

GAMIFICACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

*Juncal Gutiérrez-Artacho (Universidad de Granada -España-)
María-Dolores Olvera-Lobo (Universidad de Granada -España-)*

El sugerente término gamificación se refiere a la aplicación de conceptos habitualmente vinculados a los juegos, o a otro tipo de actividades lúdicas, a objetivos y contextos diversos. Por tanto, la gamificación en sí no equivale a juegos, se trata de un concepto distinto relacionado con el marketing, la motivación o la fidelización de los implicados en esa actividad. La idea que impulsa nuestra propuesta didáctica parte de la consideración de que, a pesar de disponer hoy en día de más y mejores herramientas docentes esos avances, en ocasiones, no se ven reflejados de forma efectiva en los resultados de aprendizaje y en la obtención de competencias por parte de los estudiantes.

Nuestra propuesta docente resulta innovadora en varios sentidos. Por un lado, se centra en potenciar la transversal relación existente entre diferentes materias implicadas en la formación en traducción –para lo que se ha diseñado un modelo didáctico, denominado MPDT (Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción)–, el cual, bajo los actuales paradigmas puede considerarse una iniciativa gamificadora basada en la simulación de roles profesionales para el desempeño de las tareas de traducción.

Por otro lado, son numerosos los estudios que indican que los juegos favorecen el aprendizaje, ya que cuando en este proceso interviene la diversión se aumenta la motivación y se reduce el estrés. Se ha llevado a cabo un estudio sobre el uso de videojuegos de entretenimiento para fomentar las competencias de los futuros profesionales de la traducción puesto que se descubren como un recurso que incrementa el grado de satisfacción de los estudiantes, a la vez que potencian el aprendizaje y la memorización.

Palabras Clave: Gamificación – Videojuegos – Procesos de enseñanza-aprendizaje – Traducción e Interpretación.

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas exigencias que se han generado en el contexto de la sociedad de la información obligan a docentes e investigadores a ser impulsores de la revolución que

supone la incorporación de las nuevas tecnologías y metodologías docentes a todos los ámbitos de la vida, y a la sistematización de su uso para la consecución de objetivos académicos y profesionales. Con la aparición de la denominada Web 2.0, asistimos a la aparición de una plataforma de información interactiva y comunicativa constantemente mejorada por una comunidad que no cesa de incorporar contenidos y en la que se aprovecha la inteligencia colectiva para producir un importante volumen de datos de gran valor. Además, el hacer uso de software sin coste, y no limitado a un solo dispositivo, la búsqueda de la simplicidad en la transmisión de la información y la creación de un espacio conversacional que aporta experiencias enriquecedoras a los usuarios (O' Really, 2007) la convierten en un ágora inigualable.

En el nuevo ámbito internacional de la traducción, las TIC han supuesto una revolución y han creado nuevos desafíos, de manera que hoy el mercado de la traducción puede calificarse de global, descentralizado, especializado, dinámico, virtual y exigente. Esto ha provocado cambios drásticos en el entorno educativo, en general, y en la formación en traducción en particular, puesto que hay diferentes circunstancias que están afectando al proceso de traducción: nuevas áreas de actividad, nuevas competencias y destrezas requeridas, la irrupción de numerosas herramientas informáticas y programas, entre otros. Así, los traductores se pueden definir como comunicadores profesionales multilingües con un amplio dominio de ese conjunto de herramientas. Esto hace necesario buscar nuevas formas de comunicación y docencia que se adapten a la situación actual, ya que la traducción requiere una continua puesta al día de sus profesionales.

La tecnología ha evolucionado muy rápidamente en los últimos treinta años, aumentando la potencia de los microprocesadores y la memoria de los dispositivos. En 1986 la casa Nintendo se lanza al mercado, creando un referente en videojuegos a nivel mundial. A los jóvenes de esa generación se les ha denominado “generaciones interactivas” (Aguadez-Gómez, 2011) o “nativos digitales” (Prensky, 2001), nacidos en un mundo digital e impregnado de aplicaciones, redes sociales y videojuegos. Durante los últimos años, se han realizado numerosos estudios sobre aprendizaje y empleo de videojuegos como potencial herramienta educativa, pero es un campo en el que no se ha profundizado en relación a los estudios universitarios.

Como se ha indicado, en los últimos años las tecnologías de la información han revolucionado la mayoría de las actividades profesionales, y la traducción no es una excepción. El uso de medios virtuales como instrumentos pedagógicos permite no sólo cubrir con mayor precisión las necesidades formativas de los traductores de cara al mercado laboral, sino que merma la pérdida de entusiasmo que experimentan muchos estudiantes con las clases presenciales tradicionales (Olvera-Lobo y Gutiérrez-Artacho 2013a, 2013b). A este respecto, la combinación óptima consiste en complementar las clases tradicionales con actividades multimedia. En definitiva, el modelo didáctico, las nuevas tecnologías asociadas y la aplicación de recursos informativos a los proyectos de traducción permiten poner en práctica lo ya impartido y asimilado en clases presenciales (Robinson, 2012b).

Una novedosa aproximación metodológica de interesantes aplicaciones docentes es la gamificación, un anglicismo que proviene de *gamification*. Se puede definir gamificación como la integración de dinámicas de juegos en contextos tales como un sitio web, un servicio, una comunidad o determinados contenidos para aumentar la participación de los usuarios, al conseguir que una aplicación o tarea sea más divertida, motivadora y, en definitiva, “enganche más” (Cortizo, 2011).

La idea que impulsa este trabajo parte de la consideración de que, a pesar de disponer hoy en día de más y mejores herramientas docentes, esos avances en ocasiones no se ven reflejados de forma efectiva en los resultados de aprendizaje y en la obtención de competencias por parte de los estudiantes. Lograr que los alumnos estén plenamente motivados y comprometidos con las materias que han de cursar, en gran medida, supone encontrar los puntos fuertes que despierten su interés por esas materias.

Nuestra propuesta es una iniciativa centrada en la innovación docente y en la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en potenciar la transversal relación entre diferentes materias implicadas en la formación en traducción –para lo que ello hemos diseñado un modelo didáctico, denominado MPDT (Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción)–. La incorporación de la perspectiva de la gamificación como simulación de roles profesionales en el desarrollo de las tareas de traducción supone la aplicación de una novedosa metodología y un incentivo para los estudiantes.

Otro aspecto que hemos analizado es el uso de juegos de entretenimiento (concretamente videojuegos) para potenciar competencias. En efecto, el juego en cualquier entorno, y ya desde pequeños, nos resulta atractivo y nos permite aprender y ensayar facultades que luego usaremos en la vida diaria. Por otro lado, la recompensa instantánea que se deriva del juego incrementa nuestro interés en la participación. Aspectos como la competitividad nos hacen ser mejores en el juego, y la cooperación con otros jugadores nos hará percibir una porción de recompensa dada a la coalición. Con estas premisas, introducir el juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje potencialmente aumenta el interés por las distintas materias por parte del alumno.

Son numerosos los estudios (Anderson y Rainie, 2012; Freitas y Neumann, 2009) que indican que los juegos favorecen el aprendizaje, ya que cuando en este proceso interviene la diversión aumenta la motivación y se reduce el estrés. Es evidente que cuando se disfruta aprendiendo, se aprende más y mejor. Además, en los juegos el miedo a cometer errores se reduce y, por tanto, el proceso de aprendizaje se ve favorecido (Gallego et al, 2014).

Por ejemplo, los videojuegos, como materiales interactivos, son capaces de atraer la atención del estudiante y conseguir una completa inmersión del jugador en la tarea que está realizando, posibilitando que éste decida qué hacer en cada momento, además de favorecer la competitividad y el trabajo colaborativo. A esto le debemos unir el hecho de que durante el juego el jugador obtiene una retroalimentación (*feedback*)

inmediata tras cada acción, lo que le permite el aprendizaje mediante prueba y error, factores deseables en un entorno de aprendizaje constructivista y centrado en el estudiante. Por último, al contrario de lo que se puede pensar, el docente también tiene posibilidad de intervención tal y como ocurre en la enseñanza tradicional, puesto que con el uso de los videojuegos los participantes dejan rastros que proporcionan al docente pistas sobre el desarrollo de la actividad en curso de forma muy precisa, lo que le permitirá actuar en consecuencia. En definitiva, el empleo de videojuegos incrementa el grado de satisfacción de los estudiantes, a la vez que potencia el aprendizaje y la memorización (Gallego et al., 2014).

1.1. Gamificación en el entorno educativo

Las ventajas que la gamificación ofrece de cara a un alumno son numerosas: *i)* premia el esfuerzo; *ii)* avisa y penaliza la falta de interés; *iii)* indica el momento exacto en que un alumno entra en una zona de “peligro”, es decir, se acerca al suspenso; *iv)* premia el trabajo extra; *v)* aporta una medida clara del desempeño de cada alumno; *vi)* propone vías para mejorar su nota en la asignatura, y para mejorar su currículum de aprendizaje.

Para el profesor, las ventajas se pueden resumir en que supone una forma de fomentar el trabajo en el aula, facilita premiar a los que en realidad se lo merecen y permite un control automático del estado de los alumnos, descargándose así de tareas de gestión.

Esta metodología es aplicable en el contexto del denominado *b-learning* (Brodsky, 2003). Éste, en ocasiones (Coaten, 2003) se define bien como un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología, los métodos on-line con los presenciales o bien como un ambiente no presencial (Reay, 2001). Es decir, se refiere a un entorno de “educación flexible”, de “enseñanza semipresencial”, de “formación mixta” y de “aprendizaje mixto o mezclado” (Bartolomé, 2002; Pascual, 2003; Salinas, 1999). Es de hacer notar que, en todas las ocasiones, al hablar de *b-learning* se encuentra implícito el *elearning* como método principal de enseñanza-aprendizaje combinado con otras metodologías presenciales con el objetivo de optimizar el proceso de aprendizaje y mejorar los resultados esperados (Brodsky, 2003).

La incorporación de la gamificación en la docencia se fundamenta en las ventajas del aprendizaje implícito, es decir, el proceso en el que la información relevante de una tarea se asimila automáticamente sin que el individuo sea consciente de lo que ha aprendido (Reber, 1967, 1993). El principal objetivo de esta metodología docente es la incorporación de juegos con fines educativos potenciando el entretenimiento (Michael & Chen, 2005: 17). El potencial de esta metodología de aprendizaje está marcando la investigación en educación a nivel mundial.

Cualquier proceso o actividad se puede gamificar. Para ello lo primero que hay que hacer es identificar los procesos o actividades que se pretenden incentivar y, posteriormente, aplicar las mecánicas del juego más adecuadas para motivar al alumna-

do. No obstante, es necesario seguir unas pautas o pasos determinados para gamificar una acción formativa con éxito y obtener la respuesta y resultados esperados de nuestros estudiantes. Según Valera Marisca (2013), el primer paso es identificar el objetivo y fin que se persigue. La gamificación es el instrumento, no el fin. Asimismo, hay que establecer unos contenidos que se adapten a la metodología gamificadora, identificar qué tipos de competencias se persiguen y se espera que adquieran los estudiantes. La siguiente fase se ha de centrar en diseñar el entorno, escenario e historia en los que se va a contextualizar el juego. Tras esto, se hace necesario definir las etapas que habrán de irse cumpliendo para alcanzar el objetivo propuesto. Uno de los pasos más importantes en el proceso gamificador consiste en seleccionar las mecánicas de juego en función de las competencias que se pretenden potenciar, la materia impartida y la situación docente. Por otro lado, se han de diseñar desafíos extras que permitan que los diferentes perfiles de estudiantes se adapten y participen. En relación a esto, también se han de diseñar o elegir las insignias, medallas o premios. Llegados a este punto tiene lugar el reto final, que dependiendo del programa de la materia, puede convertirse en el recurso que permita evaluar los contenidos requeridos. Por último, es necesario, como en cualquier metodología docente, una revisión de la experiencia para analizar los resultados generales.

La aproximación desde la gamificación puede ejercer una gran influencia en el desarrollo de las competencias requeridas en las titulaciones universitarias, ya que incrementa la participación y la motivación de los sujetos a través de un contexto de juego que facilita el aprendizaje implícito. El estudio gamificado presenta unos objetivos secuenciados y claros destinados a proponer retos alcanzables a corto plazo que dan continuidad al sentido de progresión de los jugadores, proporcionando recompensas que actúan como motivadores externos.

2. GAMIFICACIÓN COMO ADOPCIÓN DE ROLES PROFESIONALES

En el contexto del Grado de Traducción, el modelo MPDT o Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción (Castro-Prieto y Olvera-Lobo, 2007, 2003; Gutiérrez-Artacho y Olvera-lobo, 2013, 2016; Olvera-Lobo et al. 2003a, 2003b, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2015a, 2015b, 2016; Olvera-Lobo y Castro-Prieto, 2003; Olvera-Lobo y Gutiérrez-Artacho, 2013, 2011; Quero-Gervilla et al., 2004, 2003; Robinson et al., 2016, 2011; Senso et al., 2006) incorpora una aproximación docente que, bajo los paradigmas actuales, cuenta con una perspectiva gamificadora, poniendo en práctica una metodología didáctica que permite a los estudiantes familiarizarse con el método de trabajo de las agencias de traducción. Su aplicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción permite a los estudiantes ir adquiriendo los conocimientos propios de cada materia, pero de una manera profundamente conectada con su aplicación práctica, en función de los roles profesionales que en cada momento se plantean. Por otro lado, la presencia e intermediación del profesor en el desarrollo de los juegos de simulación permite constatar directamente el esfuerzo, dedicación y la pericia

competencial del alumno. Se trata de un método adecuado para comprobar verdaderamente si el alumno está formado en competencias, tanto genéricas o transversales como en las específicas de cada disciplina. En definitiva, el juego como método de aprendizaje se centra en un importante esfuerzo y trabajo personal del discente –asistido por el docente–, sobre el que posteriormente el profesor también desplegará su actividad de enseñanza –revisión del trabajo de cada alumno– como también su función evaluadora.

El modelo MPDT se centra en integrar en las diferentes asignaturas de traducción una secuencia de trabajos en los que cada estudiante forma parte de un equipo, y en el que cada participante realiza una tarea y cumple una función imprescindible para su conjunto. Así, esta propuesta didáctica contribuye a aproximar los modos habituales de producción a las aulas y apoya la interiorización de rutinas de trabajo reales, que después otorgarán una cierta ventaja competitiva en el acceso al mercado (Olvera-Lobo et al. 2005).

Los objetivos del modelo MPDT se encaminan a recrear la cadena de producción del mercado profesional; potenciar el teletrabajo en equipo, el autoaprendizaje y la interdisciplinariedad; ofrecer un marco de trabajo y las herramientas útiles a los docentes e investigadores para la incorporación de las nuevas tecnologías al aula y, de igual modo, ofrecerles la posibilidad de reproducir el medio de trabajo profesional en el entorno académico; y, promover la coordinación entre asignaturas en la docencia universitaria de la traducción.

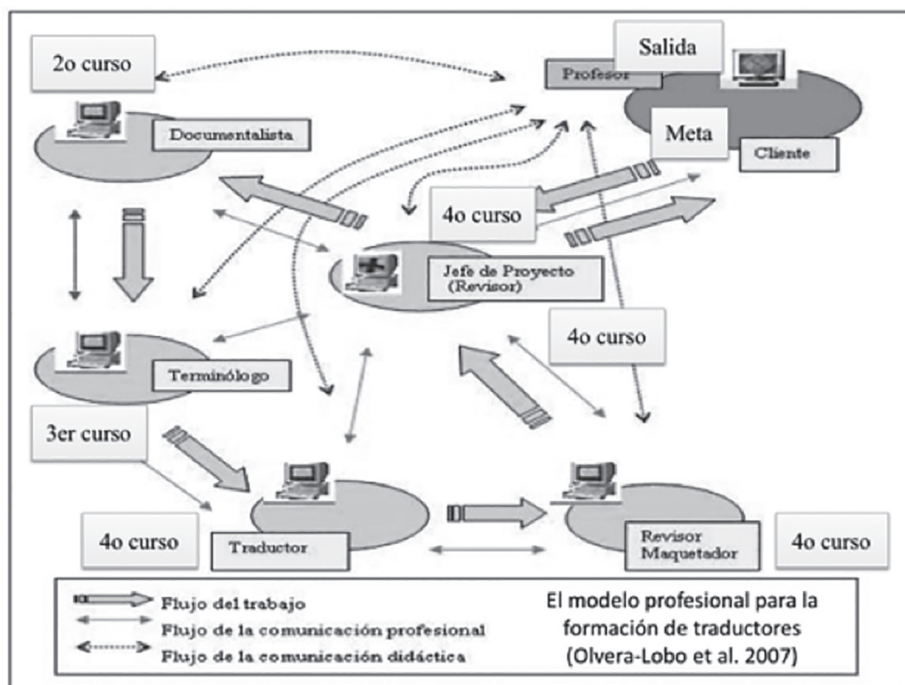


Figura 13.1. Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción

Para el desarrollo de los proyectos de traducción que el profesor (que actúa como cliente) les asigna como encargo, los estudiantes se organizan en equipos de trabajo y, cada uno de ellos desarrolla un rol profesional que corresponde a las diferentes etapas del proceso traductor. Este modelo docente, MPDT, supone un acercamiento a la realidad de los profesionales de la traducción del siglo XXI, en la que no concurren tan sólo las dificultades lingüísticas, sino también, por ejemplo, los problemas de maquetación o de estrés y las tantas veces mencionada interdisciplinariedad. Por todo ello se puede afirmar que, puesto que la traducción ha evolucionado al igual que su entorno, los modos de enseñanza también deben adaptarse a los nuevos tiempos y acercarse a la realidad del mercado, dejando a un lado la artificialidad que caracteriza en ocasiones a los ejercicios de traducción en la educación formal (Gile, 1995).

Nuestra perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje se basa en “formación en competencias” (ineludible en el proceso de adaptación docente al crédito ECTS). El modelo MPDT presta especial atención a la adopción de los diferentes roles profesionales que ha de adoptar el traductor en el desempeño de las labores traductoras como método para entrenar al alumno en situaciones profesionales que, con seguridad, deberá afrontar en su futuro laboral.

Como es sabido, una simulación es el acto de hacer usos de las reglas del modelo para generar imágenes del futuro (o para re-crear situaciones del pasado) con el propósito de educar, experimentar, prever o generar conocimiento. Parte de la actividad docente que desarrollamos consiste en generar y activar la simulación de tareas e interacciones que tienen lugar en el entorno laboral, respondiendo a las características actuales del mercado de la traducción y la interpretación.

El modelo propuesto tiene como objetivo maximizar la efectividad y el compromiso de los participantes en la titulación. Se trata de aplicar una metodología docente dinámica, fundamentada en las mecánicas de juego, que fomente la curiosidad, el desafío, la imaginación y el control, sin dejar de lado las exigencias de mercado de la traducción. La relación entre el juego de los roles, la gamificación y nuestro modelo no solo permite al estudiante copiar la forma del trabajo del actual mercado de la traducción, sino también incorporar competencias y conocimientos adquiridos a través de diferentes asignaturas dispersas en el plan de estudios. Esto les permite adquirir la perspectiva propia de cada una de las tareas de los diferentes eslabones de la cadena de producción en relación con el conjunto durante su estancia en la Universidad.

Aunque el objetivo de la gamificación de roles es que el estudiante vaya descubriendo por sí solo, pero con tutorización, cada uno de los trabajos. Es importante describir y definir las competencias que se debe adquirir en cada rol para realizar un seguimiento del trabajo de los miembros del equipo y garantizar su funcionamiento (Tabla 13.1).

<ul style="list-style-type: none"> • Lectura atenta del texto que se va a traducir. • Localización y selección de los términos más significativos del tema de la traducción. • Localización de documentos afines e información pertinente. • Almacenamiento y organización de la información recopilada. • Remisión de los ficheros a la plataforma de trabajo colaborativo. 	<p>documentalista</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura atenta del texto que se va a traducir. • Creación del sistema conceptual en el cual está inscrito el texto que se va a traducir. • Extracción de las unidades léxicas especializadas (ULE) susceptibles de ser candidatas al tratamiento terminológico. • Preparación del fichero terminológico. • Remisión de los ficheros a la plataforma de trabajo colaborativo. 	<p>terminólogo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura atenta y comprensiva del texto objeto de traducción. • Lectura comprensiva de los textos paralelos y de toda la información obtenida por el documentalista del proyecto de traducción. • Examen de las unidades léxicas especializadas proporcionadas por el terminólogo del proyecto de traducción. • Análisis del encargo de traducción. • Solución de problemas. • Almacenamiento de la información. • Remisión de la traducción a la plataforma de trabajo colaborativo. 	<p>traductor</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Recepción del encargo de traducción. • Distribución de tareas. • Invitación a los otros miembros del equipo a la zona de trabajo en la plataforma de trabajo colaborativo. • Seguimiento virtual del trabajo. • Redacción de un informe y facturación. • Remisión de ficheros a la plataforma de trabajo (para el cliente-profesor) 	<p>Jefe de proyecto</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura atenta del texto original y de la documentación aportada por el documentalista. • Lectura del pliego de condiciones del encargo de traducción. • Lectura atenta de la traducción. • Revisión comparativa del texto original y de la traducción. • Remisión de la revisión a la plataforma de trabajo colaborativo para uso del traductor (<i>feedback</i>). • Revisión definitiva. • Remisión del texto definitivo a la plataforma de trabajo colaborativo. 	<p>revisor y maquetador</p>

TABLA 13.1. Tareas de los miembros del equipo de traducción. (Olvera Lobo et al., 2003a)

2.1. El juego de los roles: redefinir el modelo desde la perspectiva de la gamificación

Aunque el modelo está ampliamente contrastado y evaluado, era necesario realizar una revisión del modelo que se adaptase a la metodología de la gamificación. Esta conlleva modificaciones que mejoran la calidad de la experiencia de aprendizaje y aportan transparencia al proceso de evaluación. Estos cambios han implicado la extensión del proyecto de traducción de una semana a dos semanas para incorporar una serie de tareas que permitan a los alumnos aplicar algunas de las habilidades de pensamiento de orden superior. Mientras que el modelo anterior iniciaba el proceso con la entrega de unas instrucciones de traducción y finalizaba con la entrega de un texto meta, el modelo ampliado incorpora tareas de autoevaluación y de evaluación por pares, que requieren que los estudiantes aprendan y consoliden su capacidad de aplicar los criterios de calidad de la traducción y, por tanto, que desarrollen su uso de la capacidad de pensamiento de orden superior que es la evaluación. Por otro lado, se amplía la gama de competencias que se enseñan, se practican y se evalúan de manera explícita, con el objetivo de incorporar el diseño de la presentación visual y las habilidades de la presentación oral junto con una oportunidad para la reflexión individual. La innovación final, implica la evaluación individual por pares de los procesos de colaboración en equipo (Robinson, Olvera-Lobo & Gutiérrez Artacho, 2013, 2015, 2016).

La incorporación de diferentes tipos de evaluación permite al docente gratificar el esfuerzo desde diferentes puntos de vista y con diferentes formatos que evoluciona el método tradicional.

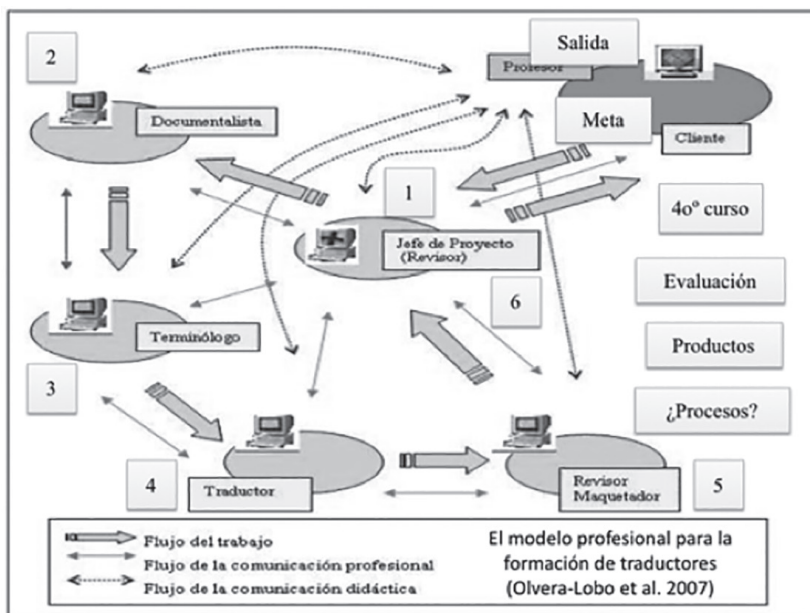


Figura 13.2. Diseño extendido del modelo MPDT. Fuente: Robinson, Olvera-Lobo & Gutiérrez Artacho (2016)

3. EL USO DE VIDEOJUEGOS PARA LA ADQUISIÓN DE COMPETENCIAS

Los juegos online han sido propuestos como una herramienta de comunicación y educación prometedora, capaz de potenciar el conocimiento y entrenar habilidades. En educación primaria y secundaria sus beneficios han sido probados y actualmente están siendo aplicados por grandes compañías, como Santillana en su propuesta de videojuegos educativos, o SM y sus aventuras gráficas. Esta metodología se fundamenta en muchos casos en el aprendizaje implícito, definido como el proceso en el que la información relevante de una tarea se asimila automáticamente sin que el individuo sea consciente de lo que ha aprendido.

Bajo esta premisa, nuestra investigación tiene por objeto probar de manera empírica los beneficios resultantes del uso de videojuegos de entretenimiento como vehículo de aprendizaje implícito para la adquisición de las competencias del Grado en Traducción e Interpretación (Robinson et al., 2016). Para ello se está procediendo a analizar algunos de los videojuegos de uso más extendido entre los jóvenes desde el enfoque de su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción analizando cómo pueden contribuir a fomentar las competencias necesarias en la formación de estos futuros profesionales.

Con el fin de establecer una primera muestra de análisis se llevó a cabo una búsqueda extensiva de videojuegos de entretenimiento que habían de cumplir los criterios de gratuidad, on-line, multijugador, *top played*, para adultos, disponible en otros países, continuidad de la partida y con diversidad de perfiles. Como herramientas de medición de la experiencia se han diseñado y aplicado cuestionarios que emplean una escala psicométrica Likert (0-4). Se han realizado un pretest y un postest a todos los participantes para evaluar su evolución en el proceso de adquisición de las competencias.

Con el objeto de establecer una clasificación de las competencias según el nivel en el que éstas se potencian por el uso de los videojuegos de entretenimiento, se han organizado en torno a tres clases: directas, indirectas y tangenciales. Las competencias directas son aquellas que se potencian inmediatamente con el uso de videojuegos. Las competencias clasificadas como indirectas son aquellas cuya mejora es colateral gracias a éstos. Finalmente, se consideran competencias tangenciales aquellas competencias que no se ven potenciadas de manera directa o indirecta.

El marco de competencias del Grado de Traducción e Interpretación está formado por un total de sesenta y una, de las que tras analizarlas y evaluarlas desde el paradigma de la gamificación solamente treinta y dos son competencias potenciadas de manera directa. Nos hemos basado en la clasificación y estructuración de Kelly (2005) para el análisis.

La competencia cultural corresponde al conocimiento de los elementos estructurales de las distintas sociedades y se encuentra dividida en tres competencias generales atendiendo a las tres lenguas de trabajo A, B y C.

COMPETENCIA CULTURAL		
Competencias del grado		Adquisición con la gamificación
CG2	Conocer la cultura de la lengua A (propia)	Mediante el uso de juegos en diferentes idiomas y localizados.
CG4	Conocer la cultura de la lengua B (primera lengua extranjera)	
CG6	Conocer la cultura de la lengua C (segunda lengua extranjera) o de la tercera lengua extranjera	

TABLA 13.2. Competencias culturales

La competencia comunicativa y textual comprende la capacidad de comprensión, análisis y producción de textos orales y escritos en diferentes lenguas que se explicita en las competencias generales del dominio de las diferentes lenguas de trabajo A, B y C.

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y TEXTUAL		
Competencias del grado		Adquisición con la gamificación
CG1	Conocer la lengua A (propia), escrita y oral, en niveles profesionales	Mediante el uso de la terminología específica de los diferentes juegos.
CG3	Conocer la lengua B (primera lengua extranjera), escrita y oral, en niveles profesionales	
CG5	Conocer la lengua C (segunda lengua extranjera) o la tercera lengua extranjera, escrita y oral, en niveles profesionales	

TABLA 13.3. Competencias comunicativas y textuales

La competencia estratégica comprende aquellos procedimientos que se aplican en la organización del trabajo individual y en equipo, la resolución de problemas y la autoevaluación. En el grado esta competencia queda recogida de manera más amplia por una gran variedad de competencias que abarca todos los niveles: básico, genérico y específico.

COMPETENCIA INTERPERSONAL		
Competencias del grado		Adquisición con la gamificación
CG7	Ser capaz de organizar y planificar.	Participación en juegos con multijugadores Transmisión de la información y la búsqueda de soluciones Desarrollo de capacidades y destrezas generales para el mundo profesional Toma de decisiones Competitividad Razonamiento crítico Trabajo en equipo
CG8	Ser capaz de resolver problemas	
CG9	Ser capaz de analizar y sintetizar.	
CG13	Ser capaz de gestionar la información.	
CG14	Ser capaz de tomar decisiones.	
CG15	Saber exponer y defender con claridad los objetivos y resultados del trabajo	
CG17	Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos.	
CG23	Revisar con rigor y controlar, evaluar y garantizar la calidad.	
CG29	Organizar el trabajo y diseñar, gestionar y coordinar proyectos.	
CEO2	Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos en las lenguas de trabajo.	
CEO23	Saber aplicar el metalenguaje especializado y profesional	
CE026	Desarrollar la creatividad.	

TABLA 13.3. Competencias estratégicas

La competencia interpersonal trata el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y la ética profesional. El trabajo en equipo y las relaciones interpersonales están recogidos en las competencias genéricas CG19, CG29, CG21, CG22, CG27. Mientras que aquellas que hacen referencia a la ética son CG16 y CG18.

COMPETENCIA INTERPERSONAL		
Competencias del grado		Adquisición con la gamificación
CG21	Ser capaz de trabajar en un contexto internacional.	Trabajo en equipo Relaciones interpersonales Ética
CG22	Ser capaz de trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar.	
CG27	Tener iniciativa y espíritu emprendedor.	
CG16	Adoptar un compromiso ético en el ejercicio de la profesión.	
CG18	Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.	

TABLA 13.4. Competencias interpersonales

En último lugar, encontramos la competencia psicofisiológica. Esta competencia comprende el desarrollo del concepto que tiene el traductor sobre sí mismo, lo que incluye la capacidad de memoria y atención, la confianza en sí mismo y el desarrollo personal.

COMPETENCIA PSICOFISIOLÓGICA		
Competencias del grado		Adquisición con la gamificación
CG24	Ser capaz de aprender en autonomía.	Trabajo en equipo Relaciones interpersonales Ética
CG25	Ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones	
CG26	Desarrollar la creatividad.	
CG27	Tener iniciativa y espíritu emprendedor.	
CEO24	Ser capaz de usar con eficacia la memoria a corto, medio y largo plazo.	
CEO27	Ser capaz de realizar tareas de traducción a vista.	

TABLA 13.5. Competencias psicofisiológicas

En este estudio se han incluido aquellas que se han fomentado de manera directa a través del uso de los juegos, por lo que no se han incluido de la clasificación de

Kelly la subcompetencia instrumental ni la subcompetencia profesional. Los alumnos han evaluado por encima de la media aquellas capacidades relacionadas con la competencia cultural, comunicativa y textual, y algunas de las competencias estratégicas. En relación a la variación entre pretest y postest, se observa un leve descenso en la percepción de los participantes en relación a las competencias interpersonales y psicofisiológicas. Tras participar en el estudio piloto los participantes consideran que los juegos han potenciado y mejorado su percepción en la adquisición de ciertas competencias estratégicas, tales como la capacidad para resolver problemas, entre otras.

4. CONCLUSIONES

En el presente artículo se describe un modelo didáctico para la formación en Traducción, MPDT, aplicado desde hace una década y su readaptación a nuevas metodologías docentes, exactamente a la *Gamificación*. El objetivo principal ha sido gamificar las tradicionales clases de Traducción con los roles que semejan la cadena de trabajo del mundo profesional. Durante los últimos años, el modelo MPDT se ha vuelto cada vez más sofisticado y los ensayos y el perfeccionamiento gradual de herramientas de evaluación transparentes nos ha permitido crear un entorno de aprendizaje/enseñanza que se basa en los aspectos más productivos del constructivismo social para ofrecer a los alumnos entorno de aprendizaje semivirtual moderno, en clara sintonía con la realidad de la generación de Nativos Digitales, a través de la integración rigurosa de las redes sociales interactivas de la Web 2.0. Nuevas formas de evaluación y docencia siguiendo los objetivos de la gamificación han permitido a los estudiantes de la titulación obtener mejores resultados académicos y una perspectiva más profesional y dinámica de sus estudios.

En definitiva, la aplicación de un modelo docente que incorpora la *gamificación* permite a los estudiantes ir adquiriendo los conocimientos propios de cada materia de una manera profundamente conectada con su aplicación práctica, en función de los roles profesionales que en cada momento se plantean. Por otro lado, la presencia e intermediación del profesor en el desarrollo de los juegos de simulación permite constatar directamente el esfuerzo, dedicación y la pericia competencial del alumno.

Con el objetivo de seguir adaptando el modelo y la docencia a metodologías más cercanas a estos Nativos Digitales se han analizado las competencias directas que adquieren los estudiantes al jugar con ciertos videojuegos de entretenimiento previamente analizados y evaluados. Los instrumentos de evaluación de la experiencia han mostrado unos primeros resultados alentadores, que subrayan las potencialidades de esta herramienta y presentan a la gamificación como una novedosa y atractiva perspectiva metodológica en el aula de Traducción e Interpretación.

5. AGRADECIMIENTOS

El presente texto nace en el marco del proyecto de innovación docente PID 15-31: GAMificación en el grado de TRADucción e Interpretación: una nueva perspectiva metodológica en el aula, financiado por la Universidad de Granada.

6. REFERENCIAS

- AGUADEZ-GÓMEZ JI. Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 2011, 36: 7-8
- ANDERSON J, RAINIE L. The Future of Gamification. *Pew Research* 2012.
- BARTOLOMÉ A. Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual?. *Crítica* 2012; 896: 34-38.
- BRODSKY MW. Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them. *Learning Circuits* 2003.
- CASTRO-PRIETO RM, OLVERA-LOBO MD. Panorama intelectual de la terminología a través del análisis de redes sociales. En: *La traduction et les études de réseaux / Translation and Network Studies, Meta, Journal des traducteurs* 2007; 52(4): 816-838.
- CASTRO-PRIETO RM, OLVERA-LOBO MD. Producción científica de la terminología: aproximación mediante el análisis de citas de las revistas especializadas. *Terminología y traducción: un bosquejo de su evolución* 2003. 159-170
- COATEN N. Blended e-learning. *Educaweb* 2003, 69.
- CORTIZO JC. Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria* 2011
- FREITAS S, NEUMANN T. The use of exploratory learning for supporting immersive learning in virtual environments. *Computers & Education* 2009. 52(2): 343-352.
- GALLEGO CJ, VILLAGRÁ R, SATORRE P, COMPAÑ R, MOLINA F, LLORENS ET AL. Panorámica: serious games, gamification y mucho más. *ReVisión* 2014. 7(2)
- GILE D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. 1995. John Benjamins Publishing Co. Amsterdam/Philadelphia.
- GUTIÉRREZ-ARTACHO J, OLVERA-LOBO MD. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada desde la perspectiva profesional. *Jornadas de Traducción hispano-rusas*. Moscú (Rusia), 18 y 19 Septiembre 2013.
- GUTIÉRREZ-ARTACHO J, OLVERA-LOBO MD. Gamification in the translation and interpreting degree: a new methodological perspective in the classroom. *EDULEARN16 Proceedings*, 2016: 50-58
- KELLY D. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*, 2005, Manchester: St. Jerome.

- OLVERA-LOBO MD, ROBINSON B, ARRUFAT MA. The opportunities afforded by the use of online games in the translation and interpreting classroom. *Congreso Internacional de Traducción: EnTRetextos* 2016
- OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J, HUNT CI ET AL. FORTTRAPI. *XII Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES)*. 2015a. Sevilla, 11 al 13 de julio de 2015.
- OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J, ROBINSON J. Trainee translator' perceptions of cooperative teamwork. *Nuevos horizontes en los Estudios de Traducción e Interpretación. VII Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)*, 2015b.
- OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J. Academic use of custom social networks in translation training. *Perspectives: Studies in Translatology* 2014a, 22 (2): 282-289
- OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J. Web 2.0 Technologies in the translator training: Aulalint. *6th International Conference on education and new learning technologies*. 2014b. Barcelona, 8 de Julio de 2014: 1562-1569.
- OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J. Herramientas de software libre en la docencia de la traducción (pid 12-139). *Innovacion docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada*, 2014c: 710-722.
- OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J. El aprendizaje de la traducción desde la perspectiva profesional: balance de una década. *X Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES)*. 2013a. Granada, 27 de junio de 2013.
- OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J, ROBINSON BJ. Acciones formativas Web 2.0: el grado en traducción e interpretación como banco de pruebas. *VI Congreso Internacional de la asociación ibérica de estudios de traducción e interpretación*. 2013b. Las Palmas de Gran Canaria, 28 de enero de 2013
- OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J. Initiatives and evaluation of teaching-learning process in translation training. En: Garant M. (ed.) *Current trends in translation teaching and learning*. 2011. Helsinki: University, 79-95
- OLVERA-LOBO MD, QUERO-GERVILLA E, ROBINSON B, SENSO-RUIZ JA, CASTRO-PRieto MR ET AL. Muñoz-Martín R; Muñoz-Raya E; Murillo-Melero M. Presentation of a distance training model for introduction into the practice of teaching translation according to the requirements of the Bologna declaration. *Vestnik MGU. Seria n° 26. Pedagogical Sciences*: 2010. 605, 196-208.
- OLVERA-LOBO MD, ROBINSON B, SENSO JA, MUÑOZ-MARTÍN R, MUÑOZ-RAYA E, MURILLO-MELERO M, QUERO-GERVILLA E, CASTRO-PRieto MR, CONDE-RUANO ET AL. T. Teleworking and collaborative work environments in translation training. *Babel: international journal of translation*, 2009a. 55 (2): 165-180.
- OLVERA-LOBO MD, QUERO-GERVILLA E, ROBINSON B, SENSO-RUIZ JA, CASTRO-PRieto MR, MUÑOZ-MARTÍN R, MUÑOZ-RAYA E, MURILLO-MELERO M ET AL. Predstavlenie modeli

- distantсионnoj raboty dlja vnedrenia v praktiku prepodavania perevoda v sootvetsvii s trebovaniami Bolonskoj deklaratsii // Presentación de un modelos para la enseñanza a distancia de la traducción de acuerdo con las exigencias de la declaración de Bolonia. *Vestnik MGU. Seria n° 22. Teoria Perevoda*: 2009b. 1, 62-75.
- OLVERA-LOBO MD, CASTRO-PRIETO RM, QUERO-GERVILLA E, MUÑOZ-MARTÍN R, MUÑOZ-RAYA E, MURILLO-MELERO M, ROBINSON B, SENSO-RUIZ JA ET AL. Collaborative Work Learning in Higher Education. En: Putnik GD y Cunha MM (ed.) *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations*. 2008. Hershey: Idea Group. 261-268.
- OLVERA-LOBO MD, ROBINSON BJ, SENSO JA, MUÑOZ-MARTÍN R, MUÑOZ-RAYA E, MURILLO-MELERO M, QUERO-GERVILLA E, CASTRO-PRIETO MR, CONDE-RUANO T ET AL. Student satisfaction and perceived improvement with a Web-based collaborative work platform. *Perspectives: Studies in Translatology*, 2007a. 15 (2): 106-122.
- OLVERA-LOBO MD, QUERO-GERVILLA E, ROBINSON B, SENSO-RUIZ JA, CASTRO-PRIETO MR, MUÑOZ-MARTÍN R, MUÑOZ-RAYA E, MURILLO-MELERO M ET AL. A professional approach to translator training (PATT). *Meta, Journal des traducteurs*. 2007b. 52 (4): 517-528.
- OLVERA-LOBO MD, QUERO-GERVILLA E, ROBINSON B, SENSO-RUIZ JA, CASTRO-PRIETO MR, MUÑOZ-MARTÍN R, MUÑOZ-RAYA E, MURILLO-MELERO M ET AL. Nobyе Informatisionnye i Kommunikatsionnye texnologii v kurse prepodavania perevoda = Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza de la traducción. En: Guzmán Tirado, R. et al. (eds). *Congreso Internacional "La lengua y la literatura rusas en el espacio educativo internacional: estado actual y perspectivas"* Mochva: Mirs, 2007c. Tomo 2. 1259-1264
- OLVERA-LOBO MD, CASTRO MR, ROBINSON B, QUERO E, MUÑOZ R, MUÑOZ E, MURILLO M, SENSO JA, DOMÍNGUEZ-LÓPEZ C ET AL. Translator Training and Modern Market Demands. *Perspectives: Studies in Translatology*. 2005a. 13 (20): 132-142.
- OLVERA-LOBO MD, CASTRO MR; ROBINSON B, QUERO E, MUÑOZ R, MUÑOZ E, MURILLO M, SENSO JA, DOMÍNGUEZ-LÓPEZ C ET AL. Aplicación de un modelo profesional para la didáctica de la traducción. *Eslavística Complutense*. 2005b. 4: 249-255.
- OLVERA-LOBO MD, CASTRO MR, ROBINSON B, QUERO E, MUÑOZ R, MUÑOZ E, MURILLO M, SENSO JA, DOMÍNGUEZ-LÓPEZ C, DÍEZ JL ET AL. A professional approach to translator training (PATT). *Meta, Journal des traducteurs*. 2005c.
- OLVERA-LOBO MD, CASTRO-PRIETO RM. Aproximación a la disciplina terminológica a través de las revistas especializadas. *I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)*. 2003a. Granada, 12-14 de febrero de 2003. 515- 524.
- OLVERA-LOBO MD, CASTRO-PRIETO RM, MUÑOZ R; ROBINSON B, VILLENA I ET AL. Nuevas tecnologías y didáctica de la traducción. Innovación docente vía Internet. *Revista Universitaria ICE*, 2003b. 21: 97-108. ISSN: 1131-5245
- OLVERA-LOBO MD, CASTRO-PRIETO RM; MUÑOZ R, ROBINSON B, VILLENA I ET AL. Aula virtual de traducción: AULA.INT. Proyecto de innovación docente. *I Congreso Inter-*

- nacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI). 2003c. Granada, del 12 al 14 de febrero de 2003, 471-489
- O'REILLY T. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *International Journal of Digital Economics*.2007.65:17-37
- PASCUAL M. El Blended learning reduce el ahorro de la formación. 2003.
- PRENSKY M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 2001. 9(1):1-6.
- QUERO E, OLVERA MD, CASTRO MR, MUÑOZ E, MUÑOZ R, MURILLO M, ROBINSON B, SENSO JA, VARGAS B ET AL. Aplicación de un modelo profesional para la enseñanza de la traducción (AULA.INT) dentro de la asignatura traducción científico-técnica C-A Ruso. En: IX Seminario Hispano-Ruso de Traducción e Interpretación, 2004.
- QUERO E, OLVERA MD, CASTRO MR, MUÑOZ E, MUÑOZ R, MURILLO M, ROBINSON B, SENSO JA, VARGAS B ET AL. Aplicación de un modelo didáctico de enseñanza de la traducción. *Congreso-Seminario Internacional Complutense "Las lenguas y culturas de los países de la ampliación de la Unión europea: nuevas perspectivas de cooperación internacional"*. 2003.
- REAY J. Blended Learning - A fusion for the future. *Knowledge Management Review*. 2001.
- ROBINSON B, OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J ET AL. After Bologna: Learner- and Competence-Centred Translator Training for "Digital Natives". *From the Lab to the Classroom and Back Again: Perspectives on Translation and Interpreting Training. New Trends in Translation Studies Series*. 2016. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ROBINSON B, OLVERA-LOBO MD, GUTIÉRREZ-ARTACHO J ET AL. Retorno al modelo profesional para la formación de traductores. *VI Congreso Internacional de la asociación ibérica de estudios de traducción e interpretación*. Las Palmas de Gran Canaria, 28 de enero de 2013
- ROBINSON B, OLVERA-LOBO MD. Facebook, Twitter or Tuenti? A first look at the academic use of web 2.0 social networks in translator training. En: Maruenda-Bataller, S.; Clavel-Arroitia, B. (eds.) *Multiple voices in academic and professional discourse: current issues in specialised language research, teaching and new technologies*. 2011, 34, 367- 379.
- SALINAS SJ. ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?. *Congreso Edutec 99. NNTT en la formación flexible y a distancia*, 14 a 17 de septiembre 1999, Sevilla.
- VALERA J. Gamificación: 6 Teorías de Motivación en Juego. [en línea] 2014.
- SENSO JA, OLVERA-LOBO MD, VARGAS-QUESADA BM, CASTRO-PRieto MR, MUÑOZ-RAYA E, MUÑOZ-MARTÍN R, MURILLO-MELERO M, ROBINSON B ET AL. Evaluación del uso de una herramienta de trabajo colaborativo en la docencia de la Traducción: análisis de ficheros log. *Conferência IADIS Ibero-Americana WWW/Internet 2006*. 2006. 57-66