

Pérez-López, I.J.; Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2017). “La profecía de los elegidos”: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria / “The Prophecy of the Chosen Ones”: An Example of Gamification Applied to University Teaching. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. vol. 17 (66) pp. 243-260. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista66/artprofecia803.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista66/artprofecia803.htm)
DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>

ORIGINAL

LA PROFECÍA DE LOS ELEGIDOS”: UN EJEMPLO DE GAMIFICACIÓN APLICADO A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

“THE PROPHECY OF THE CHOSEN ONES”: AN EXAMPLE OF GAMIFICATION APPLIED TO UNIVERSITY TEACHING

Pérez-López, I.J.¹; Rivera García, E.² y Trigueros Cervantes, C.²

¹ Profesor contratado doctor del área de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada. España. isaaci@ugr.es

² Profesor titular de Universidad del área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Granada. España. erivera@ugr.es, ctriquer@ugr.es

Código UNESCO / UNESCO code: 5803.02 Preparación de profesores / Preparing Teachers

Clasificación Consejo de Europa: 5 Didáctica y metodología / Didactics And Methodology

Recibido 27 de agosto de 2014 **Received** August 27, 2014

Aceptado 11 de marzo de 2015 **Accepted** March 11, 2015

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es describir una experiencia de innovación en el aula universitaria mediante una propuesta de gamificación. Y, al mismo tiempo, identificar los principales resultados de la evaluación de la experiencia.

En ella se tuvieron en cuenta los aspectos del juego más relevantes a la hora de gamificar: la ambientación, los desafíos y retos, los puntos y niveles... La valoración de la experiencia se obtuvo a partir de las narraciones realizadas por los estudiantes al final del proceso, de forma anónima a través de Google Drive, siendo analizadas posteriormente con el apoyo del software NVivo10. El planteamiento desarrollado ha logrado una excelente motivación en el alumnado mediante ambientes de aprendizaje participativos, activos y de colaboración. Circunstancia que ha dado lugar a la adquisición de aprendizajes en los tres planos competenciales (Saber, Saber ser y estar y Saber hacer), destacando el buen clima de aula generado.

PALABRAS CLAVE: Gamificación, docencia universitaria, innovación educativa, intervención educativa, educación física.

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe an innovation experience in the university classroom via a gamification proposal. In addition, the main results of the assessment of the experience will be identified.

The most relevant aspects of games were taken into account for gamifying: settings, challenges, scores and levels. The assessment of the experience was obtained from anonymous narratives submitted by the students to Google Drive once the experience ended. These narratives were analyzed with the support NVivo10 software. The students were greatly motivated thanks to the participative, active and collaborative environment resulting from the developed approach. These circumstances, where the good atmosphere in the classroom stands out, have favoured learning in three competence fields: How to know, how to be and how to do.

KEY WORDS: gamification, university teaching, educational innovation, educational intervention, physical education

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido como una de sus prioridades la mejora de la calidad de la enseñanza en las universidades (Berné, Lozano y Marzo, 2011). Circunstancia que requiere una profunda renovación de las metodologías de enseñanza (Díez González y cols., 2009), que dé lugar al desarrollo de metodologías educativas innovadoras que impliquen al alumnado en su aprendizaje (Berné, Lozano y Marzo, 2011). En las conclusiones que se recogen en el documento “Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias” (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006) destaca la necesidad de aprovechar el EEES para realizar innovaciones de fondo, especialmente en lo que respecta a las metodologías docentes.

El EEES aboga por cambiar el modelo, que se supere el enfoque de la transmisión de conocimientos, y se apueste por un planteamiento en el que el profesor se convierta en facilitador del aprendizaje y el alumno en constructor de su propio proceso formativo, con la finalidad de que aprenda a aprender y se favorezca su autonomía. Para afrontar este nuevo reto la motivación por aprender se hace más necesaria que nunca (Romero y Pérez Ferra, 2009), ya que es una de las variables que más incidencia tiene en el bajo rendimiento del alumnado, a juicio de los profesores, y en opinión de los propios alumnos, quienes llaman la atención, precisamente, sobre la falta de estrategias de motivación por parte del profesorado (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Por tanto, resulta evidente la necesidad de que estos últimos adopten nuevas formas

de pensar, de sentir y de actuar favorecedoras de la motivación de los estudiantes (Martínez González, 2011).

En este sentido, una poderosa estrategia para motivar y favorecer el aprendizaje del alumnado es la gamificación (*gamification* en el ámbito anglosajón), ya que a través de ella los jugadores (alumnos) pueden incrementar su tiempo de dedicación a la propuesta diseñada por el docente, así como su predisposición psicológica hacia ella (Kapp, 2012; Zichermann y Cunningham, 2011).

Entre las definiciones más extendidas de este concepto destaca la de Deterding et al. (2011), entendiéndola como el uso de elementos de diseño del juego en contextos de no juego. Kapp (2012) señala que se trata de utilizar las mecánicas del juego, su estética y sus estrategias para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Todo ello con el objetivo de modificar o promover comportamientos deseados (Huotari y Hamari, 2012; Lee y Hammer, 2011).

Gamificación es un concepto emergente que se ha convertido en una tendencia social con un gran impacto a nivel mundial; en 2011 comenzó a extenderse en España (Game Marketing, 2012). El enorme crecimiento de los videojuegos en los últimos años ha sido determinante para que las mecánicas de juego se desarrollen en entornos no lúdicos (entretenimiento, comunicación, educación, salud, etc.), con la intención de potenciar la motivación, el esfuerzo, la fidelización y otros muchos valores positivos comunes a todos los juegos. Y, por ejemplo, convertir una actividad, en principio aburrida o poco motivante, de los empleados de una empresa, los habitantes de una ciudad, los alumnos de un centro educativo..., en algo atractivo y emocionante.

A raíz de ello, autores como Díaz Cruzado y Troyano (2013) o Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez (2015) inciden en el potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo, así como de los juegos de realidad alternativa. Y, concretamente, a la docencia universitaria, pues ésta debe adaptarse al contexto tecnológico-social en el que viven sus protagonistas, en especial, el alumnado, constituyendo una estupenda oportunidad a la hora de incentivar la motivación, la participación y la creación de un conocimiento compartido (Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez, 2015).

Sin embargo, aún son escasos los trabajos existentes en la literatura científica nacional en los que se hayan llevado a cabo iniciativas basadas en planteamientos de gamificación en el ámbito universitario. Si bien es cierto que se pueden encontrar algunos ejemplos que invitan a seguir profundizando en esta línea, como los de Cantador (2012), Cortizo et al. (2011), De Cea (2014) o Villagrasa et al. (2014).

La propuesta de gamificación que se propone, tiene por objeto conocer la viabilidad e idoneidad como metodología de trabajo dentro del marco de una asignatura obligatoria semestral de 6 créditos de cuarto curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Dentro de los múltiples enfoques

que puede tener la gamificación, se optó por un modelo basado en un Juego de Rol, por entender que es el que más se acercaba a los principios educativos del proyecto.

El objetivo fundamental del presente artículo es describir la experiencia desarrollada y aproximar al lector a las percepciones de los estudiantes desde la evaluación de las narraciones evaluativas realizadas al final del proceso.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN

Para que el verdadero potencial de la gamificación pueda hacerse realidad, como señala Kapp (2012), no puede reducirse simplemente a establecer una estructura de recompensas según determinadas acciones realizadas por los jugadores (alumnos), sino que estos elementos deben ir acompañados de aquellos otros que requieren la implicación de los participantes, como el compromiso, la narración, etc., y que son los cimientos sobre los que la gamificación debe construirse. Por tanto, en el proceso de elaboración de "La Profecía de los Elegidos" (denominación de la propuesta que aquí se presenta) se tuvieron en cuenta los aspectos del juego más relevantes a la hora de gamificar una actividad concreta. Entre ellos, según las orientaciones de Kapp (2012), destacan:

Compromiso

Creemos que la educación en valores debe convertirse en el pilar fundamental sobre el que sustentar cualquier intervención. De lo contrario difícilmente se conseguirá el suficiente arraigo que garantice la verdadera formación de profesores-educadores (que no simplemente docentes) y, con ello, el futuro de la Educación. Desde esta perspectiva se ha tratado de transmitir al alumnado la importancia de vivir esta propuesta no como una asignatura finita, donde la meta es ella misma, sino como una experiencia de aprendizaje que realmente le enriquezca y favorezca su proceso formativo. Un lugar de encuentro para crecer individualmente desde la colaboración.

La aventura se inicia con un acto de gran valor simbólico en el juego, y que condicionará todo el desarrollo del mismo: la lectura pública de "El Juramento de los Elegidos". En él se resumen los principios fundamentales en los que se basaba esta experiencia y que deben asumir todos los jugadores por su condición de *Elegidos*:

"Yo, (cada uno debe decir su nombre y apellidos), una vez optado libremente a estar aquí me comprometo a cumplir con rigurosidad y convencimiento cada uno de los principios que suponen formar parte de este grupo, como son: el civismo, la lealtad, el amor a los semejantes y la justicia.

He venido a poner al servicio del bien común mi esfuerzo y experiencia sin más ambición que la de vivir una experiencia de aprendizaje que me enriquezca y favorezca mi formación. Desde

este momento acepto y celebro que no estoy participando en una asignatura convencional, sino en un planteamiento hacia el que tengo plena predisposición, pues este será el único modo de aprovechar al máximo las valiosas enseñanzas que de él pueda adquirir. Soy consciente de que la incomprensión será en muchas ocasiones una enemiga, y el desaliento su aliado, por lo que solo mi amor por la enseñanza y la confianza en la persona que el destino ha puesto en mi camino para guiarme (con su mejor voluntad y toda su experiencia) en esta ilusionante tarea serán los recursos que nunca deberé olvidar para no desfallecer ni alejarme de la senda elegida.

Acepto y entiendo que la responsabilidad última de mi aprendizaje será mía y estará supeditada en gran medida al grado de implicación que adquiera, motivo por el que trataré de involucrarme al máximo en este sentido y corresponder en tiempo, esfuerzo y empatía a lo recibido.

El compromiso con el trabajo bien hecho, la superación constante, la búsqueda incansable de la creatividad, el desarrollo de la conciencia crítica y la dedicación necesaria a la reflexión, como requisitos imprescindibles para el aprendizaje y la mejora, se convertirán desde este momento en los pilares fundamentales de todo aquello que me propongan realizar en esta nueva aventura.

Asumo que el beneficio colectivo al que aspiro, gracias al convencimiento de su valor, no será posible sin mi participación activa en clase y en todas aquellas actividades que se me propongan, por lo que procuraré favorecer un clima de confianza y colaboración que estimule la consecución de dicho aspecto. Para ello, además, valoraré la singularidad de cada cual y sus aportaciones al grupo, evitando los prejuicios, reconociendo la posibilidad a equivocarse y buscando la predisposición al entendimiento y la aceptación de la diferencia.

De ahora en adelante seré partícipe de todo lo que se haga en nombre de la Educación Física, por lo que asumo la responsabilidad que este hecho conlleva, actuando en consecuencia para favorecer su prestigio.

Guardaré secreto sobre lo que oiga y vea en este grupo por razón de mi ejercicio y que no sea indispensable divulgar, sea o no del dominio de mi profesión, considerando como un deber el ser discreto en tales casos.

Si observo con fidelidad este juramento, séame concedido gozar felizmente mi vida y mi profesión, honrado siempre entre los hombres; si lo quebranto y soy perjuro, caiga sobre mí la suerte contraria".

Este juramento se concreta en el lema “Justicia y Honor” que, además de formar parte del saludo entre los personajes de esta aventura (junto a los gestos que lo acompañan), y de éstos con el Oráculo de los Dioses (profesor), expresa el ideal de conducta que debe caracterizar a cada uno de los *Elegidos*.

Ambientación

Construir una ambientación es un elemento de gran valor en la gamificación del aprendizaje y la enseñanza (Kapp, 2012). La narración oral ha sido la principal técnica utilizada en “La Profecía de los Elegidos”, convirtiendo la asignatura en un mundo paralelo (teniendo como referencia los juegos de rol), donde la ambientación sobre la que se construye esta aventura guía los pasos de los jugadores, al mismo tiempo que le da sentido a todo lo que en ella sucede:

“En un futuro no muy lejano la precariedad de la situación a la que habrá llegado la Tierra determinará que se vuelva a una vida muy parecida a la de la Edad Media (...)

Una de las consecuencias de esa nueva situación es la posible desaparición de la Educación Física (E.F), como señala la Profecía de los Elegidos (...)

Esa misma profecía apocalíptica deja abierta una pequeña ventana a la esperanza, siempre y cuando el grupo de elegidos para salvar el futuro de la E.F. (venidos de cada uno de los 4 reinos existentes en la Tierra) acepten dicho reto (...)

A quienes logren obtener dicha distinción les entregará la fórmula mágica del Buen Maestro, que les será tatuada y posibilitará la salvación de la asignatura. Una vez grabada en sus cuerpos les permitirá no desfallecer en el intento y recibir el aliento permanente de los Dioses del Olimpo (...).”

Dentro de la trama del juego, cada jugador (alumno) da vida a un personaje diferente venido desde alguno de los 4 reinos existentes en el juego (Físicor, Deporticia, Expresanto y Naturalia), que identifican a los 4 bloques de contenidos del currículum de la Educación Física escolar (Condición física y salud, Juegos y deportes, Expresión corporal y Actividades en el medio natural). Cada reino de origen de un jugador estará determinado por el bloque de contenidos con el que más se identifique, o más atractivo le parezca. Y los reinos, a su vez, se dividen en diferentes familias (grupos de 5-6 alumnos) contando, cada una de ellas, con un primogénito (representante de la familia).

Objetivos

Las metas u objetivos son fundamentales para los juegos, aportan un propósito concreto que orientará la acción de los jugadores, a la vez que se convertirán en una referencia que les permitirá conocer lo lejos o no que están

de alcanzarlos. Nuestro objetivo final en esta aventura es alcanzar los 5000 puntos (nivel competente), alcanzables desde el logro de objetivos intermedios (desafíos y retos) que incentivan la implicación en el juego del participante.

Desafíos y Retos

Los desafíos (entre familias o por reinos) y los retos (o misiones) individuales, tienen un objetivo concreto: desarrollar diferentes habilidades en los participantes con la finalidad de lograr el mayor nivel de competencia al final del juego (competencias para la enseñanza de la actividad física y el deporte).

Cada desafío está relacionado con el atributo característico de uno de los 4 reinos (ver apartado “Puntos”). Como consecuencia de ello, antes de su comienzo las familias de dicho reino tienen la posibilidad de elegir entre “beneficio” o “ventaja”, como se describe a continuación, lo que determinará diferentes bonificaciones y contraprestaciones en función del resultado obtenido en él.

Puntos

Con cada reto y desafío los jugadores obtienen una puntuación diferente en función del grado de cumplimiento del objetivo que da lugar a él, o dependiendo de variables como el tiempo de entrega y/o la calidad del trabajo en cuestión en comparación con el resto de jugadores, familias o reinos.

A la puntuación obtenida por cada personaje en los diferentes desafíos (en colaboración con su familia) se le sumará (o restará) la bonificación adicional correspondiente por la decisión que tomen a la hora de optar por beneficio o ventaja, (figura I).

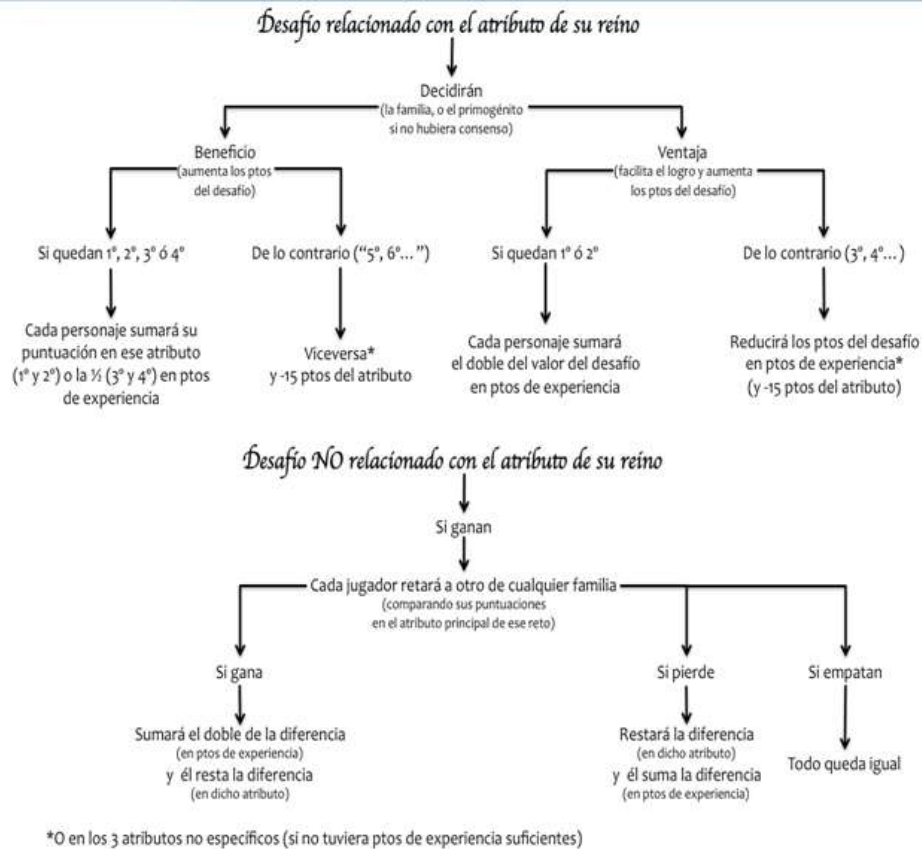


Figura I. Bonificaciones adicionales en los desafíos

La evolución de los puntos de cada jugador a lo largo de la aventura queda registrada en la credencial (hoja de personaje) con la que todos ellos cuentan (figura II), encabezada por el nombre de su álder ego y la imagen de éste con la que identifican a su personaje durante el juego. Además, ésta se encuentra dividida en 4 apartados fundamentales: atributos, puntos de experiencia, puntos de vida y nivel de competencia.

CREDENCIAL DE PERSONAJE

-La Profecía de los Elegidos-

Imagen

Nombre del personaje: _____

Reino de origen: **FÍSICOR**

Atributos:

Velocidad

Coordinación

Comunicación

Orientación

NIVEL ALCANZADO

5000	<i>Competente</i>			
4000	4500	<i>Avanzado</i>		
2500	3000	3500	<i>Novicio</i>	
500	1000	1500	2000	<i>Postulante</i>

Puntos de experiencia

									500
								490	495
							475	480	485
						455	460	465	470
				430	435	440	445	450	
		405	410	415	420	425			

									400
								390	395
							375	380	385
						355	360	365	370
			330	335	340	345	350		
		305	310	315	320	325			

									300
								290	295
							275	280	285
						255	260	265	270
			230	235	240	245	250		
		205	210	215	220	225			

105	110	115	120	125	130	135	140	145	150	155	160	165	170	175	180	185	190	195	200
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Puntos de vida

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			<i>Postulante</i>		<i>Novicio</i>		<i>Avanzado</i>		*

* *Competente*

Jugador: _____

Figura II. Ejemplo de credencial

Los atributos representan las características de cada jugador, y hacen referencia a las habilidades principales que caracterizan a los 4 reinos (Físicor-velocidad, Deporticia-coordinación, Expresanto-comunicación, Naturalia-orientación). Dichos atributos (que pueden oscilar entre un valor mínimo de 0 y un máximo de 100) dan lugar a determinados beneficios o ventajas en aquellos desafíos que se caractericen por el atributo específico del reino de origen de un jugador.

Los puntos de experiencia muestran el beneficio acumulado por el jugador según las competencias que van adquiriendo y/o demostrando en los retos y

desafíos de cada jornada. Éstos también pueden convertirse en mayor puntuación de cualquier atributo en el momento que un jugador lo considere oportuno.

Los puntos de vida simbolizan la “salud” del personaje. Todos comienzan con el máximo de 10 puntos y pueden ir reduciéndose en función de las penalizaciones obtenidas (por incumplimiento de las normas de juego como, por ejemplo, no actualizar la credencial) o de las derrotas sufridas en los duelos individuales entre jugadores. Estos puntos pueden recuperarse, en la proporción de 1 cada 500 puntos de experiencia.

Finalmente, en la parte posterior deberán ir detallando diariamente su historial de juego, con los sucesos de cada jornada que den lugar a modificar sus puntuaciones.

Niveles

Marcan el nivel de competencia que los personajes van adquiriendo a lo largo del juego, posibilitando que los jugadores tengan un feedback permanente de cómo están situados en el juego y, por tanto, en la asignatura.

Existen 4 niveles: Postulante, Novicio, Avanzado y Competente. Y dentro de ellos hay también varios subniveles (4 en el de Postulante, 3 en el de Novicio y así sucesivamente). Todos comienzan siendo Postulantes, con una puntuación de 0 y subirán de nivel gracias a los puntos de experiencia acumulados desde los retos y desafíos. Cuando un jugador acumula 500 puntos de experiencia debe marcar un nuevo subnivel y dejar sus puntos de experiencia a 0.

No se puede subir de nivel si no se tienen los puntos de vida correspondientes a éste, es decir, 10 para Competente, entre 7 y 9 para Avanzado, etc.

Premios

Recompensa física que indica el nivel alcanzado por cada jugador a lo largo de la aventura. Las insignias (o *badges*) utilizadas en “La Profecía de los Elegidos” son unas chapas (figura III) con una imagen diferente para cada uno de los 4 niveles existentes. Además, los subniveles se representan con una chapa más pequeña con el logo del juego.



Figura III. Modelos de insignias (chapas)

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

Metodología

En la experiencia han participado 69 estudiantes, de los que 45 (65,2%) nos han aportado información desde una narrativa evaluativa (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001; Pujadas, 1992). La evaluación se nutre de los principios del paradigma interpretativo (Husén, 1988), partiendo del análisis de las teorías emergentes de los participantes, para elaborar desde la interpretación las teorías sustantivas.

La comprensión del fenómeno se realiza desde la metodología cualitativa (Stake, 1995). Strauss y Corbin (2002) identifican el valor de esta metodología no solo en generar teoría, sino también en fundamentarla en los datos. En nuestro caso: el significado de los aprendizajes en la experiencia de gamificación vivida. La información producida se analiza desde la Teoría Fundamentada, porque al basarse en los datos es más posible que generen conocimiento, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002).



Figura IV. Mapa conceptual explicativo teórico

La información obtenida de las narraciones evaluativas de los estudiantes obtenidas a través de un sencillo formulario anónimo de Google doc, nos han permitido exportarlas al software NVivo10 en formato de base de datos. Este proceso permite, desde la codificación automática, organizar la información en

base a los participantes. Es el momento de iniciar la identificación de las “categorías vivas” (Cuñat, 2007) que van emergiendo para, posteriormente, construir la “codificación Axial” y proceder, desde una “matriz de codificación” a detectar las temáticas relevantes y sus relaciones (figura IV y V).

Nombre	Recursos	Referencias
JUEGO GAMIFICADO	0	0
Propuestas de mejora	7	8
Primera Impresión	9	9
Metodología	16	18
Experiencia	23	28
Novedosa	6	6
Enriquecedora	19	22
Evaluación	9	10
Clima de Aula	41	93
Grupo	10	11
Estudiantes	24	33
Docente-estudiante	32	56
Aprendizajes	35	48
transferencia aprendizaje	3	4
Me ha faltado	2	2
Jugar y aprender	7	8
Desde la práctica	8	11
Como Persona	17	20
Como Docente	9	9

Figura V. Árbol de nodos generado desde la codificación inductiva

Posteriormente iniciaremos un proceso deductivo de profundización en los interrogantes que se van generando. En el proceso el NVivo10 es fundamental, ya que nos facilita la indagación y comparación desde las herramientas de exploración que pone a nuestra disposición.

La ética en la investigación se garantiza desde la libertad de participación en la propuesta por parte de los estudiantes y en el proceso de evaluación. Siendo informados en todo momento de las garantías de confidencialidad y anonimato.

Resultados e interpretación

La primera matriz evidencia dos grandes temáticas predominantes para los estudiantes: el aprendizaje alcanzado y el excelente clima de aula generado desde la propuesta. Junto a ellos, la metodología y la evaluación, pero con una intensidad menor. Este último aspecto es muy significativo, ya que desaparece una de las grandes preocupaciones de los estudiantes, probablemente provocado desde el alto valor que asume lo aprendido (gráfico I).

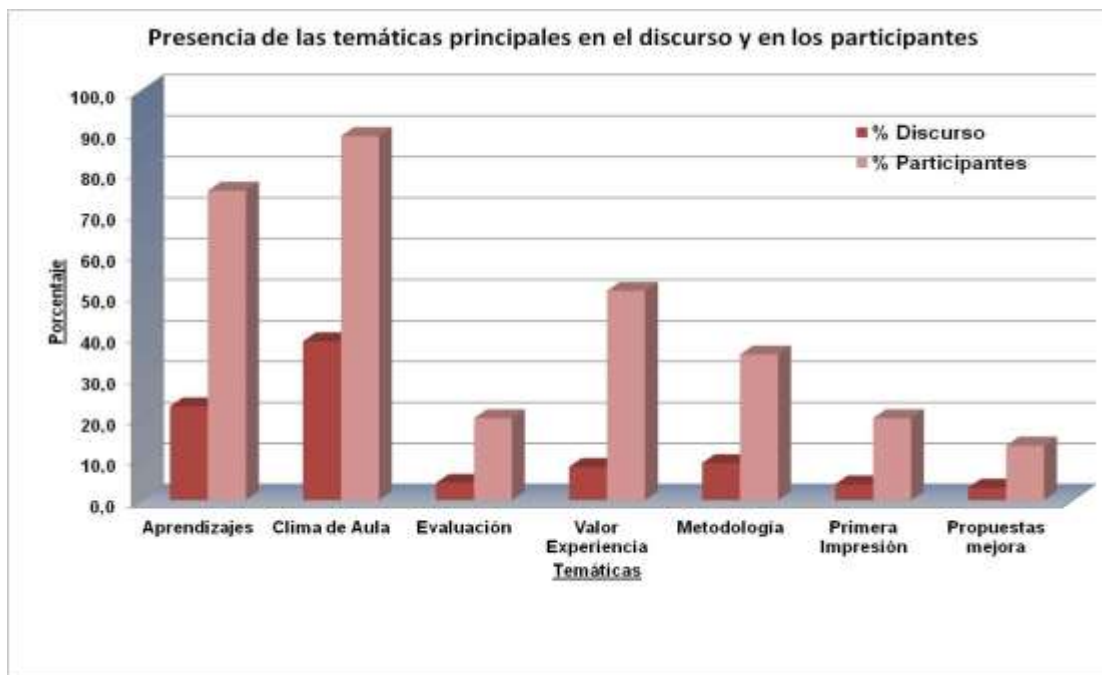


Gráfico I. Presencia de las temáticas en el discurso de los participantes

Una síntesis de lo expuesto la encontramos en Alonso¹, que reconoce que “al principio costó, tenía la sensación de no estar aprendiendo teoría pura de la asignatura”. Desde la reflexión toma conciencia de que a falta del aprendizaje bancario tradicional (Barbero, 2007), lo que estaba emergiendo era la necesidad de construir un andamiaje de aprendizajes para “planificarnos, organizar nuestro tiempo para realizar actividades constantes, marcarnos objetivos, etc.” Es decir, llegar al conocimiento desde las demandas provocadas desde la propia práctica. Esto estaba siendo posible porque Alonso tiene la sensación de que las clases están “curradas” y el docente de la asignatura es “... el ÚNICO que lo hace en toda la facultad y que cada día sorprende con algo nuevo”. La valoración del docente se construye desde sus valores como persona y reconoce que “... ha conseguido ganarnos a todos”; incluso con una evaluación “excelente, innovadora y motivadora”.

¿Qué declaran aprender los estudiantes?

Llaman especialmente la atención cuatro valores numéricos que van a actuar de puertas de entrada a las temáticas relevantes del discurso. Un 50% declara que han aprendido a ser “mejores personas”; un 26% que se consideran “mejores docentes”, un 23% han descubierto el “aprender desde la práctica” y un 20%, coincidiendo con Kapp (2012), han redescubierto el “juego” como excelente herramienta de aprendizaje. ¿Qué significado adquiere para ellos ser mejores personas? En la reflexión de Jaime podemos encontrar algunas respuestas a esta pregunta, especialmente cuando reconoce que de todo el proyecto se queda con la idea de ser “...coherente conmigo mismo en todos los aspectos de mi vida y pienso que si esa es la base sobre la que tengo que asentar mi aprendizaje el camino que sigo es el correcto”. Perciben que enseñar significa algo más que transmitir unos saberes o habilidades de carácter

¹ Todos los nombres utilizados en el informe son ficticios. La procedencia de la información fue anónima.

cognitivo, social o motriz. Descubren, como indica Miriam, que por encima de todo está "...la persona, el alumno, y que desde ellos es desde donde tenemos que construir como docentes el día de mañana".

Cuando cambiamos el foco y nos acercamos a los aprendizajes consolidados desde la propuesta para ser un docente "competente", descubrimos que emergen las transversales y sistémicas. Se supera lo micro: ser competente para la enseñanza de los deportes, la salud, la recreación, las actividades expresivas, etc. Y se eleva la mirada a lo macro: educar con mayúsculas para construir ciudadanos críticos, autónomos, participativos, creativos y sin miedo a la colaboración con el otro, coincidiendo con los planteamientos de Trigueros, Rivera y De La Torre (2006). Como nos propone Asier, "Formaremos a personas que apreciarán nuestro trabajo por nuestra enseñanza, haremos que nuestra disciplina sea una más, no reduciremos las clases a meros recreos prolongados". Este mismo alumno reconoce que ha logrado los objetivos de la asignatura, aprender a "...diseñar, a planificar, a evaluar... un programa de enseñanza en base a lo que quiero conseguir y no a como lo quiero hacer". Este último matiz es el que marca la diferencia. Es el salto de un docente construido para dar respuestas desde un modelo técnico, a un profesional comprometido con su profesión y con un enfoque reflexivo y crítico de su enseñanza.

Cambiando a las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula, podemos decir que fundamentalmente se han centrado en la actuación del docente. Por encima del setenta por ciento hacen referencia a él en la narración evaluativa. Los comentarios son todos positivos y direccionados a destacar tres aspectos claves de su actuación: liderazgo, humanidad y mediación. Respecto al primer atributo que le otorgan, Alejo lo deja claro: "... me has parecido más semejante a un líder óptimo, a un coaching, que a un profesor autoritario". Este modelo de docente coincide con el propuesto por Romero y Pérez Ferra (2009) y Berné, Lozano y Marzo (2011). El secreto de diferenciar entre autoridad y autoritarismo. La autoridad es otorgada por los otros. El autoritarismo es la usurpación de un liderazgo institucionalizado en muchas ocasiones desde el miedo. Adrián nos habla de su humanidad; descubre desde el proyecto que "... la implicación afectiva con el alumnado es totalmente necesario para poder influir en ellos [los estudiantes] de manera significativa y poder cambiar sus costumbres, ... si me toca dedicarme a la enseñanza tomaré ese camino". Pero esta percepción está bastante extendida entre los participantes, que se han dado cuenta, tal y como decíamos antes, que para ser un buen docente antes hay que ser una buena persona.

Del mismo modo, destaca también el papel "mediador" que adopta el docente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la motivación el motor que mueve al estudiante a reflexionar, investigar o crear sus propias propuestas. A pesar de todo, no es fácil romper las inercias y pensar que el docente no enseña, que es el estudiante el que construye su aprendizaje, pudiendo encontrar algún caso, como Miriam, que echa de menos que el docente no haya sido "más protagonista de esta aventura, ... me hubiera gustado aprender más de él directamente".

Si pasamos a cómo se han sentido los estudiantes en el proceso, Lucas podría ser una excelente síntesis de este pensamiento desde la reflexión que realiza:

“En esta aventura me he sentido como el protagonista de una película. ...Es la única vez donde me han dado libertad absoluta y me he visto como responsable de lo que hacía y de mi propio aprendizaje, y te debo reconocer que a pesar de tener tentaciones de aprovecharme de esa circunstancia no he sido capaz, pues no quería defraudar esa confianza que has depositado en nosotros y porque me he dado cuenta de que más importante que una nota, que un número, es mi propia formación y mi honor y dignidad como persona”.

Poco más se puede añadir a este comentario. Recoge perfectamente la idea del estudiante que se pretende potenciar desde la propuesta: protagonista de su aprendizaje, autónomo en sus decisiones, reflexivo, crítico y ante todo ético.

Sin embargo hay barreras difíciles de vencer. Nos referimos especialmente a la falta de cultura de trabajo en colaboración. En primer lugar destaca la baja presencia de discurso en las narraciones evaluativas al respecto y, en segundo lugar, cuando aparece, nos devuelve a la realidad identificada por varios participantes que, como Nieves, se quejan de que:

“...es una pena que algún compañero no se haya implicado más desde el principio, pero como sueles decir a cada uno le llega su momento y no se puede forzar a quien no quiere, el aprendizaje se provoca desde el convencimiento, y me consta que alguno se arrepiente ahora de no haberte sacado más provecho”.

Por último, vamos a cerrar la evaluación de la experiencia con la evaluación puesta en marcha en la propuesta. Las opiniones sobre el método desarrollado son muy positivas en su mayoría. Los participantes reconocen que transferir la responsabilidad de este apartado al estudiante es enriquecedor, ya que el alumnado “... ha sido el participe y protagonista de su evaluación. ... cada uno ha visto su progresión y su puntuación con el transcurso de la asignatura” (Silvia).

Pero también les ha costado entender alguna estrategia, especialmente aquella que transfiere la responsabilidad a los compañeros, ya que cuestionan que en “...ocasiones el resto de compañeros evaluaban sin tener la suficiente madurez como para valorar al que verdaderamente había realizado un buen trabajo”, como nos comenta César. Hay quien se ha sentido en algún momento “huérfano” de la tutela del docente en el proceso de evaluación formativa, como Alejo, que echa en falta “... que los retos individuales fueran puntuados y corregidos o valorados por [el profesor] más específicamente”. Resulta evidente que el nivel de madurez y autonomía de nuestros estudiantes es muy heterogéneo, y que muchos de ellos aún tienen dificultades para hacerse con las riendas de su propio proceso formativo. Todavía hay quienes no han logrado

descubrir, o no se les ha hecho ver adecuadamente (por parte del profesorado), la enorme incidencia que en su aprendizaje posee dar el paso hacia el encuentro compartido profesor-alumno que un verdadero proceso de tutorización les puede reportar. Que siempre que se produzca a demanda del estudiante representará un claro ejemplo del compromiso de éste con su aprendizaje. Y, además, favorecerá la necesaria toma de conciencia del proceso vivido que dé lugar a la reflexión crítica y la posterior mejora del proceso formativo del alumnado.

CONCLUSIONES

Este apartado final vamos a realizarlo desde la mirada del análisis de las percepciones de los estudiantes respecto a la propuesta de gamificación.

Se evidencia que la propuesta facilita la creación de un clima de aula distendido. A ello contribuye de forma efectiva la metodología activa que preside la gamificación y la degradación de la mirada de la evaluación como resultado y siempre en manos del docente. Estos ingredientes incorporados al proceso de enseñanza y aprendizaje generan en los estudiantes una sensación de control y asunción de responsabilidad que les acerca a la oportunidad de poder sustituir el habitual objetivo de construir aprendizajes para aprobar, por el de la simple búsqueda del aprendizaje.

Al tiempo que las percepciones narradas nos ofrecen esta visión, se aprecia la dificultad para ir vaciando la mochila de su experiencia educativa el peso muerto que ha ido lastrando su avance a lo largo de muchos años de escolarización. Es complejo para ellos dejar fuera la sensación de que sin estudio de conceptos y principios se puede crear aprendizaje. Que la llegada a la práctica ha de realizarse desde un buen soporte teórico o que la omnipresencia del docente en la evaluación es fundamental. Pesos de este calibre son difíciles de eliminar en un semestre, pero si percibimos que muchos de nuestros estudiantes han tomado nota de que hay otra forma de entender el proceso de enseñar y aprender, tanto en las aulas universitarias como en las de etapas inferiores.

Para finalizar, queremos reparar en la importancia que otorgan a la adquisición de recursos de segundo nivel que, aunque los vemos constantemente identificados en la descripción de las competencias que todo docente debiera construir a lo largo de su tránsito universitario, la realidad es que quedan en un segundo orden a la hora de su visibilización en la práctica docente. Deontología profesional, compromiso valórico y social, construcción de su identidad; son aspectos que comienzan a valorar tanto como ser profesionales competentes. Esperemos que los vientos cambien y pasemos de una educación centrada en el "accountability" a otra que comience a tener también presente el factor humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero González, J. I. (2007). Incertidumbres en la formación de los maestros y maestras de la EF escolar en el Marco de la Convergencia Europea. En Martínez, L. y Bores, N. (Coords.), *La Formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Berné, C., Lozano, P. y Marzo, M. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605-619.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cantador, I. (2012). *Competition as a teaching methodology: An experience applying problem-based learning and cooperative learning*. Tesis presentada para la obtención del título de Experto en Docencia Universitaria: Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cortizo, J.C., Carrero, F.M., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz del Dedo, L.I. y Pérez, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. En: *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*, 1-8.
- Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (groundedtheory) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*. Vol.2, p. 44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- De Cea, A. (2014). *Diseño y desarrollo de aplicaciones software para la creación de actividades docentes con elementos de Gamificación*. Trabajo fin de Grado. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled R., y Nacke L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Tampere: ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz Cruzado, J. y Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En: *II jornadas de innovación docente de la facultad de ciencias de la educación*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla), 1-9.
- Díez González, M.C., Pacheco, D.I., García Sánchez, J.N., Martínez Cocó, B., Robledo, P., Álvarez Fernández, M.L., Carbonero. M.A., Román, J.M., del Caño, M. y Monjas, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37 (19), 45-56.
- Game Marketing (2012). *Estudio 2012 Gamificación, expectativas y grado de adopción en España*. Recuperado de <http://www.gamkt.com/estudio-2012-gamificacion-en-espana/>
- Huotari, K., y Hamari, J. (2012). Defining gamification-a service marketing perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek*. Tampere: ACM. <https://doi.org/10.1145/2393132.2393137>

- Husén, T. (1988). Paradigmas de la investigación en Educación: un informe del estado de la cuestión. En Dendaluce, I. (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp.46-95). Madrid: Narcea.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of learning and Instruction*. San Francisco, CA: John Wiley.
- Lee, J.J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother. *Academic Exchange Waterly*, 15 (2).
- Martínez González, J.A. (2011). La motivación para aprender en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (25). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/25/jamg.htm>
- Piñeiro-Otero, T. y Costa-Sánchez, C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria. *Comunicar*, 44(22), 141-148.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Romero, M. y Pérez Ferra, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Trigueros, C., Rivera, E., y De La Torre, E. (2006). Aprendizaje colaborativo en la formación de Maestros. Una experiencia práctica. *Revista Tandem*, 20, 45-55.
- Villagrasa, S., Fonseca Escudero, D., Romo, M. y Redondo, E. (2014). GLABS: mecánicas de juego para sistemas de gestión del aprendizaje. En: Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información. Sistemas y Tecnologías de Información. *Actas de la 9ª Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*. Barcelona: AISTI-La Salle, 462-468.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

Número de citas totales / Total references: 26 (100%)

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 0 (0%)