización de videojuegos?	Desarrollo, traducción/localización, testeo
3	¿En qué fase crees que ha habido mayor unión entre los miembros del equipo?	Desarrollo, traducción/localización, testeo
4	¿Crees que trabajar con la imagen y el contexto ha permitido elaborar una traducción de mayor calidad? ¿Por qué?	Sí No
5	¿Qué competencias crees que has afianzado más en la tarea del Bloque 1?	Lingüística, temática y cultural, instrumental, prestación de servicios, metodológica y estratégica
6	¿Qué competencias crees que has afianzado más en la tarea del Bloque 2?	Lingüística, temática y cultural, instrumental, prestación de servicios, metodológica y estratégica
7	Valora tu videojuego	Interés temático: del 1 (bajo) al 5 (muy alto) Interés cultural: del 1 al 5 Jugabilidad: del 1 al 5 Calidad lingüística: del 1 al 5
8	Valora el videojuego del equipo B	Interés temático: del 1 (bajo) al 5 (muy alto) Interés cultural: del 1 al 5 Jugabilidad: del 1 al 5 Calidad lingüística: del 1 al 5
9	Valora la actividad	Motivación: del 1 al 5 Originalidad: del 1 al 5 Adquisición de competencias traductoras: del 1 al 5 Desarrollo profesional: del 1 al 5

En este apartado se analizan los resultados obtenidos para la evaluación de la actividad en términos del proceso de aprendizaje y la satisfacción del alumnado; por tanto, se obvian los ítems 7 y 8 sobre la evaluación personal de los videojuegos empleados en el proyecto. Los resultados para el resto de los ítems (1-6 y 9) combinan información cuantitativa y cualitativa, ofreciendo una visión integral de la experiencia formativa.

En primer lugar, en lo que respecta a la fase preferida por cada equipo, los datos indican que 4 de los 10 equipos seleccionaron “Traducción/localización” como la más satisfactoria, 3 optaron por “Desarrollo” y 2 por “Testeo”, mientras

que un equipo expresó que, en su caso, le gustó la combinación de “Desarrollo” y “Traducción/localización”. Este resultado sugiere que aunque el desarrollo creativo sigue siendo altamente valorado, la fase de “Traducción/localización” ofrece un atractivo particular para el alumnado, probablemente debido a la aplicación directa de los conocimientos adquiridos en el aula dentro de un contexto práctico.

Respecto a la fase considerada como la más formativa para la formación específica en localización de videojuegos, la mayoría (6 de 10 equipos) se inclinó por la “Traducción/localización”, seguida por el “Desarrollo” (2 equipos) y el “Testeo” (1 equipo). Además, un

equipo señaló la combinación de “Localización + Testeo”. Este patrón indica que los estudiantes perciben la fase de “Traducción/localización” como especialmente relevante para consolidar competencias específicas de la traducción de videojuegos, alineándose con lo señalado por Méndez González y Calvo-Ferrer (2017) sobre la importancia de la práctica aplicada para la adquisición de habilidades profesionales en el ámbito de la localización.

El análisis de las respuestas acerca de la fase en la que los participantes sintieron una mayor cohesión grupal muestra que la fase de “Desarrollo” fue identificada por 6 equipos como la tarea que requería de mayor colaboración, seguida del “Testeo” (2 equipos) y una combinación de “Desarrollo + Traducción/localización + Testeo” en el caso de un equipo de cuatro personas, quienes reconocían estar ampliamente habituadas a coordinar el trabajo juntas en ocasiones anteriores. Solo un equipo mencionó específicamente “Traducción/localización” como la fase que requirió mayor colaboración y comunicación entre los miembros del equipo. Esto sugiere que la planificación y la ejecución de tareas creativas en el “Desarrollo” favorece la interacción y la coordinación entre miembros, mientras que las fases de “Traducción/localización” y “Testeo”, a pesar de su potencial pedagógico, pueden ser percibidas como más individualizadas.

En cuanto a la utilidad de la imagen y el contexto —si bien es frecuente que los localizadores profesionales no cuenten con esta información—, los equipos coincidieron en que el acceso a información y al contexto narrativo facilitó la elaboración de traducciones percibidas como de mayor calidad. Esta unanimidad resalta la relevancia de la multimodalidad —entendida como la interacción de distintos canales semióticos en la construcción del significado— y del contexto visual para la comprensión y la adaptación satisfactoria de contenidos, reforzando la idea de que la traducción de videojuegos comparte

características con la traducción audiovisual (Bernal Merino, 2007), donde la imagen constituye una parte esencial del producto.

En relación con las competencias afianzadas tras la realización de este proyecto, los equipos destacaron distintos aspectos según el bloque de trabajo. Para el B1 (Desarrollo y *pitching*), destacaron, por orden de la más recurrente a la menos, competencia temática y cultural (seleccionada por 7 equipos), competencia metodológica y estratégica (5), lingüística (5), instrumental (4) y de prestación de servicios (2).

Por otro lado, en el B2 (Traducción, localización y testeo) se percibieron ligeras variaciones, haciendo énfasis particular en competencias como la lingüística (7), temática y cultural (5), prestación de servicios (4) y metodológica y estratégica (4) e instrumental (3). Este resultado refleja que la actividad promueve un aprendizaje integral, potenciando habilidades cognitivas, técnicas y profesionales.

En lo que respecta a las valoraciones cuantitativas, que corresponden a la percepción de los participantes acerca de esta actividad, los resultados reflejan una satisfacción general. Aspectos como la motivación suscitada hacia este proyecto obtuvieron una puntuación media de 4,85 sobre 5, lo que indica cierto grado de entusiasmo durante el experimento didáctico. Seguidamente, el alumnado valoró la originalidad de la propuesta, con una nota media de 5,00, que denota una valoración positiva unánime de creatividad en el diseño de tareas docentes.

Asimismo, fue positiva la percepción personal del alumnado sobre la adquisición general de competencias traductoras tras la realización de esta actividad, ya que la puntuación media fue de 4,05. No obstante, esta diferencia con respecto a las altas puntuaciones obtenidas para otros aspectos sugiere diferencias individuales en la valoración del aprendizaje aplicado a través de

propuestas didácticas innovadoras que requieren un tiempo considerable de dedicación.

Por último, el potencial de esta actividad para el desarrollo profesional en el ámbito de la localización de videojuegos fue evaluado con una nota media de 4,20, indicando que la actividad contribuyó significativamente a la preparación del alumnado para su futuro profesional.

Estos resultados cuantitativos confirman la eficacia de la metodología implementada y la adecuación de las fases del proyecto para fomentar la adquisición de competencias prácticas y profesionales.

4. Resultados

El análisis del cuestionario final, realizado en la fase de reflexión, permitió describir el afianzamiento de competencias en los dos bloques de tareas (B1 y B2), así como evaluar si la fase percibida como más formativa tuvo un efecto significativo en la adquisición de competencias lingüísticas, la motivación y la percepción de la adquisición de competencias traductoras.

4.1 Competencias afianzadas en los bloques de tareas (B1 y B2)

A modo de resumen, la Tabla 6 recoge el número de equipos que indicaron haber afianzado cada competencia en el Bloque 1 y en el Bloque 2 de tareas.

Tabla 6. Competencias afianzadas por número de equipos (n = 10)

Competencia	B1 (n equipos)	B2 (n equipos)
Lingüística	4	7
Temática y cultural	7	4
Instrumental	5	0
Prestación de servicios	1	4
Metodológica y estratégica	4	4

En el B1 (Desarrollo y *pitching*), las competencias más reforzadas fueron la temática y cultural (7 equipos) y la instrumental (5 equipos), lo que refleja la importancia del trabajo inicial en el análisis del producto y en el uso de herramientas multimedia. En el B2, la competencia con mayor refuerzo fue la lingüística (7 equipos), lo que coincide con la progresión natural hacia tareas de traducción y localización más específicas.

Pedagógicamente, este patrón muestra una gradualidad en el desarrollo de competencias: en la primera fase se enfatiza la exploración y el uso de recursos, mientras que en la segunda se consolidan destrezas lingüísticas aplicadas. De este modo, las competencias se integran de manera escalonada y complementaria.

4.2 Fase más formativa y motivación

Con el fin de identificar qué fase del proyecto resultó más formativa para el alumnado y, al mismo tiempo, evaluar el grado de motivación asociado a cada una de ellas, se recogieron las valoraciones de los equipos participantes mediante una escala tipo Likert de 1 (muy baja) a 5 (muy alta). Los resultados descriptivos se presentan en la Tabla 7.

En términos pedagógicos, el dato más relevante es la motivación uniformemente alta en todas las fases (entre 4,75 y 5 sobre 5). En particular, en “Traducción/localización”, todos los equipos alcanzaron la máxima puntuación.

Tabla 7. Descriptivos para el carácter formativo y motivador de las fases

Fase más formativa	N	Media	SD	SE	CV
Desarrollo	4	4,75	0,50	0,25	0,105
Traducción/localización	4	5,00	0,00	0,00	0,000
Testeo	2	4,75	0,35	0,25	0,074

Nota: cv: coeficiente de variación; N: tamaño de la muestra; SD: desviación estándar; SE: error estándar.

Esto sugiere que la diversidad de tareas en el proyecto favorece un compromiso sostenido del alumnado, lo que refuerza la idea de que la motivación se vincula más al diseño global de la actividad que a la fase específica en la que cada grupo trabaja.

Ciertamente, y resulta relevante en este punto, en algunos casos, la motivación intrínseca que puede suponer una actividad como esta puede ser un factor determinante a la hora de enfrentarse a tareas de este tipo. Sabemos que los videojuegos resultan interesantes para muchos de los estudiantes, pero tratamos también de diseñar la actividad y sus diferentes fases, de tal manera que todos puedan sentir al menos cierta motivación extrínseca a la hora de realizarla.

4.3 Fase más formativa y adquisición de competencias traductoras

Asimismo, se analizó la percepción del alumnado en relación con la adquisición de competencias traductoras a lo largo de las distintas fases del proyecto. Para ello, se solicitó a los equipos que evaluaran en qué medida cada fase había contribuido a reforzar su formación traductora. Los resultados descriptivos se muestran en la Tabla 8.

Pedagógicamente, el hallazgo más destacado es que todas las fases contribuyen de manera similar al desarrollo de competencias traductoras (medias $\geq 3,75$). Aunque no hay

diferencias estadísticamente significativas, los equipos valoran de manera positiva el aprendizaje en cada fase, lo que confirma que la integración de fases heterogéneas (desarrollo, traducción/localización y testeo) ofrece al alumnado oportunidades diversas para consolidar su perfil traductor.

En conjunto, los resultados ofrecen tres conclusiones pedagógicas principales. En primer lugar, esta metodología propicia una mejora de las competencias de manera progresiva, pues el diseño en bloques permite, inicialmente, el desarrollo de competencias temáticas e instrumentales (B1) y, después, el de las lingüísticas y traductoras (B2), lo que evidencia un avance en la formación siguiendo un orden lógico en línea con la práctica profesional.

En segundo lugar, se manifiesta una motivación sostenida en el tiempo, dado que los niveles de motivación son muy altos independientemente de la fase. Esto demuestra que la metodología basada en proyectos colaborativos y en la enseñanza basada en la gamificación es eficaz para implicar al alumnado.

En tercer lugar, el diseño estructurado del experimento didáctico garantiza un equilibrio entre las fases, ya que cada una aporta beneficios de manera distinta y todas contribuyen al aprendizaje integral del traductor en formación, combinando creatividad, técnica y análisis crítico.

5. Conclusiones

El videojuego constituye un producto multimodal con alto valor pedagógico, que permite incluso trabajar transversalmente en temas como la inclusión o la perspectiva de género, pero que, sobre todo, puede ayudar de forma significativa en el aprendizaje lingüístico y cultural.

Además, la combinación de fases prácticas, trabajo colaborativo y apoyo visual permite no solo afianzar competencias específicas de traducción, sino también fomentar habilidades

Tabla 8. Adquisición de competencias traductoras según fase más formativa

Fase más formativa	N	Media	SD	SE	CV
Desarrollo	4	3,75	0,96	0,48	0,255
Traducción/localización	4	4,25	0,96	0,48	0,225
Testeo	2	4,25	0,35	0,25	0,083

Nota: CV: coeficiente de variación; N: tamaño de la muestra; SD: desviación estándar; SE: error estándar.

transversales y actitudes profesionales, contribuyendo de manera integral a la formación de traductores competentes y motivados.

Los resultados obtenidos a partir de la autoevaluación del alumnado permiten señalar que la metodología propuesta fue percibida como una vía eficaz para aproximarles al proceso completo de la localización de videojuegos en un entorno académico. La integración de fases diferenciadas —desarrollo, traducción/localización y testeo— posibilitó, según las valoraciones recogidas, un aprendizaje progresivo de competencias y una experiencia motivadora que mantuvo un alto grado de implicación.

La secuencialidad de las tareas fue identificada por los estudiantes como un factor que facilitó la consolidación gradual de destrezas, comenzando por la adquisición de conocimientos culturales y temáticos en la fase de desarrollo, y, posteriormente, con la profundización lingüística y traductora en las fases de localización y revisión. En este sentido, el diseño metodológico ofrece un marco eficaz para la experimentación en el aula universitaria.

Asimismo, los datos derivados de la autoevaluación reflejan que el uso de estrategias de gamificación fue considerado como particularmente beneficioso para estimular la creatividad y la motivación del alumnado. El carácter lúdico de la actividad, combinado con la exigencia de asumir roles profesionales y de presentar públicamente los proyectos, contribuyó a reforzar la formación y el espíritu de grupo.

Del mismo modo, mediante el trabajo colaborativo, que desempeñó un papel central, se esperaba fomentar la toma de decisiones en equipo, la gestión compartida de recursos y la capacidad de resolución conjunta de problemas técnicos y lingüísticos. Estas competencias, de marcado carácter transversal, se consideran esenciales para la práctica de la traducción profesional y para la adaptación a un mercado laboral muy competitivo.

Así pues, los resultados de este experimento didáctico sugieren que la actividad didáctica no solo permitió reforzar competencias específicas de la traducción de videojuegos, sino que también promovió un entorno de aprendizaje motivador y equilibrado, en consonancia con las recomendaciones metodológicas en didáctica de la traducción.

En definitiva, este trabajo pone de relieve el potencial de la localización de videojuegos no solo como ámbito profesional emergente, sino también como un recurso didáctico de gran valor para la formación de traductores. El carácter multimodal, creativo y colaborativo de esta práctica permite trabajar de forma integrada competencias lingüísticas, técnicas, culturales y profesionales.

Referencias

- AEVI. (2024). *La industria del videojuego en España. Anuario 2024*. <https://www.aevi.org.es/wp-content/uploads/2025/05/VDIGITAL-ANUARIO2024-comprimido.pdf>
- AEVI y ONCE. (2023). *Libro blanco de accesibilidad para desarrolladores*. https://www.aevi.org.es/wp-content/uploads/2023/06/libro_blanco_de_accesibilidad_para_desarrolladores_digital2023_acf.pdf
- Agulló, B, y Mangiron, C. (2021). Panorámica de la localización y la accesibilidad de videojuegos. En C. Botella Tejera y B. Agulló García (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual. Perspectivas desde el mundo académico y el profesional* (pp. 133-154). Sindéresis.
- Bailén Ruiz, B. (2020). Proceso de *testing* en localización: análisis y propuesta de un modelo de codificación de errores, de informe de errores (*bug report*) y de *test plan*. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 26(1), 9-25. <http://dx.doi.org/10.20420/rlfe.2020.310>
- Bernal Merino, M.A. (2007). Challenges in the translation of video games. *Tradumàtica*, (5), 1-7. <https://ddd.uab.cat/pub/tradumatica/15787559n5/15787559n5a2.pdf>

- Bernal Merino, M. A. (2015). *Translation and localisation in video games. Making entertainment software global*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752334>
- Calvo-Ferrer, J. R. (2012). *Videojuegos y aprendizaje de segundas lenguas: análisis del videojuego The Conference Interpreter para la mejora de la competencia terminológica* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/45266>
- Calvo-Ferrer, J. R. (2017). Educational games as stand-alone learning tools and their motivational effect on L2 vocabulary acquisition and perceived learning gains. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 264-278. <https://doi.org/10.1111/bjet.12387>
- Chandler, H. M. (2005). *The game localization handbook*. Charles River Media Inc.
- Darley, A. (2002). *Cultura visual digital: espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Paidós Ibérica.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/11441/59067>
- Esselink, B. (2000). *A practical guide to localization*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/liwd.4?locatt=mode:legacy>
- Game Developers Conference (GDC). (2025). *State of the game industry* [informe]. https://investgame.net/wp-content/uploads/2025/03/0794a269-d5c4-4994-9bcf-8c5730d0815e_2025_GDC_State_of_the_Game_Industry_report-1.pdf
- Gee, J. P. (2008). Learning and games. En K. Salen (Ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (pp. 21-40). The MIT Press. https://mitp-content-server.mit.edu/books/content/sectbyfn/books_pres_0/7898/7898.pdf?dl=1
- Hurtado Albir, A., Rodríguez-Inés, P., Prieto Ramos, F., Dam, H. V., Dimitriu, R., Haro Soler, M. M., Huertas Barros, E., Kujamäki, M., Kužnik, A., Pokorn, N., van Egdom, G. M. W., Ciobanu, S., Cogeana-Haraga, O., Ghivirigă, T., González Cruz, S., Gostkowska, K., Pisanski Peterlin, A., Vesterager, A. K., Vine, J., Walczyński, M., y Zethsen, K. K. (2023). *Common European Framework of Reference for Translation – Competence Level C (specialist translator): A proposal by the EFFORT Project*. <https://www.effortproject.eu/wp-content/uploads/Level-C-en.pdf>
- Jesús Ortiz, E. (2025). *Mejora de la competencia en lengua inglesa a través de la localización de videojuegos y la traducción audiovisual didáctica* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Mangiron, C., y O'Hagan, M. (2006). Game localisation: unleashing imagination with 'restricted' translation. *The Journal of Specialised Translation*, (6), 10-21. <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2006.735>
- Mejías Climent, L. (2021). Clasificaciones de videojuegos: una propuesta práctica para estudios empíricos. *Tradumàtica*, (19), 22-46. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.242>
- Mejías-Climent, L. y Zorrakin-Goikoetxea, I. (2022). Investigación y localización de videojuegos en la actualidad: un prolífico enlace con la traducción audiovisual. En C. Botella Tejera y B. Agulló García (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual II. Nuevas tendencias y futuro en la investigación y la profesión* (pp. 89-106). Sindéresis.
- Méndez González, R. (2013). Localización de videojuegos: necesidades y posibilidades de la traducción del siglo XXI. En X. Montero (Ed.), *Traducción para la comunicación internacional* (pp. 58-69). Comares.
- Méndez González, R. (2015). La localización como factor clave en el proceso de desarrollo de un videojuego. *AdComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en*

- Comunicación*, (9), 77-95. <https://raco.cat/index.php/adComunica/article/view/301746>
- Méndez González, R. (2022). *La interpretación en el ámbito de los videojuegos. Fundamentos teóricos y prácticos*. Peter Lang.
- Méndez González, R. y Calvo-Ferrer, J. R. (2017). *Videojuegos y [para]traducción: aproximación a la práctica localizadora*. Comares.
- Ogea Pozo, M. (2021). El proyecto TradAV: la creación de un sitio web para la enseñanza virtual y la práctica de la traducción audiovisual. *Alfinge*, 33(33), 85-111. <https://doi.org/10.21071/arf.v33i.13651>
- Ogea Pozo, M. (2023). Fomentando la creatividad en el aula desde una perspectiva de género: la traducción audiovisual didáctica aplicada al videojuego *Vona*. *Epos: Revista de Filología*, (39), 186-210. <https://doi.org/10.5944/epos.39.2023.38443>
- Olvera Lobo, M. D. (2018). GAMificación en el grado de TRADUCCIÓN e Interpretación: una nueva perspectiva metodológica en el aula (GAMTRADI). Memoria de Innovación Docente [informe]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/71427>
- Ripoll, O. y Pujolà, J. T. (Eds.) (2024). *La gamificación en la educación superior. Teoría, prácticas y experiencias didácticas*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/02/9788410054738.pdf>
- Tinedo Rodríguez, A. (2023). Estudio de percepción sobre localización didáctica de videojuegos (LDV) aplicada a la enseñanza de lenguas. *EDMETIC*, 12(2), art. 6. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v12i2.15679>
- Vázquez Rodríguez, A. (2018). *El error de traducción en la localización de videojuegos. Estudio descriptivo y comparativo entre videojuegos indie y no indie* [Tesis doctoral]. Universitat de València.

Cómo citar este artículo: Ogea-Pozo, M. y Botella-Tejera, C. (2026). Diseño y evaluación de una metodología para la enseñanza del desarrollo y la localización de videojuegos en el ámbito universitario. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 19(1), 98-122. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v19n1a06>