

Desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde una propuesta gamificada

Augusto David Beltrán Poot

Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), México

William Reyes Cabrera

Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), México

Introducción

A lo largo de la historia del hombre, las habilidades de lecto-escritura han ocupado un lugar privilegiado, debido que a través de ellas se comunican saberes, opiniones, ideologías que uno o varios autores pretenden transmitir a una comunidad en concreto. En la actualidad dichas habilidades más que un lujo para algunos es una necesidad para todos, esto si se considera que el ser humano es aún más un ser comunicativo, debido a los diferentes medios y formatos que utiliza para interactuar con los demás.

La formación de las habilidades de lecto-escritura siempre a representado un reto para los docentes de los diferentes niveles educativos. Existen una gran diversidad de estudios sobre el tema, pero con la intención de describir lo que sucede en el ámbito universitario, podemos mencionar que las investigaciones como las de (Cassany, 1999), Carlino (2004), Aguilera M. & Boatto (2013), Blezio (2013), describen la preocupación y los retos que encuentran los docentes para la enseñanza o promoción de las habilidades de lecto-escritura. Mientras que Ochoa Angrino & Aragón Espinosa (2007), Gallego Ortega, García Guzmán, & Rodríguez Fuentes, (2013), Ortiz Casallas (2015), Savio (2015), González de la Torre, Jiménez Mora, & Rosas (2016) se han dedicado a realizar estudios que permiten tener información sobre el proceso de planificación y proceso de la escritura académica en jóvenes universitarios.

Otros estudios son los de Morales (2003), Clerici, Monteverde, & Fernández (2015), los cuales investigan sobre la relación de la lectura y escritura como un factor de rendimiento académico, mientras Tapia Ladino & Silva Madariaga (2010),

Navarro (2013), Hernández Rojas, Sánchez González, Caballero Becerril, & Martínez Martínez (2014) mencionan los diferentes programas y políticas para la promoción y una formación más eficiente de las habilidades de lecto-escritura, entre otros.

Sobre el asunto, la Facultad de Educación, de la Universidad Autónoma de Yucatán, al percatarse a lo largo de varias generaciones que los estudiantes tienen dificultad para redactar o generar diferentes estilos de documentos académicos, en el 2014 se diseñó una asignatura denominada *Redacción de textos académicos en educación*, cuya finalidad es que el estudiante elabore diferentes escritos de carácter académico que cumplan las normas básicas de redacción y los estilos de edición con base en el tipo de documento solicitado.

Por otra parte, la asignatura para el estudiante representaba de poco interés, pues justificaban que era conocimiento ya aprendido en niveles educativos anteriores, pero no aplicado en el contexto actual, por lo que se decidió buscar opciones para modificar la manera de enseñar las habilidades de lecto-escritura.

La gamificación se ha extendido en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el nivel superior, en buena parte porque resulta atractivo para el estudiante que se encuentra inmerso en la cultura digital, mediatizada, donde el alcance de los videojuegos como medio de entretenimiento es cada vez más aceptado y común (Pendry, 2017).

La gamificación es el empleo de elementos para el diseño y uso de juegos y videojuegos en situaciones de juegos (Deterding *et al.*, 2011), ya sea en utilizando insignias, tabla de clasificaciones, narrativas, juego de roles, entre otros.

En el área educativa su inclusión ha sido reciente, pero con buenos resultados. Kapp (2012) describe a la gamificación como un parteaguas en el proceso educativo del siglo XXI, donde se requiere de una instrucción más dinámica, con experiencias significativas para el estudiante, que incida en su aprendizaje y el desarrollo de sus competencias.

Si bien es cierto, existen otras estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en juegos y videojuegos, la gamificación no basa su aceptación en el ámbito educativo por la parte lúdica, o el empleo de la tecnología, sino que emplea su enfoque en los elementos que motivan y “enganchan” a seguir en un juego y videojuego, sin que esto requiera que un tema o un curso completo sea un videojuego.

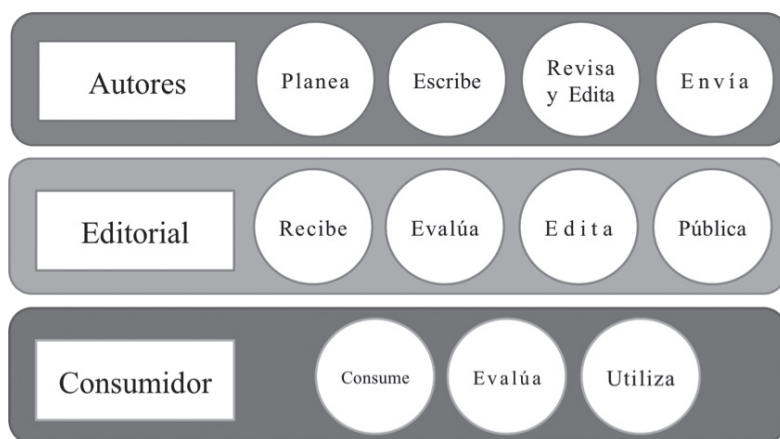
Todo proceso de gamificación necesita de tres elementos fundamentales, las dinámicas, las mecánicas y los componentes, Werbach y Hunter (2012), describe a las dinámicas como la parte filosófica del sistema gamificado: de qué trata, cuál es su propósito; para que de ahí se deriven los demás elementos.

Una dinámica puede ser una narrativa, una competencia, el logro de objetivos, etc., las mecánicas son las formas en cómo funcionará el sistema: cuál será la secuencia de la narrativa, cómo obtendrá los logros, cuáles serían los posibles castigos, por mencionar algunos ejemplos. Por último, se encuentran los componentes, que son los elementos con los que interactúan los participantes, como los avatares, música, cartas, tableros, entre otros.

Considerando lo anterior, se piensa que la gamificación puede ser una estrategia que incida en el aprendizaje activo, acorde a las necesidades educativas que las instituciones educativas requieren para el logro de aprendizajes vivenciales y entornos de aprendizaje enriquecidos.

Por consiguiente, se generó la propuesta de gamificar el curso con la finalidad de innovar la manera de comunicar los contenidos y la práctica de estos. El curso se planeo pensando en la percepción de diferentes actores relacionados con un documento publicado. Para ello, se consideró pertinente simular no solo el trabajo que involucra el autor de un documento, también la labor de un dictaminador que participa en una editorial de revista educativa, así como lo que desea encontrar una persona que consume dicha información (véase figura 1).

Figura 1
Funciones de los diferentes actores



Fuente: Elaboración propia

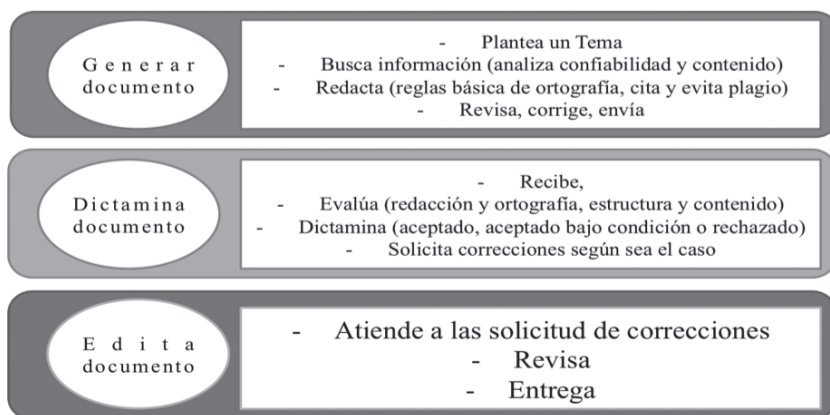
Los motivos por los que se decide simular estos escenarios son tres: En primer lugar, se pretende que el estudiante reconozca la escritura como un proceso y no como un producto, en el que es necesario la constante lectura, análisis de la información y de las ideas que se reflexionan, planear lo que se pretende comunicar, escribir, revisar y corregir.

En un segundo punto, se pretende hacer consciente al estudiante de las diferentes perspectivas (dictaminador, consumidor) en las que se puede apreciar un documento publicado, considerando que al tener en cuenta estas percepciones, la planeación de lo que se desea comunicar y la manera de comunicarlo, permite una mayor calidad del documento.

Por último, corresponde a los tiempos que los diferentes actores (autor, dictaminador, editor) tienen para realizar sus funciones. Por ejemplo, el autor encuentra tiempos propicios para escribir, enviar y corregir su documento, si así se lo solicitan por la editorial o corregir para publicar en otra revista. Mientras que la editorial, tiene tiempos precisos para la recepción, dictaminen, solicitud de correcciones, editar y publicar el documento.

Todo esto con el propósito de llevar al estudiante a una experiencia de planeación, análisis, evaluación, organización y redacción de diferentes tipos de documentos, de acuerdo a lo solicitado por la competencia de la asignatura. Favoreciendo de la misma forma la responsabilidad y la disciplina para el logro de las metas propuestas. La dinámica principal del curso consiste en la generación de un documento académico y la evaluación de los documentos elaborados por sus compañeros (véase figura 2). Para ello se recurren a tres encomiendas; la primera consiste en la elaboración de documentos, la segunda encomienda es dictaminar trabajos, para ello se recurre al ejercicio de jueceo, simulando el dictamen a ciego que se promueve en las revistas arbitradas. Por último, la encomienda de atender a las correcciones para la publicación del documento final.

Figura 2
Descripción de las acciones de las encomiendas del curso



Fuente: Elaboración propia

Para complementar el curso gamificado, se hace uso de insignias, méritos y penalizaciones. En cuanto las primeras (véase figura 3), son los distintivos que ganan el estudiante por realizar una acción de manera eficiente y eficaz, dando como consecuencia algunos privilegios o méritos para que faciliten el cumplimiento de las encomiendas.

Figura 3
Insignias del curso de Redacción de textos académicos



Fuente: Elaboración propia

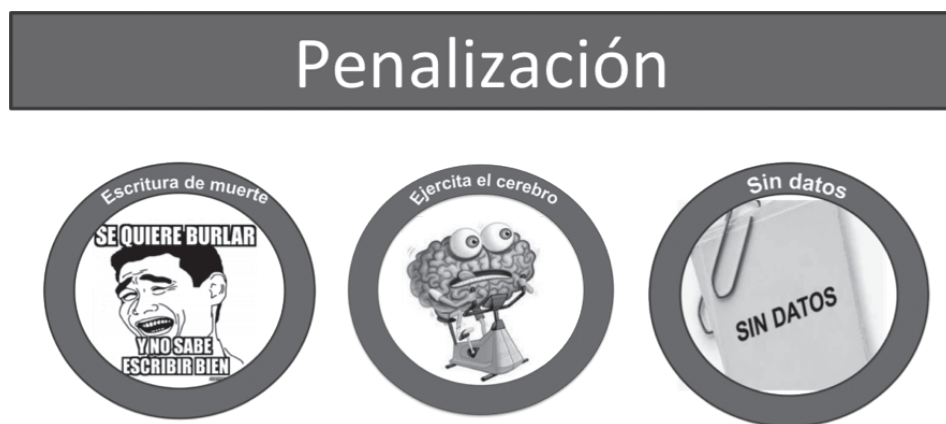
Con respecto a los Méritos (véase figura 4); se diseñaron cuatro, el primero se denomina la pluma mágica, le otorga al estudiante la facultad de no afectar la calificación de una tarea que no se haya entregado a tiempo, el organizador de ideas este privilegio permite al estudiante mejorar la calificación de una tarea ya asignada, siempre y cuando cumpla con lo solicitado. A otro se le llama tiempo de búsqueda, este mérito le permite al estudiante contrarrestar el efecto de una sanción por no citar de manera adecuada o por plagio no intencionado. Y por último el Documento PREMIUM, este mérito se logra al obtener todas las insignias, garantizando al estudiante los puntos del producto final, el logro de las cuatro insignias evidencia haber alcanzado las habilidades de lecto-escritura que pretende desarrollar el curso.

Figura 4
Méritos que se pueden obtener durante el curso



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se establecieron algunos elementos del curso denominados penalizaciones, considerando que dentro de la dinámica del juego existen castigos, situaciones que hacen derrochar recursos, habilidades o puntos, inclusive perder el juego. Por tanto, una penalización representa una consecuencia por no haber realizado una acción de acuerdo a los lineamientos solicitados. Para el curso, son tres (véase figura 5).



Fuente: Elaboración propia

La escritura de muerte, esta penalización es consecuencia de no cumplir con las reglas básicas de ortografía y redacción, por lo que el estudiante debe realizar

acciones que le permitan suplir dicha necesidad; por ejemplo, planas de las faltas de ortografía, aprenderse las reglas ortográficas, entre otras.

La penalización denominada *Ejercita el cerebro*, es consecuencia de no haber analizado el contenido de la bibliografía encontrada sobre su tema o no haber realizado de manera adecuada las citas, por lo que se le solicita realizar organizadores mentales o ejercitar la manera de citar o referenciar una fuente de información.

Por último, la penalización *sin dato* es aquella en la que el estudiante no indaga lo suficiente, utiliza fuentes de información no confiables o en el documento solo se basa en una sola fuente de información. Por tanto, se hace acreedor a buscar e incorporar un mayor número de referencias, en distintos formatos.

Metodología

Se recurrió a la investigación cualitativa desde una perspectiva fenomenológica, considerando que a partir del discurso de los participantes es posible conocer el significado y las experiencias de trabajar una asignatura con modalidad de gamificación.

Se analizan las diferentes actividades de aprendizaje realizadas durante el curso (15) y el trabajo integrador, además de tres narrativas de avance, en las que los estudiantes documentaban los conocimientos que adquirieron, sus sentimientos y opiniones sobre su forma de trabajar y la de sus compañeros bajo esta modalidad. También se anexaron las preguntas “Si tu pudieras ayudar a un compañero que iniciará este trabajo, ¿Qué le recomendarías?” Esto, con la finalidad de percibir la manera y los recursos que le fueron de utilidad para realizar la tarea.

Los participantes fueron 30 estudiantes del primer semestre de licenciatura en Educación, de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. El 70% (21) mujeres y 30% (9) hombres, la edad de los estudiantes oscilan entre los 18 y 20 años. El curso se desarrolla bajo la modalidad presencial; sin embargo, se designaron horas de trabajo de clase para trabajar en línea.

Los datos obtenidos fueron tratados bajo la categorización abierta, en la que se consideraron dos aspectos importantes: la competencia de la asignatura y la modalidad del curso. En cuanto a la primera, se obtuvieron las subcategorías de los conocimientos y habilidades adquiridos durante el curso, mientras que en la segunda se describen las experiencias y el significado que le dan los estudiantes al estudio bajo una asignatura en la modalidad de gamificación.

Resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos de las diferentes técnicas de recolección de datos. En un primer punto, se describe la información relacionada con las experiencias y significados que le dan los estudiantes al trabajo de una asignatura gamificada. Posteriormente, se enlistan las habilidades y conocimientos que adquirieron los estudiantes considerando el contenido de la asignatura.

Qué emociones surgen en un curso gamificado

En un primer punto, es interesante reconocer que la gamificación posibilita ser consciente de una serie de emociones, las cuales permiten la motivación y compromiso ante una tarea que se pretende desarrollar. Siendo este el caso, se obtuvieron un total de 71 comentarios que describen las emociones que tienen los estudiantes al estudiar un curso gamificado. El 28% (20) de estos corresponden a las expectativas del curso o las experiencias obtenidas durante los primeros días. El 72% (51) restante refieren a la emoción surgida al concluir el curso. Se describe a continuación cada momento.

De los 20 comentarios sobre las emociones que se originan al inicio del curso, el 60% (12) describen sentirse con ansiedad, consecuencia de emociones como el temor (15%), la incertidumbre (25 %), la preocupación (15%) o frustración (5%). Mientras que el 30% (6) de los comentarios refieren emociones como la alegría y la motivación 10% (2). Ejemplo de esto, son los siguientes relatos:

Para Martha el curso le genera un poco de temor. Así lo describe ella:

Tengo un poco de miedo, pero espero desarrollar mejor mis habilidades de investigación a lo largo del proyecto; también quiero aprender más sobre el tema que abordaremos y así facilitar ayuda a mis compañeros actuales y futuros. (REP01-150817).

Gabriela, describe sus expectativas de la siguiente manera:

Yo no sé que es eso de la gamificación, me causa mucha ansiedad e incertidumbre, solo espero poder realizar las actividades de manera adecuada, me motiva eso de las insignias y espero alcanzarlas todas. Además de poner en práctica lo que se vaya aprendiendo para redactar de forma correcta (REP22-150817).

Para Genaro, el curso:

Será divertido, no sé que tan estresante será, pues redactar no suena tan entretenido, pero deseo llevarme algunas experiencias divertidas al querer alcanzar las insignias y realizar las encomiendas, además de aprendizajes (REP04-150817).

Visto desde esta perspectiva, parece ser que el curso genera un contraste de emociones, por un lado la incertidumbre por la manera en la que se pretende trabajar el curso. Por otra, existe curiosidad, motivación y deseo de comenzar las actividades, además de orientar la participación de los estudiantes al logro de las insignias.

Sin embargo, los estudiantes al concluir el curso describen tener otras emociones. El 74% del total de esto comentarios, refieren tener una emoción positiva, siendo la emoción de la satisfacción (29%) y la motivación (29%) más alta, la sorpresa (10%) y la diversión (6%). Mientras que hubo personas que durante toda la experiencia del curso se sintieron bajo presión (10%) o con incertidumbre (16%).

Karina describe su experiencia de la siguiente forma:

Al principio fue muy divertido por todas las tareas que nos marcaba. Cuando nos dijo sobre el producto, al principio me dio miedo de no poder hacerlo, pero, ya después lo vi como un reto, porque no había hecho una investigación donde le de mucha importancia a las referencias, citas, forma de redactar, el formato APA y todo eso. Ahora con este proyecto, sí aprendí demasiadas cosas, me gustó mucho porque me gusta mejorar (AEVA05-021217).

Gustavo, lo describe así:

Esta experiencia se hizo evidente al desarrollar el borrador de la revista educativa, de tal modo que toda la teoría vista en la clase se reflejó al poner en marcha dicha encomienda. Mi compañero y yo logramos una calificación aprobatoria en nuestro artículo de divulgación, por lo que puedo afirmar que alcancé la competencia (AEVA06-021217).

Por otra parte, Jorge describe el proceso de la gamificación de esta manera:

Tenía muchas ansias por comenzar a elaborar mi artículo de divulgación Sabía que era un reto para mí, pues deseaba realizar algo sobre “cómo la cultura influye en la educación” (mi tema).

En cuanto a la Búsqueda y construcción de la estructura, fue la primera vez que busqué mucha información en pocos días, al mismo tiempo que las analizaba, por lo que le dediqué mayor énfasis a esta parte, de lo contrario la consecuencia sería reprobación.

Ya en la Maquetación y publicación, el trabajo más difícil del semestre, ya que tuve que aplicar todo lo visto en clases en un solo documento, en su momento lo sufrí, sin embargo, el fruto resultó dulce (AEVA18-021217).

Qué significa trabajar en un curso gamificado

El curso gamificado representó para el estudiante cumplir con varias tareas. Se obtuvieron un total de 135 comentarios sobre las diferentes acciones que el alumno realizó durante la asignatura, se clasificaron en tres categorías, la principal labor para el estudiante fue la planeación con 68 (50%) menciones, le sigue la evaluación con 41 (30%) y la gestión con 26 (20%). A continuación se detalla cada uno de los apartados.

Para el estudiante la planeación fue importante, pues consideran que era indispensable para el logro de las encomiendas. Esta situación favoreció al contenido de la asignatura pues nos permitió identificar que para los universitarios las acciones de planeación de un escrito son nulas o están relacionadas con la redacción del documento, dejando a un lado la evaluación de éste. A partir de dicha información se infiere que los alumnos consideran la redacción de un documento académico como un producto y no como un proceso.

Sin embargo, tanto las encomiendas como las insignias del curso gamificado, han logrado orientar y motivar al estudiante. Ejemplo de esto, es el discurso de Andrés:

He aprendido a organizarme mejor, los pasos para realizar la encomienda son claros, seguirlos de manera puntual ayuda mucho. La planeación de la tarea me ayudó a mejorar en cuanto a mi redacción, cosa que no hacía antes. También aprendí algunos tips para mejorar mi escritura y expresarme mejor (REP12-130917).

De igual forma, Marcos describe:

Pues como nunca había hecho una investigación y búsqueda de información tan detallada y cuidadosa, me sentí un poco frustrado al no encontrar información tan precisa como esperaba, tanto así que tuvimos que replantear nuestro tema en dos ocasiones para llegar a uno conciso. Tratar de conseguir la insignia de esta encomienda nos motivó a realizar la tarea, así como preguntar a nuestros compañeros sobre sus avances (REP13-140917).

Ahora bien, del total de comentarios sobre la planeación de la encomienda de redactar un texto, el 28% (19) refieren dedicarle mayor tiempo a la planeación de cómo citar, el 20% (18) corresponde a organizar el documento y redactarlo (20%), mientras que los estudiantes declaran dedicarle menos tiempo al análisis de la información (20%).

En cuanto al aspecto de la evaluación, una de las tareas de la gamificación es hacer consciente al participante del contexto dónde se ubica, las habilidades que

posee para desempeñar ciertas acciones y proyectar formas de participación para el logro de sus metas. El 59% (24) de total de los comentarios relacionados con la evaluación, hacen alusión al grado de consciencia que el estudiante tiene de sus habilidades. Los siguientes argumentos justifican lo descrito.

Virginia describe:

Necesito aprender a extraer las ideas de un texto de una mejor manera, al momento de citar, la mayor parte del tiempo se me hacía un poco difícil el explicar con mis propias palabras lo que el autor quiere decir, siento que aquí es donde tengo que prestar más atención (AEVA02-021217).

Verónica tiene un sentir semejante, ella menciona:

Necesito aprender a escribir de mejor forma, ser más directa en lo que escribo y que me entiendan a quiénes va dirigido mi texto, también a utilizar otros estilos además del APA y a citar de diferentes formas, según el texto que escriba (AEVA03-021217).

Genaro argumenta lo siguiente:

En lo personal fue un cambio radical la manera de escribir en la asignatura a comparación de cómo lo hacía en la preparatoria, aquí ya nos piden ser profesionales. Esta asignatura me ayudó en todas, ya que en cada una de ellas nos piden redactar informes y ensayos sobre lo estudiado, y con la ayuda de esta materia fue más sencillo realizarlo (AEVA09-021217).

Pero también experimentan no se aprecian solos, en el 41% (17) de las menciones, los estudiantes describen sentirse acompañados a la hora de analizar y revisar lo que escriben, así como confiar, aceptar y trabajar en las correcciones que solicitan aquellos que fungen con los roles de coautores o dictaminadores. Alexia menciona al respecto:

Estoy realizando el trabajo en bina, siento que las dos trabajamos al mismo ritmo, nos ayudamos mutuamente, por ejemplo, cuando yo redacté algo se lo envié para que ella lo pueda revisar y me diga que está bien y que está mal y viceversa. Nos logramos organizar por medio del whatsapp, allí nos comunicamos y nos enviamos el documento, pero a veces sí nos cuesta un poco porque no estamos disponibles a la misma hora, pero a pesar de eso podemos comunicarnos y realizar nuestro trabajo (REP03-090917).

De igual manera, Enrique dice:

Al respecto me siento más tranquilo, porque sé que esa persona es confiable, trabajadora y siempre está al pendiente de todo, también quiero agregar que está sumamente comprometida con el proyecto.

Nos hemos organizado de tal manera que discutimos las tareas tanto dentro como fuera de la escuela; a lo que me refiero es que cuando no podemos estar presentes procuramos entablar conversaciones por medio de las redes sociales.

Hemos trabajado de la siguiente manera: entre los dos hacemos todo, ya que de esa manera no habrá confusiones al respecto; aclarar que ambos lo hacemos al mismo ritmo, ninguno hace ni más ni menos, esa es mi perspectiva (REP06-090917).

En cuanto al rol de dictaminador y la evaluación del trabajo de los demás, Antonio describe:

He de aceptar que la materia me ayudó bastante a mejorar mi parte de evaluación, de los documentos encontrados como de mis compañeros, siempre con una actitud crítica y constructiva. A veces uno sentía cierto poder ante el resultado del otro, pero no se trata de ser malo con ellos sino justos (AEVA24-021217).

Ante el mismo tema, Patricia narra:

Esto es algo que fui desarrollando recientemente durante la elaboración de los trabajos, no obstante, a pesar de no haberlo hecho antes pude darme cuenta de que soy muy crítica y objetiva al momento de evaluar el trabajo de otras personas, e incluso el mío (AEVA24-021217).

Otro caso es el de Héctor, quien afirma:

Normalmente siempre me he considerado un poco estricto al momento de calificar pero practicando las tres veces en distintas actividades me di cuenta que no lo hacía tan mal. Algunos aspectos que yo tenía en cuenta al momento de calificar, los encontré dentro de la rúbrica. Ahora sé cómo aplicarlos correctamente (AEVA10-021217).

Los resultados son interesantes, sobre todo si consideramos que uno de los propósitos de gamificar el curso fue contemplar las características del participante (ambicioso, triunfador, explorador, sociable).

Aunque el aspecto de gestión hayan sido el menos mencionado (26 veces), mediante la observación y los informes de entrega de avances, se percibe el desarrollo de esta habilidad en dos aspectos: la gestión relacionada con el contenido de la asignatura y la gestión involucrada con el uso de los méritos o evitar penalizaciones, siendo estas acciones las que permitieran el logro de obtener las insignias y acreditar la asignatura.

Con respecto al contenido de la asignatura, los estudiantes afirman recurrir a la gestión al realizar acciones como buscar información en diferentes fuentes y formatos (31%), entrevistarse con expertos y buscar asesoría con el docente

(23%), a demás de solicitar a sus pares ayuda (46%) para el entendimiento de las instrucciones, evaluación de sus escritos y hasta entrega de documentos. Ejemplo de esto, son los siguientes argumentos, Javier menciona:

Aprendí que para encontrar información viable, es importante realizar las búsquedas de manera concisa y estricta, ya que en internet no toda la información es confiable.

Además de entrevistarme con algunos profesores que son expertos del tema para solicitar información de dónde y cómo buscar información (REP2-160917).

Alexia describe lo siguiente:

A lo largo de la realización de las encomiendas he aprendido los criterios necesarios para la elección de un tema de investigación, sus objetivos y la elaboración de las preguntas de investigación al igual que las características de una introducción y a buscar información útil y confiable.

También he recurrido a compañeros para aclarar dudas, solicitarles revisen mi documento antes de entregarlo, esto me ayudo mucho (REP03-090917).

Ahora, en cuanto a la obtención y gestión de insignias, méritos y penalizaciones, es importante mencionar que del grupo de 30 estudiantes, se integraron doce binas y tres estudiantes participaron de manera individual, esto con la finalidad de realizar el documento académico para la revista educativa (Simulada), cuyo producto final, demuestra el resultado de aprendizaje del curso. Se entregaron un total de 32 insignias, seis de buscador experto (19%), ocho de analista crítico (25%), seis de escritor experto (19%) y doce de evaluador eficiente (37%).

El número de méritos y penalizaciones entregados se describen en la tabla 1. En ella se puede apreciar que el número de méritos (41) es mayor al de penalizaciones (8), este dato es de esperarse, pues los estudiantes concentran su esfuerzos y habilidades para la obtención de mérito y evitar la penalización. Así lo describe Alexia:

Debo aceptar que al principio cuando miré las insignias, fui enfocando mi tarea hacia ellas, me di cuenta que los méritos los gané sin tenerlos en cuenta. ¡Ah!, pero me percaté de las penalizaciones, pues no quería realizar ninguna de las actividades que se proponían, fue regularmente sencillo, pues para evitar las penalizaciones debía seguir los criterios de evaluación de los trabajos (REP03-090917).

Tabla 1
Número de méritos y penalizaciones entregados

Méritos	No. de entregas	Canjeados
La pluma mágica	15	5
Organizador de ideas	10	0
Tiempo de búsqueda	10	5
Documento Premium	6	6
Total	41	16
Penalizaciones	No. de entregas	Reto realizado
Escritura de la muerte	1	1
Ejercitar el cerebro	5	5
Sin dato	2	1
Total	8	7

Fuente: Elaboración propia.

En los datos de la tabla 1, se percibe que, a pesar de haber entregado 41 méritos, los estudiantes solo canjearon 16, los motivos para no haberlos cambiado son de dos tipos, los primeros corresponden al desconocimiento de cómo hacerlo; y dos, los estudiantes declaran estar enfocados a la tarea, situación que no les permitió canjearlo, pues se les olvidó o pasó la fecha de canje.

Juan menciona al respecto:

En cuanto a los méritos, ambos no supimos como utilizarlos, ...sí se nos explico en un principio, pero se nos paso y por pena ya no preguntamos (REP07-100917).

En el caso de Carmen y su bina, ella describe:

Me siento muy feliz y muy satisfecha con mi bina ya que ambas trabajamos bien y a pesar de que en momentos tengamos ideas diferentes, sabemos llegar a un acuerdo y trabajar de manera colaborativa. Al igual que nos ha servido para crear un mejor vínculo de convivencia y confianza. Tanto así que, que se nos olvido usar los méritos, por suerte no requeríamos de ellos (AVA1-041017).

Otro dato representativo de la Tabla 1, corresponde a los retos realizados como consecuencia de las penalizaciones otorgadas. Se puede percibir que aunque de menor medida se entregaron las penalizaciones, los estudiantes cumplieron con los retos asignados, las razones por las cuales desarrollaron el reto son dos: obtener la calificación de sus tareas y mirar el reto como una oportunidad de aprendizaje que les permitía mejorar su trabajo, aún cuando podían utilizar algún

mérito para contrarrestar la penalización. Gaspar menciona que la penalización obtenida fue por no lograr trabajar en equipo, así lo describe:

Mi bina denota muy poco interés y preocupación por el proyecto, si no le digo las cosas ella no se digna a preguntarme acerca de lo que hago, tengo que insistirle para que lo haga, no hemos tenido una buena organización, lo que provocó una penalización, esto me ha servido para darme cuenta de lo que debemos hacer y la manera de cómo mejorar nuestro trabajo (REP16-041117).

De igual forma, Jimena menciona:

A lo largo de la realización de la penalización recibida en la encomienda dos, he aprendido los criterios necesarios para la elección de un tema de investigación, sus objetivos y la elaboración de las preguntas de investigación al igual que las características de una introducción y a buscar información útil y confiable (AVA3-041017).

Un tema de interés fue la realimentación por parte de los estudiantes, tanto del contenido como del proceso gamificado. Nos percatamos que era importante, pues permitía la sustentabilidad del curso, haciendo de estos comentarios la actualización constante. Se obtuvieron 29 comentarios sobre el curso, el 59% (17) mencionaron que no cambiarían nada, debido a que lo consideraban atractivo, motivante ya que mantenía activo y atento al estudiante. El 41% (12) restante sugiere alguna actividad de mejora; de estos comentarios, el 7% (2) propone se intercalen actividades tipo seminario, esto facilitaría para clarificar el tema y mejorar la redacción, el 21% (6) mencionan que es importante que la asignatura tenga más actividades lúdicas o con acciones integradoras, el 12% (3) sugiere procesos de realimentación de tareas más ágiles y presenciales, ya que algunas de las encomiendas no las comprendía. Solo un estudiante, describe que prefiere las sesiones de clase más tradiciones. Los siguientes relatos dan evidencia de lo descrito.

Verónica menciona acerca de los que modificaría del curso:

Honestamente nada, el profesor estructuró bien el contenido de la asignatura. Resalto la manera de combinar actividades lúdicas con el método de aprendizaje ya que si genera motivación en el estudiante (AEVA16-031217).

Refiriéndose al curso, Sergio señala:

El curso es muy bueno con las actividades que tiene para los alumnos, lo único que en mi opinión falta trabajar como seminarios, debido a que en ocasiones es mucha la información y puede agobiarnos, por lo que sugeriría que en clase se expongan los temas para que se comprenda o si se generen sugerencias que ayuden escribir de forma sencilla (AEVA04-021217).

Sin embargo, Juan Carlos desea una opción más tradicional, él menciona al respecto:

La materia es muy amena y el profesor la hace bastante divertida y fácil, pero hay un comentario que les hago a todos los maestros, en este semestre extrañe la exposición de los maestros, que este se tome la molestia de preparar un material y temas para exponerlos en clase y nos deje ver sus conocimientos, se abra la plenaria y el debate. Extrañé la idea de una clase más tradicional, en donde el profesor entra, explica una lectura y deja tarea en la plataforma. Apoyo el auto aprendizaje, pero se extraña el papel del profesor que entra a enseñar con base en sus conocimientos (AEVA08-021217).

Qué se aprendió en el curso

Al final de curso se les solicitó a los estudiantes realizar una autoevaluación en la que describieran los aprendizajes obtenidos, así como las experiencias significativas, los contenidos que les hace falta clarificar o profundizar, así como lo que significaba personal y profesionalmente la asignatura. Los siguientes datos son resultado de dicho instrumento. En la Tabla 2 se describen las habilidades y conceptos que los estudiantes declararon aprender durante el curso. En ella se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes perciben haber aprendido a profundidad los conocimientos y habilidades que se propusieron.

Tabla 2
Número y porcentajes de las habilidades
y conceptos aprendidos por el estudiante

Criterio	Mucho		Regular	
	No.	%	No.	%
Uso de conceptos básicos	26	87	4	13
Diferenciar los textos académicos	22	73	8	27
Búsqueda y análisis de información	21	70	9	30
Redactar textos académicos	18	60	12	40
Citar u evitar el plagio	19	64	11	36
Dictaminar documentos	17	57	13	43

Fuente: Elaboración propia.

En los datos de la tabla anterior, se percibe que el uso de los conceptos básicos de la escritura y diferenciar entre los distintos textos académicos, son los conocimientos que el estudiante considera haber aprendido con mayor profundidad. Esto puede deberse a que dichos saberes concentran más un ejercicio declarativo

que procesual. Sin embargo, las habilidades de redactar textos académicos, citar y evitar el plagio, así como de dictaminar los documentos académicos, fueron habilidades que costo más trabajo desarrollar, esto puede deberse a la consideración de poner en práctica los conocimientos declarativos. Juan describe al respecto:

En este curso aprendí la importancia de ser claro en la redacción de un documento, sobre todo con la idea que pretendo dar a conocer, ya que de lo contrario se inician malos entendidos. De igual forma, asimilé el conocimiento de los objetivos y características de la elaboración de textos científicos en educación, así como también las diferentes maneras en las cuales el autor puede publicar una obra, las cuales son: Monografía, informe, ensayo, reseña, artículo de divulgación, artículo de divulgación científica, ponencia, memorias de congreso y tesis, etc.

Relacionado con los contenidos de la asignatura que requirieron mayor trabajo, Héctor menciona lo siguiente:

Considero que la actividad que más se me dificultó debido a la extensión, fue la elaboración del borrador de la revista educativa. Esta actividad se dividió en cinco partes, las cuales son las siguientes: Planteamiento del tema, búsqueda y análisis de información, estructura del documento académico, elaboración del borrador y la evaluación de un documento académico. Esta encomienda la realicé en compañía de mi amigo, y gracias a su apoyo pude concluir de manera exitosa este trabajo tan arduo (AEVA10-021217).

En cuanto al aspecto personal y profesional, la mayoría de los comentarios coinciden con el discurso de Elena:

Esta asignatura logré concluirla con éxito gracias a la guía de las encomiendas y al trabajo de mi profesor y compañeros, ...de tal modo que me enseñó a trabajar en colaboración con las personas que me rodean. Personalmente, me ha enseñado a ser una persona responsable, honesta y perfectible, ya que la vida es un largo proceso en el cual es necesario reconocer los errores y mejorar para crecer como persona. En el aspecto profesional, el valor que le doy es inmenso, ya que como futuro profesor necesito escribir y hablar de manera clara, y esta asignatura me ha hecho ser consciente de ello (AEVA01-021217).

Conclusiones

En los resultados del estudio, se manifiesta que por medio de la gamificación es posible generar un escenario de aprendizaje en el que el estudiante se mantenga más consciente y activo de su aprendizaje. Las encomiendas y los diferentes roles (escritor-evaluador-lector) que debe adoptar, sirvieron como recursos para

que el estudiante tome decisiones, se relacione con sus compañeros y gestione conocimientos, habilidades y recursos.

Por otra parte, la simulación de un cuerpo editorial de una revista favoreció para que el alumno desarrolle habilidades como el pensamiento crítico, la disciplina y la organización, considerando que las actividades de investigación, publicación y dictaminar trabajos académicos fueron una representación de diferentes acciones o escenario de futuros de trabajos.

Finalmente, la dinámica de documentar los aprendizajes y redactar sugerencias para futuros participantes, permiten a los estudiantes ser conscientes de sus estados de ánimos, así como de sus aprendizajes y da la posibilidad de colaborar con la sustentabilidad de la asignatura, situación que favorece, pues el alumno genera sugerencias de recursos, actividades o roles que se pueden incorporar en futuras ocasiones.

Bibliografía

- Aguilera M., S., & Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona próxima* (18), 136-145.
- Blezio, C. (2013). Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 38(1), 111-121.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Cassany, D. (1999) Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, 58, 21-54. Revista del Centro de investigaciones Lingüísticas y literarias Andrés Bello de la Universidad Pedagógica Experimentador Libertador.
- Clerici, C., Monteverde, A., & Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 35-70.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). New York: ACM Press.
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A., & Rodríguez Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599-623.
- González de la Torre, Y., Jiménez Mora, J., & Rosas, J. I. (2016). Prácticas lectoras de estudiantes universitarios con fines de escritura académica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 1-19.
- Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Caballero Becerril, S., & Martínez Martínez, M. (2014). Entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de

- estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. New York: ASTD.
- Morales, O. A. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. *Educere*, 6(21), 54-64.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. *Diagnóstico y propuesta institucional. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734.
- Ochoa Angrino, S., & Aragón Espinosa, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493-506.
- Ortiz Casallas, E. M. *La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado)*. Zona Próxima (22), 1-16.
- Pendry, C. (2017). Game-based learning considerations for instructional designers. *On the Horizon*, 25(4), 235-241.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-26.
- Tapia Ladino, M., & Silva Madariaga, V. (2010). Mejorando la calidad de los escritos: una experiencia pedagógica universitaria en el ámbito de la escritura en las disciplinas. *Revista Folios* (31), 91-104.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. New York: Wharton Digital Press.

Highlights

- La gamificación es una estrategia que incide en el aprendizaje activo, siempre y cuando este acorde a las necesidades del estudiante y al contenido que se pretende formar.
- Los retos y/o encomiendas de los procesos gamificados ofrecen una gran oportunidad para que el estudiante reflexionen sobre sus habilidades o competencias.
- La gamificación favorece la toma de decisiones desde dos aspectos, uno corresponde al nivel de participación, el otro a la gestión de recursos para el logro de las misiones o retos.
- La gamificación resulta ser un recurso didáctico atractivo ya que el estudiante se encuentra en una cultura digital, mediatizada.

Sobre los autores

Augusto David Beltrán Poot es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Doctor en Periodismos en el contexto de la sociedad por la