

# Didáctica de la gamificación en la clase de español

Dentro de poco tendremos la oportunidad en [PDP14](#) de tomar contacto con un concepto que, desde su aplicación didáctica de un tiempo a esta parte, viene colándose por los “sumideros” del mundo ELE: se trata de la gamificación.

Hace ya bastante que en Editorial Edinumen hemos podido materializar el concepto a partir de la experiencia, gracias al lanzamiento de [Spanish Challenge](#) y a la realización de proyectos como la gamificación de Moodle, en la puesta en marcha y en la dinámica interna de nuestro PDP14.

De entre la mucha literatura que hay sobre la descripción de esta técnica, parece haber cierta unanimidad en definirla como “el empleo de elementos y del pensamiento del juego en contextos de no juego”. Sin embargo, esta descripción a los profesores de español nos dice bien poco y puede que hasta nos confunda. Una definición así solo nos indica que el origen de este concepto proviene de ámbitos no educativos, como son la empresa, los recursos humanos o el mundo de la [publicidad](#).

Habría dos cuestiones a tener en cuenta:

- 1.- La escuela ha sido desde siempre un lugar en el que el juego ha estado presente, un espacio también importante para lo lúdico como herramienta didáctica. No es un contexto de no-juego. Jugar a algo en el aula no es concebible como un elemento exógeno. Jugar en la oficina, probablemente sí. Los profesores, como decía Mora (2013), podemos aprovechar esa relación entre juego y aprendizaje por la que “el juego es el aprendizaje disfrazado”.
- 2.- Gamificar una actividad no solo significa jugar. Puede que en muchos casos no represente ni tan siquiera diversión. La actividad gamificada continúa siendo una actividad de aprendizaje más, solo que con ciertas particularidades de diseño de acuerdo con unas pautas que se rigen siempre por una finalidad pedagógica que va más allá de la mera acción de motivar.

El término *gamificación* surge, pues, en un ámbito exógeno o ajeno al educativo. En nuestros dominios es un concepto cuya naturaleza ya existía, no

es algo nuevo ni mágico ni misterioso. Los elementos del juego, y el juego en sí, han estado presentes desde la fundación de la escuela, es decir, desde que el mundo era analógico y en clase había tiza, papel, pegamento y tijeras. ¿Quién no ha participado alguna vez en una dinámica como la competición? ¿Quién no ha sido puntuado alguna vez por hacer una actividad o no ha visto su barra de progresión de velocidad lectora en una tabla a modo de *ranking* en la escuela? Esos eran ya elementos del juego, pero no se trataba de ningún juego.

La lengua es “chivata”, nada en ella es inocente y siempre nos quiere decir algo. Por ello, para entender la gamificación conviene rescatar un contenido semántico refugiado en el sustantivo *game* (de *videogame*). Hablar de gamificación significa hablar nuevamente del juego y de su naturaleza, pero desde la óptica de un mundo renovado digitalmente, de ahí que cobre especial importancia su origen extranjero. Es posible imaginar una actividad de gamificación en una empresa con sus empleados, participando de una especie de yincana o en actividades basadas en tarjetas, para mejorar su formación y su capacidad profesional de trabajar en equipo, pero también es probable que la gamificación ocurra en el terreno del equipamiento digital. Si volvemos a la definición del término y lo tratamos de reconciliar con nuestro ámbito educativo, observamos que la definición original procede de ámbitos no académicos y que no se ajusta a nuestro contexto. En este caso, tal vez haya que aplicar aquella máxima de Murphey (2006) por la cual, si algo no te encaja, no lo adoptes así tal cual, mejor

adáptalo y toma del término solo aquello que sea válido y responda a tus necesidades. Y así, la gamificación podría significar lo que sigue:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

Esa adición de ciertos elementos del juego a la actividad de aprendizaje va más allá del mero acto de motivar, ya que se dirige a solucionar problemas como la dispersión, la inactividad, la no comprensión o la sensación de dificultad mediante el acto de implicar al alumno (*engagement*). Los rasgos de la naturaleza del juego, como experiencia de aprendizaje, pueden contribuir a captar la atención, facilitar la capacidad de memorización y retentiva en la adquisición de habilidades y conocimientos de nuestros alumnos, haciendo de la acción de aprender una actividad más experiencial. Los contenidos y capacidades que se practican mediante la actividad gamificada, una vez aprendidos en el contexto del aula, pueden resultar más disponibles en contextos de no juego (el mundo real), es decir, cuando ese aprendizaje se vuelve necesario para la consecución de determinados logros y propósitos, sean comunicativos o no.

*Gamificación* y *ludificación* son términos que representan un mismo concepto. Hablar de gamificación es reconocer que se trata de un extranjerismo (del inglés *gamification*). Y, por supuesto, referirse a la ludificación es seguir la recomendación de uso en español de este extranjerismo. Lo que estará por ver es qué deciden adoptar los usuarios –si es que no lo han hecho ya– y aceptar la norma de uso que se termine imponiendo por su valor práctico y funcional. Lejos de esta diferenciación no hay nada: *gamificación* y *ludificación* no representan cosas diferentes por más que haya quienes se empeñen en filosofar con la semántica o la etimología. En didáctica, las cosas son lo que son y no merece la pena hacer ver que parecen lo que no son.

Es cierto que el término *gamificación* puede ser escurrizado, y más aún cuando tratamos de dar una definición rígida, o cuando se intenta establecer lo que es y lo que no es en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas. Nosotros recomendamos siempre una aproximación flexible y bien fundamentada, antes de decir a nuestros colegas de profesión qué hacer y qué no hacer. La gamificación es un recurso tan dúctil y maleable como múltiples son las soluciones que los profesores encontramos desde nuestra propia creatividad. Mejor no aburrir a las masas ni tratar de adoctrinarlas. La gamificación no es un misterio que precise de gurús.

## ¿Por qué decidirse por gamificar una actividad de aprendizaje?

Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011) indican que a través del uso de ciertos elementos presentes en los juegos (insignias, puntos, niveles, barras de progreso, avatar, etc.) los jugadores incrementan su tiempo de dedicación y se implican mucho más en la realización de una determinada actividad. De acuerdo con estos autores, la actividad gamificada repercute en el aumento de la predisposición psicológica a seguir en un estado activo. Este es un fenómeno que en psicología se denomina “estado de flujo”, y que consiste básicamente en el incremento de nuestra capacidad atencional, el aumento del rendimiento y del esfuerzo que somos capaces de dedicar a una tarea, la sensación de cierta suspensión temporal y un sentimiento de agrado que nos hace mejorar en nuestra capacidad de trabajo. ¿Qué profesor no querría conseguir estos efectos en la conducta de sus alumnos? ¿Qué profesor no querría capturar así los sentidos de sus estudiantes y hacer que experimenten el aprendizaje de una manera activa? Pues bien, esta es una de las bondades de la actividad gamificada.

Ahora bien, la gamificación por sí misma no asegura ninguno de estos logros. Para el alumno, para el ciudadano que acude a nuestras aulas, lo importante es siempre la sensación de haber aprendido algo. Si colocamos estímulos provenientes del juego, como la obtención de insignias, pero no abordamos con ingenio una tarea de aprendizaje que aporte también algo de reto cognitivo, puede que la actividad gamificada, como cualquier otra actividad, carezca de interés para el usuario y termine consiguiendo lo contrario de lo que pretendía: desinterés.

## ¿Jugamos o aprendemos? Enriquecemos el aprendizaje con la sensación de juego

Esto de que una actividad se impregne de elementos provenientes del juego ha generado cierta inquietud por diferenciar qué es un juego y qué sería una actividad gamificada: ¿dónde se encuentra el límite? Tal problemática se debe a que en el mundo de los juegos, como en el de las actividades, hay diversidad tipológica, y dentro de ella están los juegos diseñados directamente para el aprendizaje o juegos serios (*serious games*). La gamificación y el juego serio tienen en común un mismo objetivo: que el usuario aprenda.

Los profesores de español ya sabíamos usar el juego como instrumento de aprendizaje, y así hemos hecho nuestros “juegos de la oca”, “nuestros *trivial* adaptados al mundo ELE” y, desde las esferas del videojuego, también se han venido creando propuestas interesantes para el aprendizaje. Pero un juego es un producto que podemos recono-

cer como tal y se puede comercializar así, como producto acabado, mientras que la gamificación es una herramienta que parte de un contenido de aprendizaje y no deja de ser una tarea aderezada con elementos o pensamiento del juego, simplemente. Los autores Hamari y Koivisto publicaron en 2013 *Social Motivations to Use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise*, un estudio en el que establecían algunas diferencias:

- 1.- La gamificación tiene como principal objetivo influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute de estas personas durante la realización de la actividad del juego.
2. La gamificación produce y crea experiencias, crea sentimientos de dominio y autonomía en las personas dando lugar a un considerable cambio del comportamiento en estas. Los videojuegos tan solo crean experiencias hedonistas por el medio audiovisual.

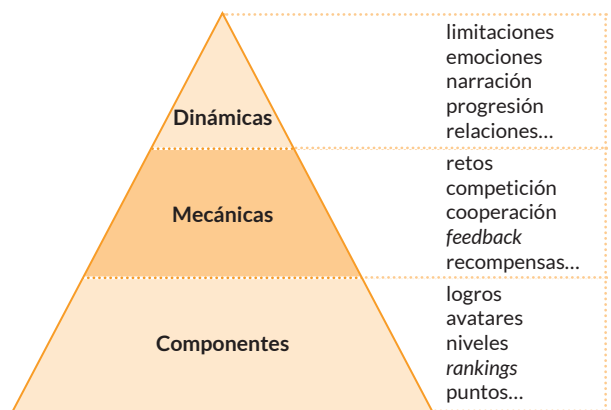
Esto significa que la actividad producida por el sector del juego serio o del videojuego y la actividad que realizamos los profesores al gamificar una tarea son dos formas diferentes de estimular el aprendizaje. Cuando un profesor se plantea usar el juego como instrumento de aprendizaje, lo más probable es que haga uso de un juego de mesa, de cartas o de dados, y que haga que sus alumnos entren de lleno en el mundo y la fantasía del juego, en ese espacio mágico donde hay unas normas, para tratar de canalizar el aprendizaje mediante la diversión o el entretenimiento: disfrazar el aprendizaje, como decíamos al principio. Sin embargo, cuando un profesor se plantea incorporar una historia narrada para crear expectación y añadir algún tipo de dinámica basada en la resolución de enigmas o conflictos, así como cuando añade una tabla de puntuación o un desafío contrarreloj sobre una tarea de aprendizaje basada en el modo subjetivo o, del mismo modo, cuando echa mano de recomendaciones para trabajar con páginas, como [lyricstraining](#), o trabaja la comprensión lectora apoyándose en la sensación de juego que añade [Kahoot!](#), por poner solo unos ejemplos, al alumno no se le está invitando a entrar en un juego con unas pautas, unas reglas y un universo así estructurado. En estos casos, el alumno se ha encontrado, simplemente, con una actividad de aprendizaje gamificada, es decir, aderezada con el espíritu del juego. Esto es, al fin y al cabo, la prueba de que la gamificación puede que haya llegado a sectores como la empresa, la publicidad o los departamentos de recursos humanos, pero sin duda ya estaba en el aula, siempre ha estado ahí, ese ha sido su hábitat natural. Tal vez, esta ola de expectativas en torno a la gamificación solo signifique que estamos en un buen momento para reflexionar sobre las virtudes del juego, recordar la seriedad e importancia del entretenimiento en el aprendizaje y destacar la cultura del universo lúdico a la hora de

favorecer la inmersión, la animosidad y la implicación del alumno en el aprendizaje. Dos son los caballos de batalla en el acto pedagógico de enseñar, así *grosso modo*: el aburrimiento y la dificultad. Para ambos problemas, la actividad gamificada puede ser una buena solución, nunca la única.

### Primero la pedagogía, después la gamificación

La responsabilidad del buen o mal funcionamiento de una actividad gamificada tal vez nunca recaiga, directa o exclusivamente, sobre los recursos o elementos con los que “edulcoramos” la tarea para su enriquecimiento. Un alumno podría tener la sensación de divertirse, sí, pero también la sensación de no haber aprendido nada. La finalidad, por tanto, no es tanto la diversión como el aprendizaje. Un alumno podría entrar a participar de los elementos del juego y desanimarse al sentir que esos elementos no tienen un sentido y no tener la sensación de aprovechamiento. Un alumno puede acudir al aula altamente motivado y, sin embargo, no encontrar suficientes estímulos en la actividad gamificada. Estos, y otros, son riesgos a tener en cuenta. Por tanto, el éxito o fracaso de una actividad gamificada no tendrá una relación tan directa con la técnica como con el diseño. La elección de los elementos del juego se explica desde criterios pedagógicos y, seguidamente, desde la buena funcionalidad y usabilidad de los recursos que decidamos emplear.

Si los elementos de la gamificación resultan interesantes, desde un punto de vista didáctico, esto se debe, precisamente, a esa dosis de “pegamento emocional” ([Mora, 2013](#)) con que atrapa la atención de los alumnos. Y eso no es una reducción a ese cajón de sastre que llamamos “motivación”, pero sí tiene conexión con otro factor muy interesante desde el punto de vista emocional: la “implicación”. Vayamos por partes. La gamificación se apoya en la utilización de diferentes tipos de elementos de los que podemos obtener conocimiento de uso a través de su análisis, desde una óptica más acorde con la psicología del aprendizaje. Los elementos con los que construir actividades gamificadas se dividen en: dinámicas, mecánicas y componentes:



Fuente: <http://blogs.icemid.com/blog-gamificacion-vanna-play/la-jerarquia-de-los-elementos-de-juego-en-la-gamificacion/>

La conexión de la gamificación con el componente emocional es amplia, de hecho, todo lo que atrapa los sentidos o implica tiene una relación directa con una experiencia de aprendizaje como algo sentido, vivencial y emocionalmente activo. Lo que carece de emoción no llama nuestra atención. Nosotros preferimos hablar de factores afectivos. Y estos que ahora enunciaremos son algunos de los factores que se pueden estimular mediante la actividad gamificada:

- A. Dependencia positiva (lo cooperativo): retos o desafíos.
- B. La curiosidad y el aprendizaje experiencial: la narración.
- C. Protección de la autoimagen y motivación: avatar.
- D. Sentido de competencia: puntuaciones y tablas de resultados.
- E. Autonomía: barras de progreso y logros.
- F. Tolerancia al error: el pensamiento del juego y el *feedback* inmediato.

**A** Sabemos que actividades como los juegos y videojuegos no solo se realizan de manera individual. Hay juegos en que necesitamos compartir la experiencia y formar equipo para mejorar individualmente mientras conquistamos los logros en colectividad. La dependencia positiva es ese pensamiento del juego con que socializamos: “¿Echamos una partida?” “¿Quieres jugar conmigo?”; y construimos sentido de pertenencia: “Eres uno de los míos”, “Somos un equipo”, nos da un valor dentro del grupo; y, finalmente, concluye con aquello de “lo que es bueno para mí es bueno para ti”. Dörnyei y Murphey (2003) sitúan las dinámicas de grupo en el corazón mismo de la enseñanza afectiva. Una de las dinámicas que más han contribuido al desarrollo de la interacción y de las habilidades sociales ha sido y es el “aprendizaje cooperativo”. El juego siempre ha sido un elemento crucial para la socialización, ¿por qué no usar elementos del juego como el reto o el desafío para hacer del aprendizaje una experiencia más participativa y generar ese sentimiento de pertenencia? Se sabe que uno de los elementos que contribuyen a generar motivos de aprendizaje intrínsecos (deseo) es, precisamente, el sentimiento de pertenecer a algo.

**B** Si hay una emoción que nos pone en disposición de descubrir y explorar, esa es la curiosidad. Se sabe que el motor de nuestros comportamientos de aprendizaje más activos se ponen en marcha mediante esta emoción. La expectación es siempre un ingrediente de muchísimo sabor en cualquier modelo de aprendizaje que aspire a ser vivencial. Lo curioso,

según Mora (2013), es un elemento que sobresale y que ayuda a focalizar la atención, que es ya un elemento importante en la obtención de conocimiento. Los estudios neurocientíficos destacan el modo en que la curiosidad estimula nuestra sed de aprendizaje. De los elementos de la gamificación que nos ayudan a traer la curiosidad al aula, cabe mencionar las resoluciones de enigmas, los vacíos de información, la narración y la creación de espacios enriquecidos por la imaginación en los que haya que resolver algo, satisfacer la sensación de privación, o responder preguntas fantásticas, como las que nos enseñaba el gran Rodari (2002). En todos estos casos, el ingrediente de la curiosidad, junto con el poder de la imaginación, contagia y dota al aprendizaje de un sentido, nos hace entrar en ese círculo mágico –que decía Huizinga (1949)– donde las contradicciones son posibles. Las tareas de aprendizaje basadas en la virtud de imaginar potencian comportamientos comunicativos generadores de imágenes mentales. Estas imágenes, unidas a la práctica del lenguaje, nos permiten vernos a nosotros mismos haciendo cosas y, así, mediante la fantasía y la simulación, distraemos el aburrimiento y el miedo o el pudor de crear nuestro propio lenguaje. Lo cual nos anima a participar y a ser más creativos.

**C** “La autoimagen es nuestra más preciada posesión” –decía el maestro Earl Stevick para referirse a aquello que psicológicamente concebimos como una amenaza o un compromiso para nuestra propia imagen y que puede mermar nuestro potencial, retrotraernos y hacer que seamos menos participativos en el aula. El aprendizaje de una segunda lengua es una asignatura que puede hacernos sentir vulnerables. Hay, sin embargo, un elemento dentro del mundo de la gamificación, el avatar, que guarda mucha relación con esa oportunidad de salvaguardar o velar por la autoimagen del propio alumno. El avatar da la oportunidad al estudiante de proyectar una imagen-escudo de sí mismo, es algo que en muchas propuestas de actividad gamificada está presente: en unos casos mediante dinámicas que permiten la construcción y evolución estética del avatar; en otros, mediante la asignación de un protagonista en una dinámica, como la narración, que se convierte en el alterego del alumno. Lo potencialmente pedagógico de este elemento es que permite ser y no ser, permite las contradicciones que nos decía Huizinga (1949) y, desde luego, ayudan a mejorar los sentimientos de valía o los juicios que podemos llegar a tener de nosotros mismos (autoestima). La proyección y construcción de un personaje, es un fenómeno identitario que, psicológicamente, está muy

conectado con esa teoría del *ideal self* de Dörnyei (2009) sobre la motivación, y que no es otra cosa que verse a uno mismo siendo capaz, o verse a uno mismo tolerando el error, siendo más flexible y asumiendo con sabiduría los terrenos de ambigüedad por los que transcurre todo aprendizaje por descubrimiento.

**D** La competición ha sido siempre un elemento estimulante. Siempre cabe una dosis de este sentimiento en la naturaleza humana. Se puede ser más o menos competitivo, y existe una pedagogía de la bondad en la competición o una manera sana, útil y práctica de hacer que los alumnos participen. Entre los elementos que estimulan la participación de los alumnos, sea de manera individual o mediante grupos, se encuentran las tablas de clasificación (*ranking*). Este elemento basado en el pensamiento del juego, bien llevado al aula, puede dar al alumno nociones de progreso y le permite conocer en qué estadio del proceso de aprendizaje se encuentra. Las tablas clasificatorias son útiles siempre que vayan acompañadas de información o *feedback* acerca de las fortalezas del alumno y los aspectos que aún debe mejorar. Al encontrarse dentro del pensamiento del juego, los sistemas de puntuación vienen a cumplir esa función de la pedagogía por la cual el alumno dispone de información sobre la realización de su actividad, lo cual le hace sentir que avanza, que progresa y que aún puede volver a intentarlo para mejorar. El pensamiento del juego es siempre más transigente que la realidad académica del aula y eso es lo positivo del pensamiento del juego, que puede transformar la realidad. Fenómenos como subir de nivel, en una actividad gamificada de naturaleza digital, aporta a los alumnos esa sensación de que algo está cambiando.

**E** Los seres humanos necesitamos tener una sensación de dirección, de que hay un horizonte. Utopía, aparte de ser algo que no se encuentra en ningún lugar, también significa “caminar”, así al menos lo veía Eduardo Galeano. Y tal vez el aprendizaje sea una actividad llena de espacios utópicos hacia los que necesitamos caminar. Hacer del aula un universo de acción significativa requiere de patrones, modelos, sendas que caminar, un sistema GPS, una rutina... La sensación del juego, las situaciones imaginadas, permiten crear un mundo sujeto a una estructura de control, basado en reglas de funcionamiento que regulan los comportamientos. Esto provoca que lo que hagamos en clase con los contenidos de lengua tenga un origen, un propósito y una dirección. Dentro de ese espacio imaginado o de ficción, en el cual hay una o varias metas, ajustadas a

los niveles de confort de los alumnos, hay un margen para la toma de iniciativas. Los seres humanos nos movemos cuando sabemos que podemos hacer algo, cuando somos capaces de confiar en nosotros mismos y cuando comprendemos la mecánica de las acciones que se espera que realicemos. Eso es terreno fértil para la autonomía. Ser un aprendiente autónomo no precisa de ser visto como un individuo que actúa en soledad, sí es, sin embargo, la capacidad del alumno para ser resiliente y resolutivo en tareas en que necesita también cooperar. Aquí, elementos del juego como los escenarios (sean digitales o imaginativos), la declaración de metas, objetivos y retos darán a la clase de español un sentido de pertinencia desde el que hacer uso de esa sensación de libertad que empuja también a la participación activa. El aprendizaje activo es un aprendizaje liberado de las emociones negativas. El elemento de la gamificación aquí es un buen soporte: las barras de progreso, las insignias y los bienes virtuales forman parte de esos rasgos que premian la iniciativa y favorecen la autonomía del alumno, porque la estimulan, porque la capacitan y porque permiten caminar.

**F** Entre los elementos que capturan la libertad o merman nuestras capacidades se encuentra el miedo al error, a no ser certeros, a no ser capaces de cumplir con nuestras propias expectativas o de no responder eficazmente a lo que los demás esperan de nosotros. El juego, en este sentido, es un elemento liberador. Crear una tarea apoyada en elementos de juego (como la construcción de una identidad, la participación en la dinámica de la narración, la percepción del aula como un espacio provisto de simulaciones y hacer didáctica de la fantasía) contribuye a que los alumnos admitan más y mejor ese universo de contradicciones. La contradicción será algo admitido como válido en el pensamiento del juego y, así, teñir de estas posibilidades las tareas de aprendizaje hará que crezca y madure esa vieja idea tan valiosa de que el “error” forma parte del aprendizaje o que –como sostenía el viejo Coseriu– “ningún error es solo error”. Junto a ello, los sistemas digitales que permiten *feedback* inmediato abundan aún más en esa sensación de que el error es útil porque me permite ser consciente, aprender y desarrollar autonomía: porque puedo aprender a aprender.

Esta visión desde la óptica de lo afectivo que acabamos de mostrar es solo consecuencia de analizar el valor de la gamificación desde sus bondades pedagógicas. Pero, lo afectivo no pertenece en exclusividad a la tarea gamificada y, en este sentido, una tarea de aprendizaje en sí misma puede poseer

todo ese potencial. Lo afectivo no está fuera de los individuos, forma parte de nuestra propia naturaleza. Lo importante es que las tareas que diseñemos actúen e interactúen con esos dispositivos que todos llevamos dentro y que nos hacen ser como somos. La actividad gamificada nos ofrece recursos como valor añadido. Asimismo, cabe mencionar también que no hay dinámicas que por definición sean mejores o más importantes que otras, y lo mismo se puede decir de las mecánicas o de los elementos. Todo dependerá de los objetivos que se persigan para este fin, que es el aprendizaje, y de los contenidos con los que estemos trabajando. En una clase de ELE es tan importante diseñar actividades con atención al significado (que se comuniquen) como a la forma (que lo hagan con precisión) y la gamificación es solo una de las posibles técnicas aplicables, tan pertinente para la práctica comunicativa como para la práctica de las formas gramaticales y léxicas. Todo ello entra dentro de esa unidad de análisis general que denominamos *comportamiento comunicativo*. Y es que para comportarnos adecuadamente en cualquier evento de comunicación necesitaremos hacer uso de todas las competencias con las que podemos describir el uso y el aprendizaje de un idioma.

### ¿Por qué la tecnología es importante en la gamificación?

La tecnología ha venido para quedarse y cada vez está más presente en nuestras vidas, ya sea en ámbitos profesionales como personales. Por este motivo, justificar la importancia del componente tecnológico para el ámbito de la educación puede resultar extraño, dado que esto mismo no se cuestiona en otros ámbitos a los que se accede precisamente después de la etapa educativa, como lo es el sector profesional. En cualquier caso, el uso de la tecnología para la gamificación de actividades de aprendizaje es también una realidad y favorece indudablemente dos aspectos fundamentales de los procesos formativos actuales:

- La posibilidad de ampliar y prolongar los espacios de aprendizaje y llevar el acceso a los contenidos más allá del aula. Los estudiantes podrán trabajar con la lengua objeto de estudio en cualquier momento y desde cualquier lugar donde tengan acceso a una conexión a Internet; lo cual es cada día más fácil gracias a las redes 4G y a los puntos de acceso WIFI ubicados en espacios públicos como bibliotecas, universidades, restaurantes o cafeterías, e incluso, en la misma calle.
- Los estudiantes están acostumbrados a consumir y producir contenidos fundamentalmente digitales, de modo que el uso de la tecnología también acerca el contenido a un formato familiar e intuitivo. La “invasión” de los dispositivos

móviles hace, además, entrar en juego una nueva variable que nos obliga a tener en cuenta el diseño de estos contenidos para que su acceso desde este tipo de dispositivos sea exitoso, ya que desde ellos se accederá en la mayor parte de los casos. Por lo tanto, habrá que prestar especial atención al tipo de contenidos que se proporcionan y que se pide que produzcan. Una vez determinado esto, la tecnología también nos ayudará a automatizar los procesos que hacen que la gamificación sea tan atractiva, como por ejemplo, la asignación de emblemas, puntos, bienes virtuales, cambios de nivel... haciendo que esta técnica se simplifique para el docente en lugar de generarle un trabajo extra que puede hacer que su aplicación se convierta en algo difícilmente gestionable. ¿Os imagináis que estos elementos de juego tuvieran que ser asignados manualmente por el profesor?

En este contexto, en el que la tecnología y la educación van de la mano, se habla de gamificación de contenidos para los estudiantes de español, pero también para la formación de profesores.

En estos dos ámbitos, Editorial Edinumen ha presentado ya algunas propuestas concretas.

Para los contenidos de aprendizaje de español por parte de estudiantes, *Spanish Challenge* es una aplicación móvil con plataforma *web* que permite a los docentes configurar y analizar los resultados del acceso a estos contenidos gamificados. La base es el reto a otros o a uno mismo, y a partir del desafío se obtienen los puntos, bienes virtuales, logros y una serie de indicadores que dan señales de cómo transcurre y avanza el proceso de aprendizaje. Es una propuesta muy concreta de actividad gamificada que puede ser utilizada tanto dentro del aula como fuera de ella, sin que se desvirtúen esos componentes de gamificación que favorecen la predisposición de los estudiantes a trabajar con los contenidos que deseamos. [Aquí](#) puedes ver más sobre cómo se introduce la gamificación en este material.

En cuanto a la gamificación en la formación de profesores, PDPI4 (Programa de Desarrollo Profesional) y la plataforma [profele.es](http://profele.es) son el ejemplo del éxito. Más de 4500 profesores de todo el mundo comparten experiencias y acceden a contenidos de formación a través de una plataforma gamificada en la que, tanto el objetivo final (certificado), como los hitos intermedios (finalización de cada módulo en función de la participación) están representados por insignias que otorgan a cada participante un título a medida que van adquiriendo esas competencias con las actividades e itinerarios que se les propone. Con el avance del curso, representado por una barra de progreso, se van activando a su vez otros elementos como las clasificaciones o

los títulos de mentor que se conceden, teniendo en cuenta los datos arrojados por potentes herramientas de análisis a aquellos que muestran mayor actividad en la redes sociales y aportan más a la comunidad. En este caso, hablamos de una gamificación que potencia la construcción de conocimiento mediante la pertenencia a una comunidad y no tanto el reconocimiento por batir al resto de oponentes mediante retos directos. Toda una experiencia de aprendizaje social y gamificada.

En definitiva, dos ejemplos con diferente aplicación de dinámicas, mecánicas y elementos del juego en función de unos objetivos pedagógicos; y una adaptación de la técnica a un ámbito ya de por sí lúdico, prestando atención a las distintas necesidades de los aprendientes y desde diferentes aproximaciones metodológicas. Todo ello, con el

importante apoyo de la tecnología como medio para gamificar.

### Sobre los estudios acerca de la gamificación

No queremos extendernos demasiado en este punto y preferimos que cada uno pueda ampliar en función de su interés. Para ello, os ofrecemos una amplia bibliografía que no hace más que demostrar que la gamificación no es algo nuevo sobre lo que se esté investigando en estos momentos, sino que es algo ampliamente tratado académicamente. Tan solo era necesario un acercamiento más concreto a nuestro ámbito, que es el de la enseñanza del español como lengua extranjera.

### Referencias:

- Albrecht, C.S. (2012). *The game of apiñes. Gamification of positive activity interventions*. Maastricht University. Maastricht, Países Bajos.
- AllFacebook. Disponible en: <http://www.allfacebook.com/facebook-games-statistics-2010-09>
- Ames, C. (1990). *Motivation: What Teachers Need to Know*. Teachers College Record, 91 (3), 409-421. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=401>.
- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84 (3), 261-271. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- BBVA Innovation Edge (2012). *Gamificación, el negocio de la diversión*, 3, 1- 65.
- Consultora de medios Nielsen. [http://blog.nielsen.com/nielsenwire/online\\_mobile/what-americans-do-online-social-media-and-games-dominate-activity/](http://blog.nielsen.com/nielsenwire/online_mobile/what-americans-do-online-social-media-and-games-dominate-activity/)
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011a). *Gamification: Using Game-design Elements in Nongaming Contexts*. In CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (CHI EA '11). ACM, New York, USA, 2425-2428. <http://doi.acm.org/10.1145/1979742.1979575>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011b). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification"*. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11)*. ACM, New York, USA, 9-15. <http://doi.acm.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dickey, M. D. (2005). *Engaging by design: how engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design*. Education Training Research and development, 53 (2), 67-83. <http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/Engaging%20by%20design.pdf>
- Educause. (2011). *7 Things You Should Know About ... Gamification*. Washington, DC, USA: Educause Learning Initiative. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7075.pdf>.
- Glover, I., Campbell, A., Latif, F., Norris, L., Toner, J., & Tse, C. (2012). *A Tale of One City: Intra-institutional Variations in Migrating VLE Platform*. Research In Learning Technology, 20. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v20i0.19190>
- Godoy, A. (2009). *Hacia una industria española del videojuego*. Comunicación, 7, 177-188.
- Gros, B. (2007). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Hamari, J. y Koivisto, J. (2013). *Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise*. In *Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems*. Utrecht, Netherlands, June 5-8.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Lee, J.; Ceyhan, P.; Jordan-Cooley, W. y Sung, W. (2013) GREENIFY: A Real-World Action Game for Climate Change Education. Simulation & Gaming, Paper. Disponible en: <http://tcgameslab.org/wp-content/uploads/2013/02/Lee-et-al.-Greenify-Simulation-and-Gaming-2013.pdf>
- Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, L.H. (2006). *Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement*. Annual Review of Psychology, 57, 487-503. <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>

- OECD (2000), *Motivating Students for Lifelong Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181830-en>
- Pintrich, P.R. (2003). *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts*. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Rovai, A., Ponton, M., Wighting, M. & Baker, J. (2007). *A Comparative Analysis of Student Motivation in Traditional Classroom and E-Learning Courses*. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 413-432. <http://www.editlib.org/p/20022>.
- Smith-Robbins, S. (2011). *"This Game Sucks": How to Improve the Gamification of Education*. *Educause Review*, 46 (1), 58-59. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1117.pdf>
- Tally, S. (2012, September 11). *Digital badges show students' skills along with degree*. <http://www.purdue.edu/newsroom/releases/2012/Q3/digital-badges-show-students-skills-along-with-degree.html>
- Williams, J. (2012). *The Gamification Brain Trust: Intrinsically Motivating People to Change Behavior (part 2)*. Gamesbeat, Panel discussion, Wallace, M. [chair], <http://venturebeat.com/2012/09/22/the-gamification-brain-trust-intrinsically-motivating-people-to-change-behavior-part-2/#h8geQcl5BUyR5Ihv.99>
- Zichermann, G. (2011). *Gamification has issues, but they aren't the ones everyone focuses on*. [Editorial] O'Reilly Radar. <http://radar.oreilly.com/2011/06/gamification-criticism-overjustification-ownership-addiction.html>
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media