

Beste iturrietatik

Gamifikazioa eta bigarren hizkuntzak: ikasgela, ikasteko jolas-esparru

Francisco José Herrera Jiménez*

1. Sarrera:
jolasa, giza
interakzio
modura

Atsegin dugu jolasean aritzea. Gizaki garen aldetik, jolasaz modu natura-lean gozatzeko programatuta gaude. Soziologia, etnologia eta antropologia duela mende batetik baino gehiagotik arduratu dira frogatzeaz zer garrantzi duen alde ludikoak giza kulturaren garapenean.

Kultur azterketen barruan saihestu ezineko hainbat proposamen daude, Johan Huizing-enak (*Homo Iudens*) eta Roger Caillois-enak (*Los juegos y los hombres*), besteak beste. Azken urteotan, ludologiaren eta *games studies* izenekoek ekarpenak azaltzen ari dira jokoak gaur egungo gizartean zer rol betetzen duen zehatz-mehatz. Ikerketa horiei guztiei esker, ziur dakigu historian zehar giza izaerak berezkoa izan duela jolasa. Sicart-ek zehazten duenez (2009), “esperientzia ludikoa sistema baten eta bere kultur esanahien arteko elkarrizketa bat da, joan-etorriko mugimendu bat” (58. or.).

Aztertzen baditugu jokoak industria gisa dituen datuak, ikaragarriak dira kopuruak. Nahiz eta sektorea gaztea den eta hedabide askoren aldetik estigmatizazioa pairatu duen, kultur ekoizpen ludikoek pastel ekonomikoaren zati handi bat hartzen dute, eta horixe bera erakusten dute urtero Entertainment Software Association (ESA) elkartearen emaitzek. XXI. mendean, jokoaren interfazearen bitartez ere adierazten da kultura.

* francisco@elic.es
@franherrera

Gaur egun, jolasa, batez ere alderdi digitalean, ohiko interakzio-patroi bihurtu da, eta makina bat eremutan aurki dezakegu: bai publizitatean nahiz sare sozialetan, bai giza baliabideetan nahiz marketinean. Juul-en hitzak gogora ekarrita (2012), *“this is the moment when we realize that everybody can be a video game player”*.

2. Zeri esaten diogu jolasa?

Nahiz eta gai honi buruz jardun duten liburu, artikulu, aldizkari espezializatuen zenbaki monografiko eta bestelako argitalpen ugari dagoen, oraindik ez dugu jolasaren definizio kanonikorik.

Kontuan hartuta jolasaren fenomenoak testuinguru historiko, geografiko eta kultural askotan agertzen dela, ezinezkoa dirudi behin betiko deskribapena topatzea. Nolanahi ere, terminoa mugatzeko ahaleginak ugaritu egin dira azken urteotan, eta, horri esker, hainbat aukera interesgarri ditugu.

Artikulu honetan, Salen-en eta Zimmerman-en proposamenarekin (2003) lan egingo dugu, zeren eta bi autore horiek aldeztu aurretik hainbat definizioen azterketa aski osoa egin eta kontzeptua benetan mugatzen duten osagaiak biltzea lortu baitute. Beren iritziz, jolasa sistema bat da, non jokalariek arauen arabera definituta dagoen gatazka artifizialean parte hartzen duten, kuantifikatzeko moduko emaitza dakarrena.

Proposamen honen oinarritzko ideiek (jokalaria, gatazka, arauak eta emaitza) ahalbidetzen digute oso modu sistematikoan ulertzeko jolas-ekintzaren izaera:

1. irudia:



Definizio horren zehaztasunari beste abantaila bat gehitu behar diogu: bigarren hizkuntzak eskuratzeko kontzeptura egokitzen dela. Chatfield-ek (2011) *Fun Inc.* liburu arrakastatsuan idatzi duenez, jolasa ados jartzetik sortzen da: “*The learning and obeying of a simple set of rules. This consensus allows both competition and collaboration; it allows the measurement of better and worse performance, of more and less achievement*”. Lan-kidetza, etekina, lorpenak, guztiak dira jolasaren eta ikaskuntzaren arteko zubia eraikitzen duten kontzeptuak.

3. Jolasa, (ikasteko) esperientzia ezin hobea

Jolastea ikasteko ezagutzen dugun modurik naturalenetako bat da. Haurrak jolas-erronka berri bati ekiten dionean, lehen helburutzat du arauak ulertzea eta horiei ahalik eta etekinik handiena ateratzea. Joko berean behin eta berriz aritzen garenean ere, emaitzak hobetzeko eta jokoak sorturiko arazoak gainditzeko erarik onena ulertu nahi izaten dugu. Ikastea ez al da, bada, hori?

Aurretik ere aipatua dugun Jesper Juul-ek, *Game studies* deritzenen arloko ikertzaile ezagunetako bat denak, *Half-Real* liburua argitaratu zuen 2005ean. Liburu horretan, honela dio autore danimarkarrak: “*Playing a game is an activity of improving skills in order to overcome these challenges, and playing a game is therefore fundamentally a learning experience*”.

Hala, jolasa sartzen da Csikszentmihalyi-k (1997) fluxuari buruzko teoria ospetsuaren barruan esperientzia ezin hobetzat jotzen dituen horien artean. Jolastean, maite dugun edozer egitean bezalaxe, ia konturatu gabe igarotzen da denbora, zeren eta oreka perfektua lortzen baitugu. Csikszentmihalyi-ren iritziz, baldintza jakin batzuk betetzen direnean gertatzen dira horrelako egoerak:

- Erronka egoki bati aurre egiten diogu.
- Arau argiak ditugu.
- Helburu zehatza proposatzen digute.
- Etengabeko *feedbacka* jasotzen dugu.
- Berez helburu den jarduera bat egiten dugu.

Agerikoa da ezaugarri horiek izan badituztela lan honetan aztertzen ari garen giza ekintzaren bi esferak: bai jolasek, baita ikaskuntzek ere. Zentzu horretan, garrantzitsua da kontuan hartzea elementu ludikoak erabiltzeak ikuspegi aktibo eta parte-hartzailea duten pedagogiak garatzea ahalbidetzen duela. Ez dugu ahaztu behar joko askok —rol-jokoek edo simulazio-estrategiak oinarri dituztenek, esaterako— arazoei irtenbideak topatuz egindako ikas-prozesuan ohikoak diren teknikak erabiltzen dituztela (Whitton, 2012).

Autore horrek berak jokoak ikas-interfaze moduan erabiltzean lortzen diren funtsezko lau abantaila proposatu ditu (Whitton, 2014) azkeneko monografian; jokoek:

- 1) Ikaskuntza aktiboa suspertzen dute.
- 2) Motibazioa sortzen dute.
- 3) Jolas esanguratsua ahalbidetzen dute.
- 4) Ikas-teknologia gisa dihardute.

Orain arte ikusi dugun moduan, ukaezinak dira jolas- eta hezkuntza-arloko prozesuen arteko antzak eta loturak. Hala ere, gauza bera gertatzen da hizkuntza bat ikasteaz ari garenean?

4. Jolasa eta bigarren hizkuntzak eskuratzea

Atazen araberako hizkuntza-irakaskuntzari buruzko bibliografia aztertzen dugunean (Willis eta Willis, 2007, adibidez), ikusten dugu, ikuspegi horren teorialari gehienek iritziz, hizkuntza bat ikasten dugula ikasgelan benetan erabiltzen dugunean eta hori hainbat jarduera gauzatuz lortzen dela —adibidez, eztabaidak eginez, arazoak gaindituz edota jolasean arituz—, zeren eta ikasleari xede-hizkuntza bere kasa erabiltzeko eskatzen baitzaio horrelakoetan.

Ikasleak prozesuaren erdigunean jarrita eta helburu nagusitzat xedeetan inplikatzeko zein erabileraren bitartez eskuratzea planteatuta, jolas-prozesuen eta bigarren hizkuntza baten ikaskuntzaren arteko parekotasun argi bat egiten da.

Aurretik ikusi dugun Salen eta Zimmerman-en proposamen kontzeptualera itzultzen bagara, eta jokalararen ordez hizkuntza baten ikaslea jartzen badugu, eta gatazkaren ideia zeregin bihurtzen bada, agerian gelditzen da ia antzeko prozesuez ari garela:

2. irudia:



Jolasaren eta bigarren hizkuntza eskuratzearen arteko harreman horien mapa xehatua egitearren, ataza edo jarduera esanguratsuaren kontzeptua hartuko dugu abiapuntu, ikuspegi horretatik loturak emaitza aberasgarriagoak emango dituelakoan.

Nunan-en (2011) iritziz,

ataza pedagogiko bat da gelako lanaren zati bat, eta, jarduera horri esker, ikasleek xede-hizkuntza ulertzen eta erabiltzen dute, baita hizkuntza horretan sortzen eta interakzioan jarduten ere; Nolanahi ere, arreta jartzen da ezagutza gramatikala esanahia adierazteko erabiltzean, eta asmoa da esanahia komunikatzea, forma bat erabiltzea baino gehiago.

Ikerketa-ildo berean, Willis-ek (2008) sei irizpide proposatzen ditu definitzeko zer den ataza bat bigarren hizkuntzen ikasgelan, jarduera esanguratsuen eta forma lantzeko ariketa hutsen arteko muga finkatzearen.

- Interesgarria al da ikaslearentzat?
- Esanahia hartzen al du ardatz?
- Ba al du xede edo azken produktu bat?
- Emaitzak ematen al du arrakastaren neurria?
- Garrantzitsua al da osatzea?
- Lotuta al dago mundu errealeko jarduerekin?

Maparen konparazioarekin jarraituta, ikasteko atazak eta gailu ludikoak zuzenean lotzen dituzten hamar ibilbide planteatuko ditugu orain:

1) **Motibazioa eta inplikazioa.** Bi prozesuok jolaserako zein ikaskuntzarako froga-harri dira. Zentzu horretan, jokoan diseinuko ikerketak bigarren hizkuntzak ikasgelara eramateko tresna ugari eskaintzen dizkigu. Lan honetan, Dörnyei-ren (2008) bigarren hizkuntzen ikaskuntzako motibazio-prozesuaren eredu erabiliko dugu, zeina hiru etapa bereizten dituen: hautapen bidezko motibazioa (ekintzaren aurretik), motibazio betearazlea (etapa aktiboa) eta motibatze atzera begiratzea (ekintzaren ondoren).

2) **Eginez ikasi.** Aztergai ditugun bi arloetan, agerikoa da pertsonen ekin-tzak eginez ikasten dutela. *Learning by doing* esaten zaio horri. Schank-ek (1995) honela azaltzen du kontzeptua:

Learning by doing works because it teaches implicitly rather than explicitly. Things that are learned implicitly need only be experienced in the proper way at the proper time. In order to make classrooms into learning-by-doing experiences we need to allow students to be in situations that are germane to their interests.

3) **Arazoak gainditu.** Aurrekoarekin zuzenean lotua dago, orobat, egoera gatazkatsuak gaindituz ikastearen printzipioa. Eta hori ez da ikaskuntzari buruzko kontuetan bakarrik gertatzen. Ez dezagun ahaztu Schell-ek (2008) adierazten duena: “*a game is a problem-solving activity, approached with a playful attitude*”. Soziokonstruktibismoaren teoria pedagogikoan argi eta garbi txertatzen dira bigarren ibilbidean ikusitako eginez ikastea zein arazoak gainditzea.

4) **Plangintza eta diseinua.** Ez dago ez ikasgelako atazarik, ezta jokorik ere, ezarritako helburuak lortzera daraman lan-egitasmo egituraturik izan ezean. Honela dio Dignan-ek (2011): “*a game, at its core, is a kind of structured learning environment. In games, we learn two important things: new skills and new information*”. Kontuan hartu behar dugu, autore horren beraren definizioaren arabera, jokoak *learning machines* direla.

5) **Nortasunak birpentsatu.** Berrogeita hamarreko hamarkadan Erik H. Erikson-ek sortutako kontzeptuari berriro helduta, Gee-ek (2004) luzamendu psikosozialaren printzipioaz hitz egiten du; horren arabera, “*ikaskuntza orok nortasun-lan bat eskatzen du esparru semiotiko guztietan. Ondorioz, horrek dakar nortasun berri bat hartzea eta gure nortasun zaharretatik berrietarainoko zubi-lana egitea*”. Ikus daitekeen moduan, nortasuna berriz zalantzan jartzea are argiagoa da jolasaren esparruan.

6) **Errorearen tratamendua.** Errorearen aurrean nola erantzuten den da aztergai ditugun bi arloen funtsezko alderdi bat. Zentzu horretan, jokoak ingurune segurutzat hartzen dira, non behin eta berriz huts egin baitaiteke, eta, ondorioz, funtsezkoa da ikasi eta aurrera egin ahal izateko. Whitton-ek (2012) adierazten duen moduan, errorearen bidezko ikasprozesu baten aurrean gaudela (*learning through mistake-making*), eta etiketa hori arazorik gabe aplikatu dakioke bigarren hizkuntza bat eskuratzeari.

7) **Lankidetzeta eta komunitatea.** Bistan da bakarka ibili gaitzezkeela jolasean (baita hizkuntza bat ikasi ere), baina prozesu horiek egiazko zentzua hartzen dute gainerakoekin batera egiten dugunean. Horregatik, ez da harritzekoa Hunicke, Leblanc eta Zubek-ek (2004) *Fellowship (Game as social framework)* deitzen dutena aurkitzea haren zortzi dibertsio moten barruan. Agerikoa da ikaskuntzaren eta jolasaren alde soziala.

8) **Aurrerapena eta mailak gainditu.** Ez dago giza jarduerarik bilatzen ez duenik aurrera egitea jarritako helburuak lortze aldera, helburu hori izan printzesa askatzea gaizkileen eskuetatik, edo izan energia aurrezteko dekalogo bat sortzea etxean. Hala ere, aurrerapen hori ikusi ahal izateko, beharrezkoa da gure eboluzioa hainbat etapatan antolatzea, eta, aldi berean, etapa horiek erraz bereizteko modukoak izatea.

9) **Feedbacka.** Seguru asko, horixe izango da irakasleek jokoan diseinatzaileengandik ikas dezaketen irakaspenik garrantzitsuenak: haien *feedback* sistema, alegia. Har ezazue edozein bideo-joko, eta egiaztatuko duzue jokalaria berehala eta etengabe jasotzen duela aurrerapenari buruzko informazioa. Edo-

nola ere, kexu da Karl M. Kapp (2012), “*unfortunately, school doesn't provide the type of instant feedback that can be achieved in games. If students received more immediate recognition and perks for working hard, then they would work harder*”.

10) **Emitza ebaluagarria.** Jokoaren edo ikasteko ekintzaren amaieran, parte-hartzaileak erraz neur daitekeen emitza eskuratu behar du. Ataza pedagogikoei dagokienez, emitza horrek komunikazio-izaera argia izango du. Ellisek (2003) honela definitzen du:

A task has a clearly defined communicative outcome. The work-plan stipulates the non-linguistic outcome of the task, which serves as the goal of the activity for the learners. The stated outcome of a task serves as the means for determining when participants have completed a task.

Azken emitza hori ebaluatuz baino ez dugu jakingo jokoak edo ikasteko ekintzak behar bezala itxi duen zikloa.

5. Gamifikazioa, modako kontzeptutik harago

Azken urteotan, gamifikazioa ekintza-eremu anitzetan ageri den joera bihurtu da, baina, ziur aski, marketinaren eta enpresaren munduan lortuko zuen arrakastarik agerikoena.

Prozesu bat gamifikatzearen ideiak —edo, beste modu batera esanda, jolasaren elementuak ludikoak ez diren egoeretan erabiltzearenak— beste kontzeptu batzuekin batera partekatzen du jolasaren eta ikaskuntzaren arteko eremua.

3. irudia:



Kontzeptu horiek dira jokoetan oinarritutako ikaskuntza (GBL ingelesezko siglengatik ezaguna) eta *serious games* deitutakoak. Gamifikazioa, sarritan, bi joera horiekin neurtzen da, eta horiekin partekatzen du gune ludikoa. Hala ere, proposamenek ezberdin heltzen diote bi ardatzen —jolasaren eta ikaskuntzaren— erlazioari. Lehenengo biek jolasekin eraiki eta planifikatzen dute, eta gamifikazioak, berriz, jolas-ekintza deseraikitzen du, haren osagaiak berriro erabiltzearen kanpoko helburuak lortzeko.

1. taula:

	Jokoetan oinarritutako ikaskuntza (GBL)	Joko serioak	Ikaskuntzaren gamifikazioa
Izaera	Joko-sorta bat da	Jokoa da	Ez da jokoa
Eraikuntza	Joko-sorten eraikuntza	Jokoaren berreraikuntza	Jokoaren deseraikitzea
Helburu nagusia	Ikaskuntza		

Aurreratua dugun moduan, hauxe da definiziorik sinpleena: gamifikazioa da jokoen diseinu-elementuak erabiltzea testuinguru ez-ludikoetan (Werbach eta Hunter, 2013). Zehaztugabea bada ere, dinamika eta mekanika zehatzak jokoarekin zerikusirik ez duten egoeretan aplikatzea nabarmentzen duen deskribapen hori baliagarri zaigu, ikasgelara eta bereziki bigarren hizkuntzen irakaskuntzara erraz eraman daitekeen ikuspegi oso bat sarrarazteko.

Nahiz eta *serious games* deritzenen proposamenek askoz denbora gehiago daramaten gure artean, deigarria da nolatan ez duten lortu gamifikazio-prozesuek azkenaldian izan duten arrakasta mediatikorik; segur aski, irtenbide estrategiko gisa zailagoa delako lehenak inplementatzen bigarrenak baino. Antzeko zerbait gertatzen da GBL ikuspegia ikasgelan gauzatzearekin.

Egiaz, oso mehea izan daiteke hiru kontzeptu horien arteko muga, eta agerikoa da ez duela merezi xehetasun soil batzuegatik ekintza garrantzitsuei atea ixtea jolasaren eta didaktikaren artean partekatutako eremu horretan. Azken batean, helburuak izan behar du etengabeko joan-etorri aberasgarria mantentzea bi errealitate horietan. Arandak (2015) adierazten duen moduan:

Jokoen ahalmen hezigarria aztertu nahi duten guztiek jokoak aztertu beharko lituzkete erabiltzen diren testu bezala, irakurtzen diren kontakizun moduan eta bizitzen diren tresna gisa; gainera, bateratu egin behar dira jokoen eta ikasleen agendak, eta esperientzia garrantzitsuak eta esanguratsuak bilatu behar dituzte jolasean.

Gamifikazioaren kontzeptua ikastean deigarri egiten den lehenengo gauza da parte-hartzaileen jokabidea aldatzeko erakutsi duen gaitasuna, zeren eta giza jokabidearen motibazio-bultzatzaile eraginkorrez elikatzen baita: errefortzuaz eta emozioez, alegia. Nolanahi ere, gamifikazioa ezin da erabili ikasgelan edo edozein egoera ez-ludikotan agertzen diren kontu guztiei irtenbidea emateko formula magiko edo konponbide unibertsal modura (Geber, 2012).

Era berean, ohartarazi beharra dago ikasgelan gamifikazio-estrategiak erabiltzeak ez dakarrela etengabeko jolas-prozesu batean sartzea. Osheim-ek (2013) honela dio bere tesian:

Gamification does not make assignments fun all the time. It is not magic or a switch to turn on that all of a sudden makes every mundane or unappealing task the most fun activity in the world. Even games have quests or components that require patience, perseverance and some external motivation. (92. or.)

Eskolaren plangintzan eta kudeaketan osagai gamifikatzaileak sartzeko argudio nagusia bere izaera bikoitzean oinarritua dago; horri esker, jolasaren eta ikaskuntzaren arteko muga ezaba dezakegu, baita desagerrarazi ere. Prozesu ludikoak ikasgelara egoki eramaten direnean, garrantzitsuena ez da horrek duen eragin berria, baizik eta aukera izatea garrantzitsu eta dibertigarri bihurtzeko aurretiaz halakoak ez ziren jarduerak. Horri esker, ikasleak modu berri batez inplika ditzakegu, uko egin gabe irakaskuntzaren kalitate edo eraginkortasunari (Tulloch, 2015).

Laburbilduz eta Hsin-Yuan Huang eta Soman-ek (2013) ohartarazten dituzten moduan,

for students, gamification serves the purpose of minimising negative emotions that they usually encounter in traditional forms of education. It lets them approach knowledge and skills, using the learn-by-failure technique that is popular in game-like environments, without the embarrassment factor that usually forms a part of classroom education. (24. or.)

6. MDA ereduak aplikatzen ikasgelaren gamifikazioan

Gamifikazioaren kontzeptua zehaztuta, hurrengo urratsa da topatzea lan-eskema hori ikasgelaren ingurunera eramateko formula eraginkorra. Oraingoan, joko-diseinurako sistema estandarizatu bat erabiltzea baino ez da irtenbidea. Bideo-jokoaren arlo profesionalan, aski ezagunak diren hainbat aukera daude, baina, zalantzarik gabe, arrakastatsuen MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*) sistema izan da. Hunicke, LeBlanc eta Zubek-ek (2004) proposatutako lan-esparru horrek pieza ludikoen oinarriko hirukoa du abiapuntu: estetika, dinamikak eta mekanikak. Autoreen iritziz, hiru elementu horiek osatzen dute diseinuaren gune nagusia, eta, horrela, jokoaren esperientzia taxutzen dute, bai sortzailearen ikuspegitik, bai erabiltzailearenetik.

MDA sistemaren barruan erabilitako estetikaren kontzeptuak barnean hartzen ditu jokalaria joko-sistemarekiko interakzioan ari denean sentitu beharke lituzkeen erantzun emozionalak. Edo beste modu batera esanda, prozesu gamifikatzailean zehar gertatzen diren jolas-esperientzia guztiak. Horrenbestez, plangintzaren mailarik abstraktuena da.

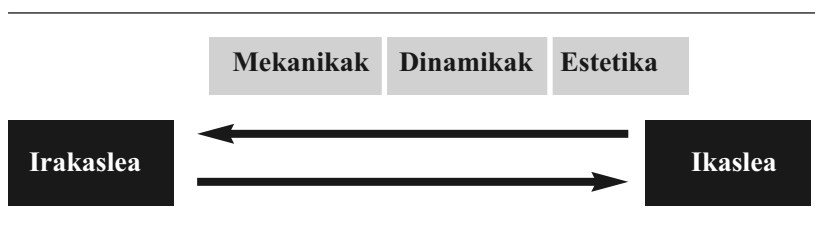
Dinamikak definitzeko orduan, Planells-en (2015) proposamena erabiliko dugu. Proposamen horrek jokalaria fikzioaren esparruan dituen erreakzioen eta jarduteko moduen barruan txertatzen ditu; funtsean, ezarritako mekanikaren egituratik eta jolas-esperientziaren barruan horiek aktibatzen datozenak. Ikus dezakegunez, dinamikak osatzen dute jokoaren erdiko maila.

Egitura ixteko, honela definituko ditugu jokoaren mekanikak: pertsonak eskura dituzten tresnak dira, zeintzuk diseinatuak dauden jokoaren egoerarekin interakzioan aritzeko (Sicart, 2008). Bistakoa da hori diseinu ludikoaren mailarik oinarrikoena dela, prozesua modu natural batez egiten uzten diguna. Hori oinarri hartuta has gaitezke planifikatzen gure eskola gamifikatua.

Robson, Plangger, Kietzmann, McCarthy eta Pitt-ek (2015), bestalde, estetikaren kontzeptua emozioen ardeztean proposatzen dute, *MDE framework of gamification principles* deitu duten eskemari jarraikiz.

Nolanahi ere, parean jartzen baditugu irakasleek diseinatzaile gisa eta ikasleek jokalaria moduan duten figura, ikusiko dugu aurkakoak diren bi ikuspegitatik egiten dela gamifikatutako jarduerarako sarbidea. Irakaslea estetikatik abiatzen da dinamikaren bitartez iristeko mekaniketara, eta ikasleak, berriz, kontrako bidea egiten du.

4. irudia:



Dinamiken eta mekaniken taxonomiari dagokionez, oraingoan Werbach eta Hunter-en (2013) proposamena erabiliko dugu. Horiek are kategoria zehatzago bat definitzen dute: osagai ludikoena.

Joko baten osagaiak jolas-jarduera baten diseinuaren eta plangintzaren funtsezko partikula gisa jarduten dute. Pieza horien bitartez, parte-hartzaileen inplikazioa eta motibazioa helburuak lortzera bideratzeko gailu bihurtzen ditugu joko-mekanikak.

2. taula:

Dinamikak	Mekanikak	Osagaiak
<ul style="list-style-type: none"> • Murriztapenak • Emozioak • Narratiba • Aurrerapena • Harremanak 	<ul style="list-style-type: none"> • Erronkak • Zoria • Lehiaketa • Lankidetzak • Feedbacka • Baliabideak eskuratzea • Saria • Transakzioak • Txandak • Garaipen-egoerak 	<ul style="list-style-type: none"> • Lorpenak • Avatarrak • Ikurrak • Misioi heroikoak • Bildumak • Borroka • Edukia desblokeatzea • Opariak • Sailkapen-taulak • Mailak • Puntuak • Misioak • Grafiko sozialak • Taldeak

Jokoak planifikatu eta kudeatzeko oinarritzko elementuen multzotik, eza-gunetak dira funtsezko hirukoa osatzen dutenak: puntuak, intsigniak eta sailkapenak. Hiru osagai horiek gune trinko bihurtu dira, zeinak gamifikazio azkarreko prozesuak garatzea ahalbidetzen duen, nahiz eta aztarna ez oso sakonekoak izan batzuetan.

Puntuak dira ezarritako xedetarako egokitzat jotzen diren portaera edo ihar-despenentzako erantzunik zuzenena. Hortaz, ebaluazio kalifikatzailearen eta sozialaren oinarria osatzen dute, eta proben eta azterketen emaitzetan gauzatzen dira hezkuntzako ibilbide formal osoan zehar. Jokoen diseinuan oinarritzko osagai dira, eta, horrenbestez, antzematen errazak.

Nolanahi ere, Robertson-ek (2010) bere blogean esaten duenez, “*games are good, points are good, but games ≠ points*”. Aurrerago helduko diogu baliabide hori gehiegi erabiltzearen gaiari edo, ikertzaile horrek berak bataiatu zuen moduan, “puntifikazioa”ri.

Intsigniek egindako lorpenak berehala ikustea ahalbidetzen dute, eta, horregatik, interakzio sozialerako tresna ahaltsua dira, bai eta parte-hartzaileak jokoaren testuinguruaren barruan nortasuna sortzekoa ere. Modu sortzaile batez planifikatu eta hain ohikoak ez diren beste elementu batzuekin batera konbinatzen direnean, intsigniak *feedbackerako* tresna paregabe bihur daitezke.

Beste alde batetik, sailkapen-taulek —oinarrizko osagaien lehen maila horren hirugarren osagaiak— esku hartzen dutenen portaeren berehalako eta etengabeko konparazioa lortzea ahalbidetzen dute. Argi dago *sailkapenak* erabiltzeak (nork bere burua) gainditzeko jarrerak bultzatzen dituela, baita lehiakortasun handia ere. Horregatik, hain zuzen, trebetasunez baliatu behar dira horrelakoak, nahi ez diren bigarren mailako ondorioak saihesteko, hala nola frustrazioa edo aurreikusitako helburuetatik desbideratzea.

Horrenbestez, abantaila argiak dakartza lehen mailako gamifikaziorako elementu horiek erabiltzeak:

- Mekanismoa berehala prozesatzea, zeina ia ikaskuntza-kurbarik gabe eskuratzen den.
- Azkar ikusten dira lortutako helburuak.
- Hasierako motibazioa errotzen da.

Agerikoak ere badira, bestalde, osagai horiek gaizki kudeatzeak ekar ditzakeen eragozpenak —batez ere, parte-hartzaileek interesa azkar galtzea eta lehiakortasun-mekanikak gehiegi erabiltzea—, oreka galduz gero jokoaren beste faktore batzuekin.

Feedback hutseko elementu gisa definitu genitzakeen hiru osagai horiekin argi eta garbi lotuta eta sailkapen-multzo beraren barruan daude, baita ere, jokoaren mailak erabiltzea eta grafiko sozialak hautatzea.

Osagai horietan lehena da aurrerapena neurtzeko modurik eraginkorrena, eta, ondorioz, baita aurreikusitako azken helburuaren lorpena ere. Hori horrela, funtsezkoa da mailak planifikatzea, bai *feedbacka* jasotzeko, bai parte-hartzailearen motibazioari eusteko, aurrera egiten jarrai dezan. Jokalariak badaki eskalaren barruan puntu egokian dagoela bere gaitasunak garatzeko, eta aurrerago jolas egin eta ikasteko aukera gehiago izango dituela.

Zentzu horretan, mailak diseinatzen dituenak zailtasun-maila parte-hartzailearen trebetasunen arabera egokitzen jakin behar du, agertzen diren erronkak izan ez daitezten asperrarazteko bezain errazak, ezta jokalaria gainditu eta misioa bertan behera uztea eragiteko bezain zailak ere. Ikus dezakegunez, formula horren azpian dagoen printzipioa da Krashen-ek (1982) bigarren hizkuntzak eskuratzeko *input* ulergarriaren teorian azaldutako bera.

Grafiko sozialen bitartez, parte-hartzaileak aukera du neurtzeko jokoaren barruan duen portaeraren hainbat alderdi, betiere mekaniken aurretiko ibilbideak hori egiten uzten badio. Era horretan, jokalariak azken helburua lor-

tzeko aurrerapena ez ezik, trebetasunen eta lorpenen eskuratzea ere neur-tzen du, beste jokalariekin alderatuta edo bere eboluzioarekin erkatuta.

Jokoaren emaitzak sareetan partekatzeko aukera edukitzea izan da azken urteotan luze eta zabal garatu diren konparazioen funtsezko ezaugarri bat. Mekanismo horren bidez, bi xede bilatzen dira: parte-hartzailearen arrakasta-irudia indartzea eta, horrela, jokalaria berriak erakartzea. Era horretan, pro-posamen ludikoak alde sozial berria hartzen du, izaera digital argia duena oraingoan.

Ezaugarritze sozial horrekin zuzenean lotua, plangintza ludikoa eratzen du-ten osagaien bigarren talde handi bat dugu, jokalarien nortasuna indartzen duten elementuez osatua (hala nola taldeetan parte hartzea edo pertsona-lizatzeko aukerak). Zentzu horretan, rolak hartzeko proposamenak izan dai-tezke bai oso forma irekiak —avatarrak, esaterako—, bai zehatzagoak — jokoaren pertsonaia batena egitea, kasu—.

Nortasunaren eratze-prozesua ez da gertatzen maila pertsonalean bakarrik. Horregatik, hain zuzen, talde edo alderdi bateko kide izateak ahalbidetzen du pertsonalitate ludikoa sartzeko sare sozial moduko baten barruan. Bakarka ibili gaitzke jolasean, baina askoz ere dibertigarriagoa da besteekin ari-zen garenean.

Taldeko ekintzetan parte hartzea da joko batean elkarlanean aritzeko me-kanikaren irudikapen nagusia, eta, argi eta garbi, erabiltzaileek gehien ba-lioesten duten aukeretako bat bilakatu da. Bistakoa denez, etxeko sare-ko-nexioen hobetzeak izugarri lagundu du taldeetan parte hartzeko gisa hone-tako mekanismoak garatzen.

Aukera horietan guztietan, ohikoa da elementu identifikatzaileak egokitzea eta erabiltzea osagarri modura. Horrela, bada, protagonistaren irudiaren *kus-tomizazioak* jokalariekin identifikazio osoagoa egitea dakar.

Osagaien hirugarren multzoa osatzen dute helburu zehatz bat betetzean arre-ta osoa jartzen dutenek, eta helburu hori ez dago ezinbestean lotua joko-a-ren azken xedearekin. Horien guztien bereizgarria da denbora-muga bat du-tela ekintza-planaren barruan. Era horretan, kapsula ludiko independente-ak osatzen dituzte, zeintzuek gaitasun jakin batzuk indartzen dituzten edo-ta trebetasun berriak eskuratzeko ahalbidetzen duten.

Izaera teleologiko moduan etiketatu ditugun elementu horien barruan dau-de lorpenak, erronkak eta misioak. Lehenak espezifikagoak eta puntua-lagoak dira, eta erronkek, berriz, mekanismo konplexuagoa izaten dute, oro har. Azpiklase horretan, misioak jokoaren barruko joko modukoak dira, eta berariazko arauak zein egokitutako xedeak dituzte.

Zeregin horiek izaeraren arabera alda daitezke, baina guk bi nabarmendu-ko ditugu batez ere: sekretuak direnak, misterioarekin jotzen dutenak, eta misio heroikoak edo *quests* izenarekin ezagutzen direnak. Azken horiek *He-*

roiaren bidaia izena daraman narrazio-egituraren gainean oinarritzen dira, Joseph Campbell-ek (1959) mitoei buruzko azterketan definitu zuen moduan.

Dohaintza gisa har daitezkeen hainbat osagai ere badaude. Osagai horien bidez, jokalariek opariak jasotzen dituzte, bildumak osatzen edo, zuzenean, edukiak desblokeatzen. Eskuratzeko elementuen taldea deitu diogu horri. Aurrekoek bezala, helburuan jartzen dute arreta, baina oraingoan prozesuan ez, baizik eta lortutako azken produktuan.

Batzuetan, opari horiek ez dira lortzen parte-hartzaileak merezi duelako, baizik eta zori hutsez. Hor agertzen dira ausazko osagaiak, hala nola pazkoko arrautzak edo komodinak. Elementu horiek zoriaren distortsioa sartzten dute jokoaren plangintzan.

Azkenik, baina besteak bezain garrantzitsuak, borrokan oinarritzen diren osagaiak definituko ditugu. Norgehiagoka-osagai horiek lehiaketa-mekanika agerikoenen gauzatze praktikoa dira; borrokan aritzeko elementuak dira horien adibiderik ohikoena.

7. Irteerako laukura itzultzen

Artikulu honetan jorratu dugunetik ondorioztatzen denez, gamifikazioa da ingurune zabalago batean txertatzen den prozesu bat; hain zuzen ere, ikuspegi ludikoarenean. Ikertzaile eta irakasle gisa, gure lana da profesionalon lanbide-jardunean egoki erabiltzea, eta bistan da hezkuntzaren iraultzaren erretorikatik harago joan behar dugula, prozesua jokoaren ondare aberatsaren barruan kokatzeko. Tulloch-ek (2015) ohartarazten duen moduan, jolasa prozesu pedagogiko gisa ulertzeak gamifikazioa ingurune ludikoaren hedapen eraginkor gisa berriro kontzeptualizatzen laguntzen digu.

Bigarren hizkuntzen ikasgelan jolas-prozesu horiek erabiltzeak dakartzan arriskuak gorabehera —gamifikazioaren erabilera hutsalegia, adibidez—, agerikoak dira ikuspegi horren abantailak. Hasteko, joko-mekanikak motibazio handiagoa gehitzen diote eskola-planari. Horrez gain, gamifikazioak areagotu ere egiten du parte-hartzaileek ikaskuntza-helburuekin duten konpromisoa. Halaber, jokoaren osagaiak erabiltzen ditugunean, nabarmendu behar dugu parte-hartzaileek prozesuaren agintea hartzen dutela eta aukera gehiago dutela ikasle autonomo bihurtzeko. Ez dugu ahaztu behar, bestalde, lehiaketak eta lankidetzak taldeak indartzen dituztela eta ikasleen errendimendua hobetzen dutela. Eta, amaitzeko, garrantzi txikieneko ez bada ere, kontuan hartu behar dugu jolas-osagaiak erabiltzeak ikasgelan dibertsioa handitzea dakarrela.

Ez dezagun ahaztu, Sicartek (2014) adierazten duena: “*to play is to be in the world. Playing is a form to understanding what surrounds us and who we are, and a way of engaging with others. Play is a mode of being human*”.

Bibliografia

- Aranda, D. (2015). Jugar y juego. In D. Aranda (ed.), *Game & Play, Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico* (11-38. or.). Barcelona: Editorial UOC.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras, Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chatfield, T. (2011). *Fun Inc.: Why Games are the 21st Century's Most Serious Business*. London: Virgin Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow), Una filosofía de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Dignan, A. (2011). *Game Frame: Using Games as a Strategy for Success*. New York: Free Press.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Gerber, H. R. (2012). *Can Education be Gamified?: Examining Gamification, Education, and the Future*. Charles Town, West Virginia: APUS (American Public University System).
- Hsin-Yuan Huang, W. & Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education*. Research Report Series, Behavioural Economics in Action, Rotman School of Management, University of Toronto. Hemendik berreskuratua: <http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducation-Dec2013.pdf>
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hunicke, R., LeBlanc, M. eta Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. Hemendik berreskuratua: <http://www.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>
- Juul, J. (2011). *Half-Real*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Juul, J. (2012). *A Casual Revolution, Reinventing Video Games and Their Players*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, California: Pfeiffer.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Osheim, D. E. (2013). *This Could Be a Game!: Defining Gamification for the Classroom*. [Masterthesis]. San Jose State University, San Jose, California. Hemendik berreskuratua: http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7851&context=etd_theses
- Planells, A. (2015). Diseño de juegos orientado al sistema lúdico. In D. Aranda (ed.), *Game & Play, Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico* (87-186 or.). Barcelona: Editorial UOC.
- Robertson, M. (2010, urriaren 6a). Can't play, won't play. [Blog-sarrera]. Hemendik berreskuratua: <http://www.hideandseek.net/2010/10/06/cant-play-wont-play/>
- Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., McCarthy, I. eta Pitt, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, 58(4), 411–420. Hemendik berreskuratua: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000768131500035X>
- Salen, K. eta Zimmerman, E. (2013). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Schank, R. C. (1995). What We Learn When We Learn by Doing, *Technical Report*, 60. Hemendik berreskuratua: http://cogprints.org/637/1/Learnby-Doing_Schank.html
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design, A Book of Lenses*. Burlington, Massachusetts: Morgan Kaufmann Publishers.

- Sicart, M. (2008). Defining Game Mechanics. *Game Studies, the international journal of computer game research*, 8(2). Hemendik berreskuratua: <http://gamestudies.org/0802/articles/sicart>
- Sicart, M. (2009). Mundos y sistemas: entendiendo el diseño de la gameplay ética. *Comunicación*, 7(1), 45-61. Hemendik berreskuratua: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a4_Mundos_y_sistemas_entendiendo_el_diseno_de_la_gameplay_etica.pdf
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Tulloch, R. (2014). Reconceptualising gamification: Play and pedagogy. *Digital Culture & Education*, 6(4), 317-333. Hemendik berreskuratua: <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2014/12/tulloch.pdf>
- Tulloch, R. (2015, otsailaren 8a). Gamification: not a gimmick but a radical new way of teaching. [Blog-sarrera]. Hemendik berreskuratua: <http://www.aare.edu.au/blog/?p=893>
- Werbach, K. eta Hunter, D. (2013). *Gamificación, Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid: Pearson.
- Willis, D. eta Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (2008). *Criteria for identifying tasks for TBL*. Hemendik berreskuratua: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl>
- Whitton, N. (2012). The place of game-based learning in an age of austerity. *EJEL e-Journal of e-Learning*, 10(2), 159-256. Hemendik berreskuratua: <http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=197>
- Whitton, N. (2014). *Digital Games and Learning: Research and Theory*. London: Routledge.