



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

M^a Lina Higuera Rodríguez

Directora: Enriqueta Molina Ruíz

Granada, 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: María Lina Higuera Rodríguez
ISBN: 978-84-1306-192-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/59299>

La doctoranda/ The doctoral candidate **M^a Lina Higuera Rodríguez** y la directora de tesis/ and the thesis supervisor: **Enriqueta Molina Ruíz**

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de la directora de tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of the other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha/ Place and date:

En Granada a 18 de Febrero de 2019

Directora de tesis/ Thesis supervisor

Doctoranda/ Doctoral candidate

Firma/ Signed

Firma/ Signed

Tesis doctoral realizada gracias a la ayuda para la formación de profesorado universitario (FPU)
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU13/04096).

Las referencias a personas, colectivos o cargos de las organizaciones figuran en esta investigación en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los aspectos correspondientes en género femenino.

A mis padres, por todo el esfuerzo que han hecho
para que yo pueda llegar hasta aquí

AGRADECIMIENTOS

Y llegó el momento que parecía que nunca iba a llegar. El final de una etapa de 4 años donde he aprendido muchísimo y no puedo dejar de agradecer a todas esas personas que han estado ahí apoyándome.

A mi familia, por estar siempre conmigo apoyándome en todo. Os debo todo lo que hoy soy. Y a ti Juanma, por ser mi compañero de vida y ayudarme en todos los momentos en los que yo estaba perdida.

A mi directora de tesis Enriqueta Molina, por acogerme y guiarme en este camino que sin su ayuda no hubiera podido conseguir. Gracias por estar conmigo a pesar de todos los momentos difíciles.

Al grupo de investigación FORCE, y a todos sus miembros, por abrirme sus puertas y ofrecerme la oportunidad de seguir aprendiendo en el ámbito de la investigación educativa. En especial a Jesús Domingo, Purificación García y Antonio Bolívar.

Al equipo docente, por su acogida y asesoramiento en la tarea de la docencia. En especial a Javier Carrillo por ofrecerme su ayuda incondicional en la búsqueda de informantes para las entrevistas.

Al departamento de Didáctica y Organización escolar, y muy especialmente a su director Manuel Fernández Cruz y a Eudaldo Corchón. Gracias por dejarme ser parte y ayudarme en todo lo que he necesitado.

A mis compañeras y amigas, Amelia, Ana, Alicia, Leti, Noelia, Estefanía, Inma, Cristina y Lucía, con las que he compartido momentos de incertidumbre, desesperación y alegría. Sin ellas este camino hubiera sido mucho más duro.

A Carolina Soussa, por aceptarme durante 5 meses en Portugal y abrirme las puertas de su casa y tratarme como un miembro más de su familia.

A mis amigas que, aunque no conozcan en sí el mundo de la investigación, han estado ayudándome y apoyándome como si ellas lo vivieran.

A todos aquellos y aquellas que han estado implicados de alguna manera u otra en el proceso. Quiero agradecer su tiempo y su apoyo.

Gracias de corazón a todos por ayudarme a hacer este camino mucho más fácil.

RESUMEN

La investigación atiende, de una parte, las exigencias de los nuevos planes de estudio derivados del Plan Bolonia que sitúan al estudiante en el eje central del aprendizaje y a la metodología activa como elemento impulsor del mismo (Fernández-Llebrez, 2010); y de otra, las necesidades sentidas por los docentes, al enfrentarse a la ardua labor de motivación hacia los aprendizajes (Díaz- Barriga, 2005).

Para dar respuesta a tales exigencias, pensamos en el papel que los recursos y herramientas pedagógicas, puedan tener. Son varios los autores (Cárdenas et al., 2013; García et al., 2017; Yot y Martínez, 2013) que destacan su importancia y reconocen que en la actualidad están revolucionando la práctica educativa pudiendo constituir un aliado eficaz para lograr aprendizaje significativo.

Así lo entendemos también en nuestra investigación poniendo el énfasis en el juego como recurso didáctico y considerando fundamental que el docente identifique y establezca criterios claros para incorporar estrategias didácticas de calidad en su práctica de aula. De acuerdo con ello, partimos de dos supuestos: 1) El juego utilizado como recurso didáctico se convertiría en herramienta poderosa capaz de motivar, interesar e implicar a los estudiantes en su propio aprendizaje; 2) El uso eficaz del juego como facilitador de aprendizajes mejoraría preparando a los profesores desde la formación inicial.

Varios son los interrogantes que guiarán nuestro trabajo: ¿Los profesores consideran el juego una herramienta útil en su docencia, facilitadora de aprendizaje? ¿Lo utilizan en su hacer diario con eficiencia? ¿Se ofrece a los profesores una preparación adecuada? ¿Qué características debería poseer la formación inicial para lograr el propósito de formar a los profesores en el uso adecuado del juego como recurso didáctico?

La finalidad de la investigación es contribuir a la mejora de la formación inicial de los maestros de Educación Primaria, en el conocimiento y aplicación del juego como recurso didáctico, apoyándonos en la información aportada por diversos agentes comprometidos con la acción educativa. Interesa averiguar: El uso y valoración que hacen los profesores del juego en el aprendizaje; El papel e incidencia de la formación en sus intervenciones de aula; Así como los elementos deseables en una la formación inicial que les prepare adecuadamente.

La investigación se aborda a través de una metodología cualitativa de corte fenomenológico. Las técnicas empleadas para la recogida de información, han sido: Redes sociales (tuits), documentos técnicos (actuaciones y programas de formación docente) y entrevistas en profundidad. Las fuentes de información han sido variadas en función de los objetivos y están representadas por: 1) profesionales del ámbito educativo que ofrecen información a través de redes sociales (maestros de distintas etapas, psicólogos, etc.); 2) documentos y programas formativos que ofrecen distintas entidades; 3) maestros en ejercicio (16) y estudiantes del Grado de Educación Primaria en prácticas (15). Todos ellos seleccionados intencionalmente y elegidos en base a criterios.

Se ha aplicado el análisis de contenido. La interpretación y discusión de los datos, se ha visto facilitada con la ayuda del programa NVIVO. Entre las principales conclusiones que se derivan de la investigación cabe indicar:

- 1) Respecto a valoración y uso del juego: Maestros y estudiantes consideran a éste herramienta útil para la docencia, facilitadora de aprendizajes; Lo utilizan como método en sí mismo, y como complemento a otras metodologías como el ABP, aprendizaje cooperativo, etc. entre otras.
- 2) Respecto a formación: Desde la formación inicial no se ofrece la preparación necesaria en relación a este recurso; La formación obtenida es a partir de cursos y programas formativos ajenos a la Universidad; Se hace imprescindible su uso y formación dentro de la Facultad para que los estudiantes conozcan y sepan emplear este tipo de recursos.

Junto a conclusiones, consideraciones y sugerencias, interesa destacar la propuesta formativa que ofrecemos, dirigida a potenciar la formación inicial de los futuros profesores en el conocimiento y uso del juego como recurso didáctico.

ABSTRACT

This research addresses, on the one hand, the requirements of the new study plans derived from the Bologna Plan, which place the student in the central axis of learning, with active methodology as its driving element (Fernández-Llebrez, 2010); and, on the other hand, the needs felt by the teachers when facing the arduous task of motivation for learning (Díaz- Barriga, 2005).

To respond to these demands, we think about the role that teaching resources and tools can have. Various authors (Cárdenas et al., 2013; García et al., 2017; Yot & Martínez, 2013) highlight their importance and recognize that they are currently revolutionizing educational practice and can be an effective ally in achieving significant learning.

We also understand this in our study, emphasizing the game as a teaching resource, and considering it fundamental for the teacher to identify and establish clear criteria for incorporating high-quality teaching strategies in his/her classroom practice. Therefore, we start from two assumptions: 1) The use of games as a teaching resource would become a powerful tool to motivate, interest, and involve the students in their own learning; 2) The effective use of games to facilitate learning would improve by preparing teachers from their pre-service training.

Various questions would guide our work: Do teachers consider games to be a useful teaching tool to facilitate learning? Do they use games effectively in their daily practice? Are teachers offered the necessary preparation? What characteristics should pre-service training have in order to achieve the objective of training teachers in the adequate use of games as a teaching resource?

The aim of the study is to contribute to improving the pre-service training of Primary Education teachers in the knowledge and application of the game as a teaching resource, based on the information provided by various agents committed to educational progress. The interest is in discovering: Teachers' use and evaluation of games in learning; The role and effect of training in their classroom interventions; And the desirable elements in pre-service training to prepare them adequately.

The research is approached through a phenomenological qualitative methodology. The data collection techniques used were: Social networks (tweets), technical documents (teacher training programs and actions), and in-depth interviews. The sources of information have been varied according to the objectives, and they are represented by: 1) education professionals who offer information through social networks (teachers of different stages, psychologists, etc.); 2) training documents and programs offered by different entities; 3) currently practicing teachers (16); and students from the Primary Education degree doing their practical training (15). All of them were selected intentionally and chosen based on criteria.

The interpretation and discussion of the data were obtained through content analysis, supported by the NVIVO program. Among the main conclusions drawn from the investigation, the following stand out:

- 1) Regarding the use and evaluation of games: Teachers and students find this tool useful for teaching and to facilitate learning; They use it as a stand-alone method and as a complement to other methodologies such as ABP, cooperative learning, etc., among others.
- 2) Regarding training: Pre-service training does not offer the necessary preparation related to this resource; The training obtained comes from training courses and programs not associated with the university; Games must be used and trained in the university, so that the students can know about these resources and how to use them.

Along with conclusions, considerations, and suggestions, it is interesting to highlight the training proposal we offer, designed to strengthen the pre-service training of future teachers in knowledge about and use of games as a teaching resource.

ÍNDICE

PARTE I. MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1. Contexto y problema de la investigación25

1. Introducción y Justificación	27
2. Antecedentes.....	29
3. Problema de Investigación	30
4. Objetivos de la Investigación	31
5. Diseño de la Investigación	32
6. Proceso de la Investigación	34
7. Estructura y organización de la tesis.....	34

Capítulo 2. El valor del juego en la educación37

1. Introducción.....	39
2. Definición y características del juego	39
3. ¿Por qué utilizarlo?	46
4. Factores que intervienen en el aprendizaje y en el desarrollo del juego como recurso didáctico	49

Capítulo 3. Formación inicial docente.....53

1. Introducción.....	55
2. Elementos de la formación del profesorado	57
3. El perfil del docente	58
4. Modelos de formación docente.....	65
5. Relación teoría y práctica en la formación docente	65
5.1. Importancia de la relación entre teoría y práctica	66
6. La formación inicial de los docentes de Educación Primaria	67
6.1. Actual formación inicial de los docentes de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía	67
6.2. Programas de formación docente para la Educación Primaria	69
6.3. Herramientas didácticas en la formación inicial de los docentes: El juego como recurso especial de formación y aprendizaje	71

Capítulo 4. El juego como herramienta pedagógica75

1. Importancia del juego como elemento educativo	77
1.1. Evolución del juego como herramienta pedagógica	78
1.2. Teorías del juego como elemento de aprendizaje	80
1.3. Tipos de Juegos.....	83
1.4. Interacción en el juego	84
2. El juego como recurso didáctico en el desarrollo educativo	86
2.1. El valor del juego para el aprendizaje de los estudiantes y docentes.....	86

2.1 Niveles y asignaturas donde se trabaje el juego	90
3. Métodos para enseñar jugando	91
3.1 Aprendizaje basado en proyectos.....	91
3.2 Simulación	92
3.3 Aprendizaje basado en juegos.....	93
3.3.1 Diseño de actividades de aprendizaje basado en juegos	94
4 Espacios donde se práctica el juego como recurso didáctico	94
5 La actividad lúdica, principal ocupación en la Educación Primaria.....	95

Capítulo 5. Formación docente en el uso del juego.....97

1. Importancia de la actividad lúdica. El Juego como base de toda educación....	99
2. El juego como herramienta didáctica en Educación Primaria.....	100
2.1. El juego educativo dentro del marco normativo	104
2.2. Rol del educador durante el transcurso del juego como recurso didáctico	105
3. La metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Una estrategia para la enseñanza de ABJ	106
4. Inteligencias múltiples y metodología lúdica	107
5. Formación docente para la comprensión y aplicación de actividades y estrategias lúdico-didácticas	108
6. Formación de los docentes en el Aprendizaje Basado en Juegos (Game-based learning)	110
7. Implementación del juego en la institución escolar.....	112
8. Las redes sociales (Twitter) como recurso educativo	113
8.1 Posibles aplicaciones educativas de las Redes sociales	114

PARTE II. MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 6. Tratamiento metodológico.....117

INTRODUCCIÓN	119
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	119
1. Paradigmas de investigación.....	119
2. Metodología cualitativa.....	122
2.1 Enfoque: fenomenología	123
3. Técnicas para la recogida de la información	124
3.1 Entrevista cualitativa	124
3.1.1 Fases de preparación de la entrevista	125
3.1.2 Construcción del guion de entrevista	126
3.2 Redes sociales: Twitter.....	131
3.2.1 Procedimiento	133
3.3 Documentos y programas: Experiencias docentes y de formación	136
3.3.1 Procedimiento	136

3.4 Relación de objetivos y técnicas de la investigación	138
SUJETOS PARTICIPANTES	139
4. Procedencia de la información (sujetos/participantes; documentos)	139
4.1 Muestreo	139
4.2 Descripción de la muestra cualitativa de la Entrevistas	140
4.2.1 Selección del modelo de muestreo	140
4.2.2 Proceso de localización de grupos de estudio	141
4.3 Descripción de la muestra cualitativa de Redes Sociales: Twitter	142
4.4 Descripción de la muestra cualitativa de Documentos y programas	143
ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	144
5. Modelo de procedimiento para el análisis de datos	144
5.1. Técnica utilizada para el análisis de los datos.....	145
5.2. Codificación y categorización.....	147
5.3. Análisis de documentos y programas	154
5.4. Uso del programa cualitativo Nvivo 12 Plus	155
6. Validación de la investigación.....	155
6.1. Validación del guion de entrevista	158
6.2. Triangulación de la investigación	159
6.3. Ética de investigación	159

PARTE III. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN	161
--------------------	-----

Capítulo 7. Uso del juego como recurso didáctico en el aula ¿Qué dicen los profesores en ejercicio?165

1. Uso del juego como recurso didáctico	167
1.1 Concepción de juego como recurso didáctico	168
1.2 Empleo del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	171
1.3 Tipos de juegos.....	174
1.4 Descripción de experiencias de juego vividas.....	177
1.5 Rol del profesor en su aplicación.....	179
1.6 Experiencia docente y uso.....	181
1.7 Reacción de los estudiantes a su empleo.....	183
1.8 Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego	184
1.9 Niveles y asignaturas	186
1.10 Repercusión del empleo del juego en el docente.....	187
1.11 Factores intervinientes en su aplicación.....	189
1.12 Redes sociales como facilitadores de recursos y experiencias	196
1.13 Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes	198
1.14 Necesidad del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro	200

1.15 Correlación de las dimensiones correspondientes al uso del juego como recurso didáctico.....	203
---	-----

Capítulo 8. Uso del juego en las aulas ¿Qué perciben los estudiantes en prácticas?205

1. ¿Qué hacían mis profesores?: Presencia y uso del juego como recurso didáctico en la formación previa a la Universidad	207
1.1 Descripción de experiencias	208
1.2 Concepción de juego como recurso didáctico	210
1.3 Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes	213
1.4 Necesidad del juego en la actualidad y en el futuro.....	217
1.5 Correlación de las dimensiones en la presencia y uso del juego como recurso didáctico en los aprendizajes previos a los universitarios	219
2. Observaciones sobre la situación del juego en las aulas	219
2.1 Empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje	220
2.2 Tipos de juegos	223
2.3 Rol del profesor en su aplicación.....	226
2.4 Factores intervinientes en su aplicación.....	228
2.5 Reacción de los estudiantes a su empleo.....	232
2.6 Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego.....	234
2.7 Niveles y asignaturas.....	235
2.8 Repercusión del empleo del juego	237
2.9 Aportaciones del Prácticum al aprendizaje de estrategias lúdicas	238
2.10 Correlación de las dimensiones en la presencia y uso del juego como recurso didáctico en los aprendizajes previos a los universitarios	240

Capítulo 9. Uso del juego como recurso didáctico en el aula. Integración de las voces de estudiantes en prácticas y profesores.....241

1. Visión de las entrevistas a través de un nube de palabras	243
2. Visión de los sujetos sobre la situación vivida por los profesores respecto al uso del juego como recurso didáctico	245

Capítulo 10. Formación Inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas: ¿Qué dicen los profesores en ejercicio?.....269

1. Formación para el empleo de metodología lúdica	271
1.1 Vías de formación recibidas.....	272
1.2 Importancia de la Formación inicial.....	275
1.3 Presencia del juego como recurso didáctico en la formación inicial	279
1.4 Valoración global de la formación recibida respecto a juego como recurso didáctico.....	280
1.5 Sugerencias para mejorar la formación inicial.....	283

1.6 Elementos deseables en una formación inicial dirigida a preparar en metodología lúdica	286
1.7 Principios, características y condiciones que debería cumplir.....	288
1.8 Correlación de las dimensiones en el empleo de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria	289

Capítulo 11. Formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas: Visión de los estudiantes en prácticas291

1. Empleo de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria	293
1.1 Importancia del juego en la formación inicial	294
1.2 Presencia en la formación inicial	296
1.3 Valoración global.....	298
1.4 Sugerencias para su mejora	300
1.5 Elementos destacables	303
1.6 Redes sociales	305
1.7 Principios, características y condiciones que debería cumplir	307
1.8 Correlación de las dimensiones en el empleo de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria.....	309

Capítulo 12. Formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas: integración de las voces de estudiantes en prácticas y profesores311

1. Visión de las entrevistas a través de una nube de palabras	313
2. Visión de los sujetos sobre la formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas	315

Capítulo 13. Valoración y uso del juego como recurso didáctico en la comunicación “educativa” a través de las redes sociales (Twitter)325

1. ¿Qué se dice en las redes sobre el juego entendido como recurso didáctico? una primera aproximación.....	327
1.1 Palabras asociadas a juego como recurso educativo-didáctico. Términos más frecuentes al referirse al juego en el marco educativo	327
1.2 Palabras asociadas a juego como recurso educativo-didáctico. Visión a través de un mapa ramificado.....	329
1.3 Palabras asociadas a juego como recurso educativo-didáctico. Visión a través de un análisis de conglomerados	330
2. Visión y experiencias de los profesionales del ámbito educativo sobre el uso y valoración del juego como recurso didáctico a través de Twitter	334
2.1 Análisis de frecuencias: visión general del discurso en Twitter a través de categorías y sujetos	334

2.1.1	Análisis de frecuencias de metacategorías	334
2.1.2	Análisis de frecuencias de las categorías.....	336
2.1.3	Análisis en relación a los sujetos	337
2.2	Análisis de contenido de cada categoría.....	338
2.2.1	Concepción del juego y posibilidades-aportaciones como recurso didáctico	338
2.2.2	Empleo del juego	341
2.2.3	Importancia del juego educativo en el aula	343
2.2.4	Motivación.....	346
2.2.5	Experiencia docente y uso del juego	347
2.2.6	Tipos de juegos recurso didáctico.....	349
2.2.6.1	Recursos físicos (Material didáctico del aula).....	350
2.2.6.2	Recursos electrónicos.....	351
2.2.7	Formación	352
2.2.7.1	Vías de Formación recibida	352
2.2.7.2	Aspectos Formativos	353
2.2.8	Espacios y condiciones.....	354
2.2.9	Reacción de los estudiantes	357
2.2.10	Niveles y asignaturas.....	358

Capítulo 14. Análisis y reflexión de experiencias docentes y de formación en el uso del juego como recurso didáctico361

1.	Consejería de educación de la Junta de Andalucía.....	363
1.1	CEP.....	363
1.1.1	Cursos ofertados desde el CEP	363
1.2	Experiencias educativas	370
1.3	Investigación educativa.....	372
1.4	Innovación-proyectos.....	373
1.5	Contenidos digitales.....	376
2.	Relación de otras entidades y tipos.....	377
3.	Relación de experiencias educativas en revistas	379

Capítulo 15. Diseño de una asignatura optativa para reforzar la formación inicial docente en el uso del juego como recurso didáctico. Elaboración de una propuesta de mejora383

1.	Guía docente de la asignatura.....	385
----	------------------------------------	-----

PARTE IV. CONCLUSIONES

Capítulo 16. Conclusiones de la investigación397

1.	Introducción.....	397
2.	Conclusiones.....	397

3. Líneas de investigación futuras	400
4. Limitaciones halladas en la investigación	401
Chapter 16. Research conclusions	403
1. Introduction	403
2. Conclusions	403
Referencias bibliográficas	407
Anexos.....	433

CAPÍTULO 1. CONTEXTO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

- 1. Introducción y Justificación**
- 2. Antecedentes**
- 3. Problema de Investigación**
- 4. Objetivos de la Investigación**
- 5. Diseño de la Investigación**
- 6. Proceso de la Investigación**
- 7. Estructura y organización de la tesis**

Capítulo 1.

Contexto y problema de la investigación

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La rapidez de los cambios producidos con la sociedad de la información y los nuevos perfiles de los estudiantes a los que enseñamos, demandan nuevos modelos pedagógicos que ayuden a mejorar los aprendizajes. En ese sentido la formación inicial de los profesores juega un importante papel reconociendo que ésta, debe tener en cuenta las dimensiones cognoscitiva, procedimental y actitudinal (Mendívil Trellez, 2009) necesarias para que llegue a ser integral. La dimensión cognoscitiva ofrecerá los fundamentos y contenidos propios de las materias que configuran el plan de estudios. La procedimental, aborda una variedad de estrategias, recursos y actividades que permiten el desarrollo de la práctica pedagógica. La actitudinal, se dirige al desarrollo personal, en la medida en que el ser del docente se define en la interacción con otros.

La formación docente es uno de los principales desafíos que hay que enfrentar para mejorar no solo la calidad, sino también, la equidad de la educación (Marcelo y Vaillant, 2009). No obstante, en contraste con lo expuesto, cabe destacar que algunos de los principales hallazgos presentados por el informe de la OCDE (2004) plantean preocupación ante las limitadas conexiones entre la formación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades de las escuelas (Álvarez et al., 2010)

Es por ello que, la formación pedagógica debe buscar el contexto social en el que tiene lugar la enseñanza, apoyándose en estrategias formativas diversas y flexibles, para poder responder a las múltiples y diferentes necesidades individuales, disciplinarias y contextuales con las que se va a encontrar el profesor (Mayor Ruíz, 2007).

Como estrategia formativa por excelencia (Bañeres et al., 2008), encontramos en el juego una herramienta clave y eficaz para el educador que puede llegar a ser de ayuda en todos los niveles educativos. Entendemos el juego como estrategia didáctica que facilita una pedagogía activa frente a un aprendizaje pasivo y verbalista. Además, mejora, los procesos intelectuales y afectivos, el intercambio de actitudes y puntos de vista, la participación activa, el trabajo colectivo, la creatividad y la imaginación (Salvador, 2014).

El juego permite la mejora de habilidades por áreas de desarrollo (Bjorklund y Brown, 1998; Garaigordobil y Maganto, 2013; Márquez, 2015). En el área físico-biológica se pueden trabajar la capacidad de movimiento, rapidez de reflejos, destreza manual, coordinación y sentidos. En el área cognitiva-verbal: imaginación, creatividad, agilidad mental, memoria, atención, pensamiento creativo, lenguaje, interpretación de conocimiento, comprensión del mundo, pensamiento lógico, seguimiento de instrucciones, amplitud de vocabulario, expresión de ideas. En el área socioemocional: espontaneidad, socialización, expresión de sentimientos, aficiones, resolución de conflictos, confianza en sí mismos, logrando experimentar placer y satisfacción. De todo

ello deducimos la gran incidencia que llegará a tener en la formación integral pues, sin duda, ayudará a lograr "jugando" la apropiación de contenidos de diversos ámbitos y asignaturas (Torres y Torres-Perdomo, 2007).

Numerosos son los autores, ya clásicos, que demostraron el valor educativo del juego. Froebel (1826) realizó un programa de juegos y canciones para padres que proporcionarían el desarrollo integral del niño. En este mismo sentido, Decroly (1920) utilizando el juego como "centro de interés" trabajó de forma integral todos los aspectos del desarrollo del niño (cognoscitivo, psicomotor, afectivo, social etc.) a fin de que supiera enfrentarse a la vida diaria y se desarrollara de forma autónoma. Montessori (1948) explica que el niño se encuentra en una fase de intensa y continua transformación en lo corporal y en lo mental, por lo que, es necesario permitirle aprender a través de esa gran actividad que posee. Freinet (1969) proponía el juego como actividad para mejorar el dinamismo y la creatividad del niño, pues, si le presenta a éste actividades que lo entusiasmen y lo movilicen de acuerdo a sus intereses, hará que mejore su aprendizaje.

En la actualidad (Díaz Sandoval, 2012; Sarlé, 2006) el juego se sigue entendiendo como un potente elemento de participación y estimulación de los educandos considerándolo un método por excelencia para lograr avances en el aprendizaje de los estudiantes en múltiples campos: asimilación consciente de conocimientos (Chacón, 2008; Torres y Torres-Perdomo, 2007), desarrollo de hábitos y habilidades lingüísticas (García- Carbonell y Watts, 2007), competencia comunicativa (Nelson, 2014), etc. resultando una vía eficiente para resolver importantes tareas de carácter educativo. Además, el docente a través de éste, incentiva la motivación de sus alumnos introduciendo conceptos, procedimientos y actitudes que, de otra manera, le resultarían poco atractivas.

A nivel curricular, el juego facilita el aprendizaje en diferentes áreas o materias tales como Matemáticas (Edo y Deulofeu 2005; Fernández Bravo, 2010; Ruesgas Ramos, 2004), Inglés (Herrero-Benet, 2014; Muñoz y Jaramillo, 2014; Rubio y Conesa, 2013), Educación Física (Rivero, 2011; Timón y Hormigo, 2010), Lengua (Montenegro y Andrade, 2014), Música (Moreno, 1990) y en Educación Artística (López y Rubio, 2014) entre otras.

Otro aspecto a tener en cuenta en la actualidad, es el gran desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación con sus múltiples posibilidades, y la incidencia que puede tener el juego digital como recurso educativo. (Marín, 2012; Ramírez y Roblizo, 2007) por encontrarse en la sociedad actual al alcance de niños y adolescentes, que los practican y los utilizan habitualmente; por este motivo, es necesario que los profesionales de la educación tengan conciencia de su existencia, de sus posibilidades, de su uso y potencialidades como un material muy óptimo para el proceso de aprendizaje, aunque también se nos advierte de sus peligros.

Aunque se han realizado numerosos estudios sobre el valor educativo del juego, entendemos que es un recurso tan importante como facilitador de aprendizajes, que

merece continua atención tratando aspectos que respondan a los nuevos problemas y demandas de la sociedad actual.

2. ANTECEDENTES

La formación inicial del docente a lo largo de la historia ha sido desempeñada por instituciones específicas, por un personal especializado y mediante un currículum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo. La institución formativa cumple básicamente tres funciones: a) preparación de los futuros docentes, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula (Bolívar, Fernández- Cruz y Molina, 2005), b) control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente y c) la función de socialización y reproducción de la cultura dominante (Vaillant y Marcelo, 2015). Todo ello, hace que nos replanteemos constantemente, qué tipo de conocimiento necesitan los profesores, qué llega a ser esencial en la sociedad actual y cómo debemos transmitir esos conocimientos.

Investigadores como Shulman, Grossman, Calderhead, Yinger, entre otros, trabajaron sobre conocimiento profesional de los enseñantes, y, sus planteamientos han dado luz a un gran número de estudios, sobre todo, en las dos últimas décadas (Ramos-Estévez, 2011).

Al analizar las distintas investigaciones, advertimos que el tema de la formación inicial es muy significativo en la actualidad. La investigación internacional dirigida por Linda Darling- Hammond en Estados Unidos confirma que "el nivel y calidad de la formación de los profesores correlaciona de forma significativa con los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, más allá de las condiciones económicas o los antecedentes educativos de éstos" (Marcelo y Vaillant, 2009, p.111). Interesa destacar las diferencias notables respecto a la formación inicial adquirida por los docentes (Murillo e Hidalgo, 2006) pues aunque se pretende una educación de calidad y equidad a nivel nacional, las universidades tienen la autonomía de diseñar su plan de estudios dentro del marco normativo, y, esto, puede conllevar a que existan algunas diferencias importantes en la formación de nuestro profesorado.

Cuando nos centramos en investigaciones donde se indaga acerca de las herramientas y recursos didácticos, y especialmente en el uso del juego como herramienta pedagógica, observamos su tratamiento desde diferentes perspectivas. Así, Gros et al. (2008) mencionan que los aspectos más investigados están relacionados con la capacidad del juego para promover la motivación, la implicación del estudiante y como elemento de alfabetización digital; Queiruga, Fava, Gómez y Brown (2014) utilizan el juego para acercar la programación en la etapa de Educación Secundaria; Bañeres et al. (2008) hablan del juego como una estrategia didáctica para utilizar en los diferentes niveles educativos, No obstante, la mayoría de las investigaciones se centran en las áreas de

Educación Física (Rivero, 2011; Timón y Hormigo, 2010) y Matemáticas (Edo y Deulofeu 2005; Fernández Bravo, 2010; Ruesgas Ramos, 2004).

Advertimos que un porcentaje elevado de investigaciones hablan del juego como recurso didáctico, siendo menor el de las centradas en la presencia del juego en la formación inicial docente. Algunos trabajos como los de, Biscay (2007), Holgado (2011) y Yot y Martínez (2013) entre otros, tratan el juego como una estrategia pedagógica para trabajar en la formación inicial docente. Todas estas investigaciones se sostienen mediante teorías psicológicas, tales como, la de inteligencias múltiples, la de aprendizaje significativo y la constructivista del aprendizaje (Levis, 2005; Marín, 2012; Morentin, 2010).

Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2010) advierten que los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional.

De acuerdo con ellos, entendemos que se hace necesario centrar nuestros esfuerzos hacia la formación inicial recibida por los profesores, considerando que puede ser esencial para dinamizar y facilitar los aprendizajes de los estudiantes mediante el juego.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación responde, de una parte, a las exigencias de los nuevos planes de estudio derivados del Plan Bolonia que sitúa al estudiante en el eje central de los aprendizajes y a la metodología activa como elemento impulsor de los mismos (Fernández-Llebrez, 2010); y de otra, a las demandas/necesidades sentidas por los docentes que formamos en nuestras aulas, al enfrentarse a la ardua labor de motivación hacia los aprendizajes (Díaz- Barriga, 2005).

Entendiendo al juego como una metodología activa capaz de motivar, interesar e implicar a los estudiantes en su propio aprendizaje (Bañeres et al., 2008), se hace necesario cuidar que los profesores posean los conocimientos y dominen las herramientas necesarias para su aplicación en las aulas. Por tanto, nos preocupa averiguar:

De una parte, la situación real del juego empleado como recurso didáctico en las aulas escolares (aplicación, obstáculos que condicionan su uso, actitud del profesor, ventajas halladas, tipología de juegos aplicados, procedimientos empleados etc.).

De otra, situándonos en el contexto en el que desarrollamos nuestra labor, la formación del profesorado en el conocimiento y aplicación del juego como recurso didáctico en cuanto a metodología activa, impulsora de aprendizajes.

Varios son los interrogantes que se derivan de las preocupaciones anteriormente planteadas que organizamos en dos grandes bloques:

Uno, relativo a la valoración y uso del juego en las aulas escolares: ¿Los profesores consideran el juego una herramienta útil en su docencia para facilitar los aprendizajes? ¿Lo utilizan en su hacer diario? ¿Cómo lo emplean?

Otro a la formación de los profesores en tal sentido: ¿La Formación inicial ofrece a los profesores la preparación necesaria para el uso del juego como recurso didáctico en las aulas escolares? ¿Qué características debería poseer una ideal formación inicial para lograr el propósito de formar a los profesores en el uso adecuado del juego como recurso didáctico facilitador de aprendizajes?

Como adelanto al trabajo que supondrá despejar tales interrogantes, que concretaremos en objetivos de investigación, planteamos los siguientes supuestos:

- Los profesores valoran positivamente el juego como medio didáctico y facilitador del aprendizaje y desean aplicarlo en sus aulas, pero, encuentran dificultades que les impide hacerlo de manera satisfactoria.
- Entendiendo que el juego es considerado por los profesores como recurso didáctico valioso para el aprendizaje, suponemos que se les debería preparar desde la formación inicial para usarlo convenientemente en su actividad de aula
- Entendemos que el juego, utilizado como recurso didáctico, se convierte en elemento facilitador de aprendizajes y, por tanto, será motivo de reflexión y tratamiento por parte de los profesores en la comunicación que efectúen a través de las redes sociales.
- El análisis de experiencias docentes y de formación que consideren el juego como recurso didáctico, proporcionaría pautas que podrían servir para orientar la formación inicial de los profesores para su utilización en las aulas.
- Los resultados derivados de trabajar los varios objetivos de investigación pueden proporcionar directrices y pautas orientadoras que ayudarían a mejorar la calidad del proceso formativo de los futuros profesores respecto al tema estudiado.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se propone la investigación están estrechamente vinculados con los supuestos presentados en el anterior apartado, y son los siguientes:

Objetivo 1: Averiguar la situación vivida por los profesores respecto al uso del juego como recurso didáctico en su práctica de aula, derivando aspectos influyentes en su aplicación y desarrollo.

Objetivo 2: Analizar el papel de la formación en la preparación de profesores para el empleo de estrategias lúdico-didácticas en su actividad docente.

Objetivo 3: Averiguar el tratamiento y valoración del juego como recurso didáctico en la comunicación de los profesores a través de las redes sociales

Objetivo 4: Analizar experiencias docentes y de formación que observen el juego como recurso didáctico para facilitar el aprendizaje, destacando elementos y características fundamentales.

Objetivo 5: Derivar y ofrecer directrices y pautas orientadoras que sirvan para reforzar la formación inicial de los profesores en el uso del juego en la práctica diaria del aula.

Para una mayor aclaración de los supuestos y los objetivos, se presenta a continuación un esquema de relaciones entre ambos. Es decir, el supuesto que se ha planteado con el objetivo propuesto.

Tabla 1. *Esquema de relación entre supuestos y objetivos de la investigación*

Supuesto	Objetivo
Los profesores valoran el juego pero encuentran dificultades	Averiguar la situación del juego en el aula, derivando aspectos influyentes en su aplicación y desarrollo
Se les debería preparar desde la formación inicial para usarlo convenientemente en su actividad de aula	Analizar el papel de la formación en la preparación de profesores
El juego, elemento facilitador de aprendizajes, motivo comunicación de las redes sociales	Averiguar el valor del juego en las redes sociales
Análisis de experiencias docentes, proporcionaría pautas para orientar la formación inicial	Analizar experiencias docentes destacando elementos y características fundamentales
Directrices y pautas orientadoras que ayudarían a mejorar el proceso formativo de los futuros profesores	Derivar y ofrecer directrices y pautas orientadoras para reforzar la formación inicial de los profesores en el uso del juego

Fuente: Elaboración propia

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se muestra de manera esquemática el diseño y el proceso de la investigación que se ha ido siguiendo en las diferentes fases a lo largo de la investigación.

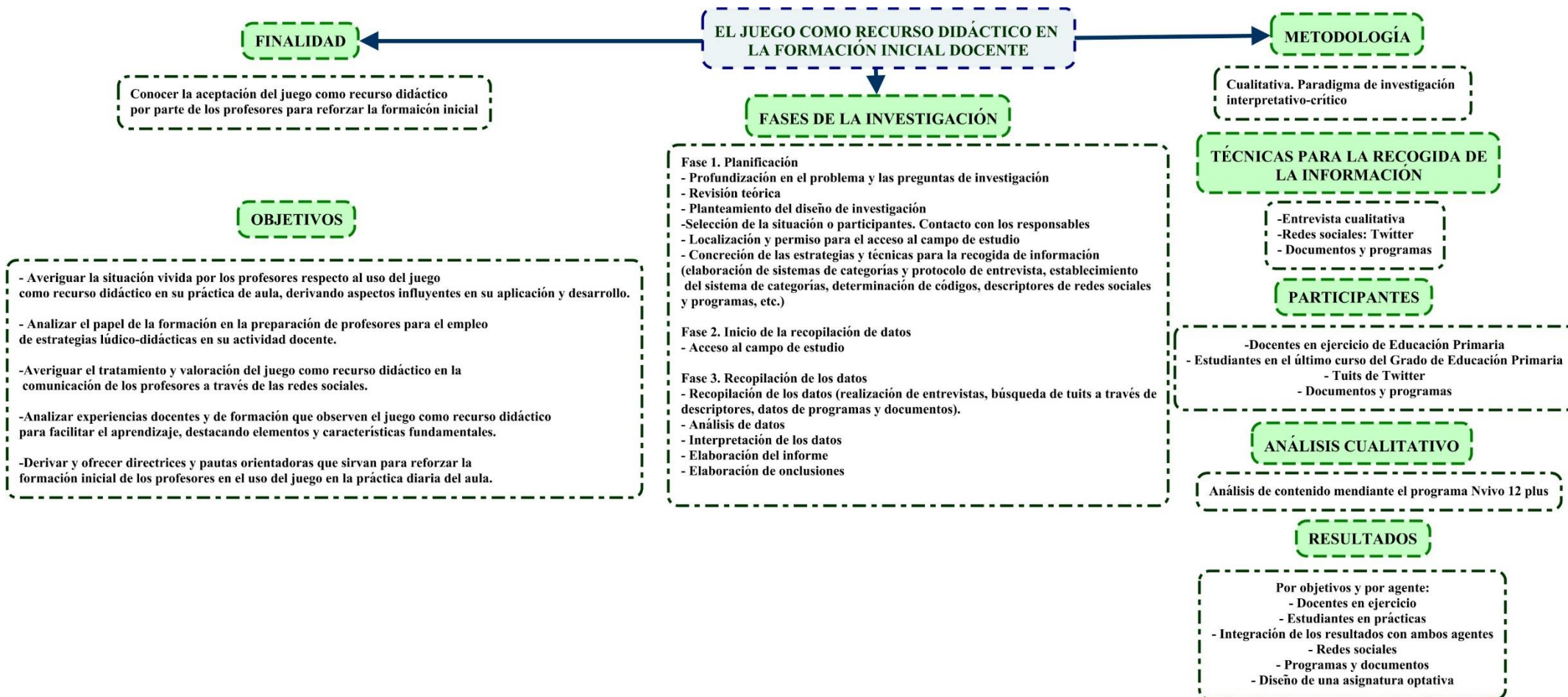


Figura 1. Diseño de investigación

Fuente: Elaboración propia

6. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación se desarrollará en las siguientes fases y tareas (McMillan y Schumacher, 2011). En la siguiente tabla se presenta de manera gráfica.

Tabla 2. Cronograma del desarrollo de la investigación

Año/Mes	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
2014										Planteamiento de la temática <i>Fase 1. Planificación</i> Profundización en el problema y las preguntas de investigación		
2015	Revisión teórica Planteamiento del diseño de investigación											
2016	Selección de la situación o participantes. Contacto con los responsables Localización y permiso para el acceso al campo de estudio Concreción de las estrategias y técnicas para la recogida de información (elaboración de protocolo de entrevista, establecimiento del sistema de categorías, determinación de códigos, descriptores de redes sociales y programas, etc.)											
2017	<i>Fase 2. Inicio de la recopilación de datos</i> Acceso al campo de estudio					<i>Fase 3. Recopilación de los datos</i> Recopilación de los datos (realización de entrevistas, búsqueda de tuits a través de descriptores, datos de programas y documentos).						
2018	Análisis de datos Interpretación de los datos Elaboración del informe Elaboración de conclusiones											

Fuente: Elaboración propia

7. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS.

La tesis se estructura en dieciséis capítulos. En el primero, se indican los elementos que contextualizan la investigación permitiendo un acercamiento previo: antecedentes, problema, objetivos, diseño y proceso.

El segundo, tercer, cuarto y quinto capítulo abordan los fundamentos teóricos que sostienen este trabajo. Los dos primeros introductorios del juego en el aprendizaje y a la

formación inicial, y los dos últimos correspondientes al uso del juego como herramienta pedagógica y la formación de los docentes respecto a este recurso.

El capítulo sexto corresponde al marco metodológico. Se presenta el diseño de la investigación y el proceso seguido para llevarla a cabo. Además, se hace hincapié en los tres procedimientos para obtener la información: entrevista cualitativa, redes sociales y programas.

Los capítulos del siete al catorce muestran los resultados de investigación y su discusión. Se presentan distribuidos según los procedimientos utilizados para obtener la información.

En el capítulo quince se presenta una propuesta didáctica que da respuesta al último objetivo de la investigación y que ayuda a dar visibilidad y a investigaciones futuras.

En el capítulo dieciséis se encuentran las conclusiones derivadas del análisis e interpretación de los resultados, dando respuesta a cada uno de los objetivos de investigación. También se indican las limitaciones al estudio de acuerdo a las circunstancias del contexto donde se ha llevado a cabo. Además, se presenta las implicaciones de este estudio al ámbito educativo y las futuras líneas de investigación que ayudarán a complementarlo y profundizar este estudio.

CAPÍTULO 2. EL VALOR DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

- 1. Introducción**
- 2. Definición y características del juego**
- 3. ¿Por qué utilizarlo?**
- 4. Factores que intervienen en el aprendizaje y en el desarrollo del juego como recurso didáctico**

CAPÍTULO 2.

El valor del juego en la educación

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo hablaremos del concepto de juego y los diferentes términos vinculados al aprendizaje. Nosotros nos centraremos en el juego como recurso didáctico. Por otra parte, de los factores que influyen para que se pueda llevar a cabo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO.

El juego forma parte de nuestra vida hasta tal punto, que en muchas ocasiones hemos acabado no dándonos cuenta de ello, o no concediéndole la importancia y la atención que merece. El origen del juego se encuentra en la conducta instintiva, pero este se hace posible sólo cuando se participa e interactúa socialmente (Bally, 1964). La mayoría de los aspectos del juego se detectan en los primeros contactos del niño con sus padres o cuidadores (Garvey, 1985). La ONU considera el juego como un derecho. Y en la Declaración de los Derechos del Niño manifiesta que “El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho” (art. 7).

La evolución del juego está estrechamente relacionada con todo el desarrollo evolutivo del niño. El juego es función, estímulo y formación del desarrollo porque para el niño es un instrumento de afirmación de sí mismo. Esto le permite ejercitar sus capacidades físicas e intelectuales (Zapata, 1989). Por ello, definir el juego es una tarea compleja, pues existen diversas perspectivas y autores que delimitan el concepto de juego desde un campo u otro. Estas perspectivas van desde la psicológica, sociológica, antropológica hasta la visión de la educación física y el deporte (Goñi, 2016; Paredes, 2002; Pérez, 2017).

Desde una visión psicológica, el psicólogo y pedagogo suizo Claparède (1934. En Abd Rahman, 2012) lo considera como una actitud distinta del organismo ante la realidad. Linaza (1992), opina que el fondo del juego no está en la forma exterior del comportamiento, que puede ser completamente igual tanto si se juega como si no se juega, sino que está en la actitud interna del sujeto ante la realidad (Vandewaetere, Cornillie, Clarebout y Desmet, 2013).

Piaget (1986) analizó la naturaleza y las características diferenciales del juego infantil y señala que éste, puede reducirse a una búsqueda de placer, pero con la condición de concebir esta búsqueda para la asimilación de la realidad.

Linares (2011) distingue las siguientes características propias del juego desde la recopilación de algunos autores clásicos, como son Huizinga, Moragas, Bülher, Rüssell, Avedon Sutton-Smith, Patridge, Decroly, Piaget, Claparède, Froebel etc.

- El juego es una actividad voluntaria y libre.
- Se realiza dentro de unos límites espaciales y temporales.
- El juego no tiene una finalidad, sino que es un fin en sí mismo.
- Es fuente de placer y siempre se valora positivamente.
- Es universal e innato.
- Es necesario tanto para adultos como para niños.
- Es activo e implica cierto esfuerzo.
- Cualquier actividad de la vida cotidiana puede convertirse en juego.
- El juego es algo muy serio.
- El juego es una vía de descubrimiento.
- Es el principal motor del desarrollo en los primeros años de vida del niño.
- Favorece la interacción social y la comunicación
- El juguete es un recurso útil pero no necesario para jugar.

Desde una perspectiva antropológica, Huizinga (2008b) menciona que es una acción u ocupación libre, que llega a desarrollarse dentro de unos límites temporales y espaciales determinados y, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de sentimientos de tensión y alegría.

Garvey (1985) expone que existen ciertas características descriptivas del juego que son ampliamente citadas. La mayoría de los que estudian el juego aceptarían la siguiente descripción: El juego es placentero, divertido. Aun cuando no vaya acompañado por signos de satisfacción, es evaluado positivamente por el que lo realiza.

- El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas. Sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan al servicio de otros objetivos. De hecho, es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin en particular.
- El juego es espontáneo y voluntario. No es obligatorio, sino libremente elegido por el que lo practica.
- El juego implica cierta participación activa por parte del jugador.

- El juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego. Esta última cualidad es la más enigmática. Si el juego fuese, precisamente, un brote único y aislado, de la infancia, sería interesante como hecho, pero su estudio tendría escaso valor científico. Sin embargo, el juego ha sido vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales.

Pérez (2017) expone las características aportadas por Bally (1964) y Garvey (1985) que sintetizan lo más particular del juego. A modo de resumen, las características más comunes son:

- El juego se puede practicar a lo largo de toda la vida, a pesar de que algunas personas lo consideran una actividad propia de niños
- Es innato al ser humano
- El juego es voluntario, libremente elegido por el que lo practica
- Permite al niño afirmarse
- Favorece el proceso socializador
- En el juego el material no es indispensable
- Tiene unas reglas que los jugadores aceptan
- El juego mejora el desarrollo cognitivo, afectivo y social

Por otro lado, desde la perspectiva sociológica, autores como Pérez (2017) destaca- la importancia de considerar algunos elementos, muy importantes, como son los sociales y culturales en la estructura educativa y social de los niños, para así comprender los gestos de identidad, significado y trascendencia social y cultural que se relacionan con la realidad del contexto. Asimismo, concluye que, en los juegos de ficción, se constata la estructura sociocultural de la comunidad que diferencia claramente los roles de cada miembro con base al género, edad y posición social.

El juego es un ensayo de la vida adulta más o menos consciente, es interacción con otras personas y exploración de las propias limitaciones, puede ser una actividad más o menos reglada o libre, más movida o sedentaria, pero, sobre todo, tiene que contar con el componente lúdico (Molins-Pueyo, 2012).

Respecto a la perspectiva educativa del juego, desde la educación física, Pérez López, Delgado y Rivera (2009) apuestan por intercalar momentos donde la reflexión se haga presente en el aula. La principal finalidad de este hecho es que el alumnado llegue a ser consciente de aquello que está experimentando y, de este modo, lo incorpore no sólo de manera motriz sino también cognitivamente; lo que permitirá un mayor arraigo de

dicho aprendizaje. “El juego proporciona actividades en donde practicar destrezas, físicas y mentales, repitiéndolas tantas veces como sea necesario para conseguir confianza y dominio” (Moyles, 1990, p. 23) Por tanto, se entiende que el juego es un mediador entre lo social y además entre lo cognitivo, pues ayuda a lo motriz y a lo cognitivo. Además (Gervilla, 2011, p. 93) “los efectos sociales del deporte son indiscutibles y la aportación de valores a nuestra sociedad como tolerancia, integración, solidaridad, cooperación, autonomía, participación etc.”.

La situación de juego proporciona estimulación, interés, concentración, variedad y motivación. A veces el juego también puede proporcionar una vía de escape de la realidad que nos rodea, además de aliviar el aburrimiento, y en ciertos casos, simplemente como relajación (Moyles, 1990).

Dentro de la educación física, el juego promueve las habilidades sociales, encauza las conductas agresivas, pues se crea un ambiente de seguridad en la escuela, que es la base para que el aprendizaje se lleve a cabo saludablemente. Además, aumenta la autoestima, fomenta las relaciones sociales positivas, pues a través del juego, los niños aprenden a llevarse bien con los demás y a hacer amigos. Promueve la participación, impulsa valores positivos para la vida, mejora la salud emocional y física, y desarrolla una cultura positiva de influencias (Steffens y Gorin, 1999).

Por ello, a través del juego, se pretende potenciar el desarrollo integral de los niños, incidiendo especialmente en diversos aspectos socioemocionales y en el desarrollo de su creatividad. Además, se pretende integrar socialmente a los niños que presentan dificultades en la integración con sus compañeros y en otros aspectos de su desarrollo (Garaigordobil, 2003a). Para ello, (Gervilla, 2011, p. 130) “las personas tienen que experimentar una auténtica transformación, un cambio desde dentro, de ahí la importancia de desarrollar las competencias sociales” mediante el juego.

Martínez (1998) señala que existe relación positiva entre el juego y el desarrollo de la motricidad, la cognición y la socialización, ya que responde a la necesidad principal de ser activo. El juego tiene lugar de una forma delimitada por coordenadas de espacio y tiempo liberadas, en ausencia de necesidades básicas y buena salud. En el niño se van produciendo cambios en los aspectos motores, comunicativos, de relación social y patrocínio. En segundo lugar, desarrolla la capacidad de razonamiento, lenguaje, atención, memoria, representaciones mentales y conocimientos previos. Y, por último, desarrolla la personalidad y potencia las relaciones sociales del individuo.

De acuerdo con Gomes y Friedrich (2001), el juego en la enseñanza es entendido no como un propósito, sino como un posible eje capaz de llevar a un contenido didáctico específico, prestando la acción “divertida” conocida por el alumno, que sirve a la adquisición de nuevos conocimientos. En la literatura se utilizan diversos términos como “juego como recurso didáctico”, “juego educativo” y “juego pedagógico” para denominar actividades metafóricas que llevan a la enseñanza de las propiedades del juego (Bôas, 2008). Gomes y Friedrich (2001) enfatizan que un juego comienza a recibir la

denominación de didáctica cuando se utiliza para alcanzar objetivos pedagógicos específicos. Además, los juegos como herramienta pedagógica constituyen una alternativa para facilitar el aprendizaje de contenidos de aprendizaje difícil, mejorando el desempeño de los alumnos en relación con la nueva información y las situaciones de enseñanza que los involucra.

Desde la perspectiva de Brougère (2011), el juego es uno de los lugares esenciales de aprendizaje. Siempre hay una cultura preexistente que orienta la actividad lúdica. Sin embargo, dicha actividad, como acto social, produce cultura, como conjunto de significaciones. De este modo, el proceso de jugar, inherentemente, es un proceso de construcción y de aprendizaje. Sin embargo, se trata de un aprendizaje dentro de un límite, una vez que se realiza, la inversión de papeles y la ficción, junto con la posibilidad de repetición, dejan claro que el juego no modifica la realidad. Por lo tanto, el juego es una actividad cultural que supone la asimilación y la significación de diferentes estructuras sociales en cada tipo de juego. Así, es importante que los jugadores negocien y compartan la cultura del juego y controlen un universo simbólico particular, para luego poder llevarlo a cabo.

El juego ofrece el estímulo y el ambiente propicio que favorece el desarrollo espontáneo y creativo del alumnado y permite al profesor ampliar su conocimiento de técnicas activas de enseñanza, desarrollar capacidades personales y profesionales para estimular en los alumnos la capacidad de comunicación y expresión, mostrándoles, una nueva manera, lúdica, placentera y participativa de relacionarse con el contenido escolar, llevando a una mayor apropiación de los conocimientos involucrados (Brasil, 2002; 2008; Stojanović, Milovanović, y Ćirković-Miladinović, 2016)

Por su parte, Echeverría et al. (2011) afirman que a través de un conjunto de actividades que se apoyen en juegos como recurso educativo llegan a implicar y a promover aprendizajes de manera explícita. Existen interesantes experiencias donde el juego educativo se hace presente de forma integrada en contextos formativos (Cortés, García y Lacasa, 2012; Del Castillo, Herrero, García, Checa y Monjelat, 2012; Sung y Hwang, 2013) con diferentes fines didácticos, como son: alfabetización digital, refuerzo en los aprendizajes, simulación de procesos sociales, fomento de la curiosidad e interés, desarrollo de capacidades (a través de resolución de problemas, toma de decisiones, etc.), siempre con una vinculación con el juego desde su dimensión pedagógica donde sus temáticas, dinámicas y actividades permitan al alumnado mejorar su aprendizaje (Robertson, 2013; Chaudy y Connolly, 2019; Vos, Van der Meijden y Denessen, 2011).

Según Marín e Hierro (2015), es una técnica, un método y una estrategia a la vez. Se parte de la idea de los contenidos y cómo puede el juego intervenir de una manera u otra. Adaptar el proceso de aprendizaje para que sea más significativo y motivador.

Desde la Declaración de los Derechos del niño, adoptada por la Asamblea General de la ONU (1959), se reconoce el derecho al juego en el artículo 7 y es considerado tan fundamental como el derecho a la seguridad, salud o educación:

ART. 7: El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientadas hacia los fines perseguidos por la educación, la sociedad y las autoridades públicas. Éstas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

El juego es un elemento innovador para trabajar en el aula de una forma diferente. Constituye una estrategia muy útil, ya que el poder motivador que tiene la actividad lúdica hace imprescindible su aplicación (Gaité, 2005). Así mismo, las corrientes psicológicas y pedagógicas más innovadoras muestran que el juego constituye un medio de aprendizaje muy eficaz, ya que, a través de éste, el alumno descubre el mundo, se socializa, colabora, se expresa, toma decisiones, reflexiona, etc. (Chacón, 2008). Además, cuando se juega, la implicación se hace íntegramente, haciendo que el alumno desarrolle su capacidad intelectual, permitiendo aprender contenidos de una manera más eficaz que con procedimiento más convencionales se tardaría más (Gaité, 2005). Especial interés recubre también al juego como medio para alcanzar aprendizajes completos, referidos a los tres ámbitos del saber: conceptual, procedimental y actitudinal (Chacón, 2008; Gaité, 2005; Stojanović et., al, 2016; Vos, Van der Meijden y Denessen, 2011).

De acuerdo con lo anterior, Zúñiga (1998) propone reflexionar sobre la pedagogía actual, y descubrir así lo que el juego como recurso educativo puede llegar a aportar. Además de adaptar el proceso de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades e intereses del alumnado (Yturralde, 2009; Gómez Rodríguez, Molano y Rodríguez Calderón, 2015).

Por otro lado, Echeverri y Gómez (2009) proponen la interiorización del juego como recurso didáctico para potenciar el desarrollo del sujeto a través de éste y otras actividades lúdicas, todo dentro del proceso de enseñanza. Como menciona Yturralde (2009), el sistema educativo de cualquier país, aunque abierto a las formas y técnicas docentes novedosas, está diseñado para lograr la adquisición de conocimientos, hábitos y destrezas. Somos conscientes de la necesidad de una adecuada interiorización de la importancia del juego educativo y las posibilidades de su desarrollo, entre otras actividades dentro del Proceso de enseñanza/aprendizaje (Gómez Rodríguez, Molano y Rodríguez Calderón, 2015).

Autores como Posada Gonzáles (2014) y, Jover y Rico (2013) consideran fundamental dentro del proceso de enseñanza al juego, ya que fomenta la participación, creatividad, colaboración, cooperación, etc. El estudiante a través del juego como recurso didáctico comienza a pensar y actuar en medio de una situación que varía en donde siempre existe interacción (Jover y Rico, 2013). El valor para la enseñanza que tiene esta herramienta o recurso es que combina distintos aspectos para el proceso educativo, como mencionados anteriormente, colaboración, participación, resolución de problemas, pensamiento crítico, etc. (Broer, 2014; Buenahora y Millán, 2016).

Dependiendo del contexto y situación, el juego como recurso didáctico se puede entender de una manera u otra. Cuando lo situamos en el terreno educativo lo centramos en un elemento facilitador para el aprendizaje del alumno. Una herramienta que ayude a

los docentes en la enseñanza de conocimientos a través de una metodología activa con el fin de despertar el interés del alumnado y puedan desarrollar sus aprendizajes de una forma completa (emocional, cognitivo y conductual). Es considerado como un método efectivo para lograr mejoras en el aprendizaje del alumnado en diferentes campos, como son: asimilación de conocimientos (Chacón, 2008), desarrollo de habilidades lingüísticas (García-Carbonell y Watts, 2007), competencia comunicativa (Nelson, 2014), etc. También fomenta la expresión de sentimientos, resolución de conflictos y confianza en sí mismo (Sagastizabal, 2004). Además, el docente a través del juego potencia la motivación del estudiante introduciendo contenidos que de otra manera pueden resultar poco atractivos. Para Huizinga (2008a):

Es una actividad/ocupación voluntaria, ejercida dentro de ciertos límites de tiempo y espacio, con reglas libremente consentidas, pero absolutamente obligatorias, dotada de un fin en sí misma, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser diferente de la "vida cotidiana". (p. 33)

Chacón (2008) habla del juego como recurso didáctico como una estrategia, el cual se puede utilizar en cualquier etapa educativa, aunque por lo general los docentes lo usan poco porque desconocen sus diferentes ventajas.

El uso del juego como recurso didáctico no está integrado en algunas asignaturas, pero si destacan algunas más que en otras por el empleo de éste (Aarseth y Grabarczyk, 2017; Posada González, 2014). Es por ello, que Hirsh-Pasek y Golinkoff (2014) proponen que no se considere como un método o procedimiento por separado, sino que fuera como parte esencial de la enseñanza, donde los docentes fuera "obligatorio" el empleo dentro del aula para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Esa será la manera de conseguir el desarrollo pleno del alumnado, afirmando que es muy importante la interrelación entre asignaturas donde el juego se haga partícipe respetando la voluntad, creatividad y naturalidad de los alumnos por encima de todo. Esta dinámica ayudará a prevenir un estancamiento educativo (Zagarra, Carrillo, López, Ontiveros y Tinarejo, 2017).

El juego como recurso didáctico es una estrategia metodológica novedosa y aplicable a diferentes ámbitos y etapas educativas. Es un concepto que se ha ido trabajando desde siempre pero no ha conseguido tener fuerza suficiente ya sea debido a la falta de conocimiento y formación de los docentes para poder aplicarlo, prácticas no convencionales, más trabajo etc. Son muchos los autores que lo estudian como una herramienta esencial en nuestras aulas.

Chávez (2003) señala que la práctica educativa en general y los docentes en particular se respaldan en una pedagogía tradicional, en el cual es el propio docente quien decide qué enseñar y de qué manera. Además, define las metas para alcanzar los diferentes contenidos (no tanto en el aprendizaje del alumnado) y los estudiantes son meros receptores del conocimiento que facilitan los libros de texto o el propio docente. Todo ello crea una actitud pasiva del alumno, llegando a ser poco motivador para conseguir un aprendizaje significativo. A su vez, el cómo conciba las metodologías

didácticas el docente, será la causa del conocimiento que propiciará en sus alumnos (Thayer-Bacon, 2012). La metodología didáctica ofrece la oportunidad al docente de usar pautas para propiciar el aprendizaje y es la base del desarrollo de su práctica (Chávez, 2003; Dvorak, 2012; Thayer-Bacon, 2012).

Es por ello por lo que, como docentes, según Barron y Darling-Hammond (2008), debemos redefinir el funcionamiento de los centros escolares y a definir qué objetivos educativos deben predominar. Es necesario cambiar el planteamiento educativo, establecer prácticas instructivas y hacer mayor énfasis en el desarrollo de las destrezas y habilidades de aprendizaje por encima de los contenidos. Asimismo, la conexión entre la realidad educativa y los conocimientos que se enseñan, así como fomentar el aprendizaje para toda la vida. El ya conocido “aprender a aprender” (Dvorak, 2012). Es ahí donde se conecta con nuestra investigación, en dar a conocer el juego como una metodología innovadora y práctica, que ayudará a mejorar el aprendizaje significativo, trabajando a su vez los diferentes contenidos. Además de, fomentar la participación activa, motivación, enriquecimiento personal etc. del alumnado.

Tras la comprensión de lo que es juego como recurso didáctico para nuestra investigación se ha de decir que es una herramienta/ recurso, con un componente lúdico, esencial para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Como se ha mencionado anteriormente, existen diferentes visiones y perspectivas, pero de una manera u otra, todos coinciden en señalar su generalidad, su valor funcional y, en consecuencia, su importancia para el desarrollo y crecimiento de la persona (Huizinga, 2008a; Marklund y Taylor, 2016).

3. ¿POR QUÉ UTILIZARLO?

El juego como recurso didáctico, de manera general, permite la adquisición, ampliación, profundización e intercambio de conocimientos, estableciendo una relación entre teoría y práctica llegando a ser vivencial, activa y dinámica (Cassiani y Zabaleta, 2016). Además, mejora las relaciones interpersonales del alumnado, así como, desarrollan destrezas y capacidades derivadas de su uso práctico (Jover y Rico, 2013). A través de un aprendizaje colectivo ayuda a desarrollar en el individuo una posterior toma de decisiones en grupo. Las actividades o propuestas creativas en pequeños grupos de clase, donde el juego se hace presente, provocan la necesidad de tomar decisiones en común. En consecuencia, genera en el alumno habilidades y el fomento de la colaboración, aprender a escuchar (escucha activa) y tomar en cuenta la opinión de los demás (Carrasco y Basterretchel, 2004; Echeverri y Gómez, 2009; Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2014).

A continuación, se exponen las 15 razones que según Petre y Richards (2014) y el equipo Elige educar (2017, párr. 4) usan el juego como herramienta didáctica en sus aulas:

1. **Una opción inteligente:** las personas tenemos dos tipos de inteligencias. La primera más analítica que permite la reflexión, y una segunda más práctica que

permite ejecutar acciones y tomar decisiones intuitivamente. Además, existe el pensamiento convergente y el divergente, el primero sintetiza la solución a un problema y el otro, imagina diferentes ideas y posibilidades. Los enfoques tradicionales de formación consideran sólo la inteligencia analítica y el pensamiento convergente, mientras que el aprendizaje a través de juegos y simulaciones toma en cuenta también la inteligencia práctica y el pensamiento divergente. Los juegos requieren ejecutar acciones prácticas, así como idear nuevas formas de resolver un desafío, además de plantear espacios de metacognición y apuntar a un consenso en ciertos puntos.

2. **Integran y valoran la diversidad dentro de un grupo:** La formación a través del juego como recurso didáctico se preocupa de atender y considerar los diferentes estilos de aprendizajes dado ese escenario. Jugar es un método que se adapta a las diferencias entre los participantes, especialmente a sus diferencias de ritmos y estilos de aprendizaje.
3. **Promueven las ventajas del aprendizaje activo:** se ha comprobado que las estrategias pasivas no producen resultados efectivos en el aprendizaje del alumnado. Investigaciones actuales mencionan que se debería hacer uso de métodos activos donde el alumnado se haga partícipe de su propio aprendizaje.
4. **Facilitan la participación de estudiantes introvertidos:** los alumnos más introvertidos suelen sentirse amenazados cuando están obligados a participar respondiendo una pregunta o resolviendo un ejercicio delante del resto de sus compañeros, lo que genera un bloqueo emocional y la consecuente pérdida en su potencial de aprendizaje. Por lo mismo, los juegos permiten a todos los estudiantes integrarse e involucrarse al poder participar en grupos pequeños que evitan el verse expuestos frente a todo el curso, a diferencia de los sistemas tradicionales que, en definitiva, sólo se concentran en aquellos estudiantes con más personalidad o seguros de sí mismos para participar.
5. **Vinculan la educación con el entretenimiento:** hoy más que nunca los estudiantes quieren pasarlo bien y tener una experiencia gratificante mientras aprenden nuevas habilidades y conocimientos. Dado el desarrollo de las nuevas tecnologías, los procesos de formación se encuentran en una seria desventaja a la hora de captar la atención de los estudiantes y de focalizarlos en una tarea. Por lo mismo, es necesario ofrecer recursos y actividades que sean atractivos y que integren una diversidad de estímulos, un mayor dinamismo y una activa participación de los alumnos.
6. **Fomentan la enseñanza entre pares y el aprendizaje colaborativo:** una estrategia probada para un aprendizaje eficaz es alentar a los participantes a aprender unos de otros, es decir, potenciar el aprendizaje colaborativo entre pares. Muchos juegos apuntan a éste y permiten desarrollar una amplia gama de competencias y habilidades personales y sociales: cuando un participante

avanzado enseña a un principiante, ambos ganan en su dominio de nuevas habilidades y conocimientos, tales como la capacidad de diálogo, tolerancia a distintos puntos de vista, empatía y trabajo en equipo entre muchas otras, además de aumentar la complejidad del razonamiento y la profundidad de la comprensión, puesto que la reconstrucción de lo vivenciado Inter psíquicamente se ve enormemente enriquecida con distintas percepciones y opiniones.

7. **Ayudan a aprovechar el tiempo libre:** un juego es una alternativa eficaz para modelar las conductas de los estudiantes hacia la práctica de dinámicas activas en reemplazo de acciones pasivas como ver televisión o jugar videojuegos, lo que conlleva una serie de ventajas como mejorar la salud física, mental y social del jugador.
8. **Permiten adaptar con rapidez los cambios en los contenidos:** muchos juegos utilizan plantillas, folletos, videos, grabaciones, tableros, etc. para las distintas actividades, recursos que se pueden adaptar y actualizar fácilmente de acuerdo con los cambios en los contenidos. En ese sentido, es posible mantener la estructura del juego intacta y actualizar el contenido para proporcionar la información más reciente. Además, esto facilita bastante el diseño y planificación de una clase para distintos cursos y niveles de aprendizaje.
9. **Proporcionan una evaluación periódica y sistemática de aprendizajes:** a través de juegos como crucigramas, competencias por equipos, bingos, etc., es posible evaluar efectiva y concretamente el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, fomentando la participación e involucramiento de todos. En ese sentido, permiten comprobar periódicamente el dominio de contenidos y el desarrollo de habilidades en los estudiantes, y así contar con un diagnóstico efectivo para planificar las clases siguientes.
10. **Ofrecen instancias para aplicar contenidos:** la participación en un juego requiere que los aprendices tomen con frecuencia decisiones y ejecuten determinadas actividades, aplicando de distintas maneras y en distintos contextos los contenidos, y haciendo un fuerte hincapié en el rol activo de los alumnos.
11. **Permiten una participación a gran escala:** muchos juegos hacen posible que grupos grandes participen activamente en una clase, interactuando entre los diversos integrantes sin importar la cantidad. De esta forma, facilitan la organización y estructuración de una clase dirigida a muchos alumnos y permiten que todos se puedan involucrar y aprender activamente.
12. **Fomentan un “rol facilitador” por parte del profesor:** a través de las dinámicas lúdicas el profesor debe preferentemente adoptar una actitud de guía u orientador en lugar de un sabelotodo que prescribe una única respuesta correcta. Esto permite que puedan llevar a cabo clases más dinámicas,

interactivas y dialogantes con los participantes, pudiendo compartir distintos puntos de vista, creando vínculos afectivos más cercanos y, en definitiva, alcanzando aprendizajes más significativos y duraderos en los alumnos.

13. **Potencian el trabajo en equipo y sus habilidades asociadas:** en el mundo actual, las denominadas “habilidades blandas” o “habilidades no cognitivas” tales como empatía, comunicación asertiva, tolerancia, apertura a la experiencia, resolución pacífica de conflictos, etc., son fundamentales para desempeñarse adecuadamente dentro de organizaciones cada vez más complejas y cambiantes. La mayor parte del trabajo hoy se lleva a cabo en equipos que exigen la integración de diversas perspectivas, experiencias y profesiones, a partir de un enfoque multidisciplinario. Una gran ventaja de los juegos colectivos es que, entre otras cosas, apuntan precisamente al desarrollo de esas habilidades y son una poderosa instancia de trabajo en equipo.
14. **“Los seres humanos son la especie más ‘juguetona’ de todas”:** además de otros aspectos esenciales, una de las características que más nos diferencia del resto de los animales es que somos la especie que más juega y se divierte lúdicamente, por lo que jugar constituye una actividad central dentro de la vida humana. Tanto es así, que el filósofo e historiador holandés Johan Huizinga bautizó a la especie humana como Homo Ludens u “hombre jugador”, lo que apoya aún más el uso de juegos para la enseñanza y formación de los seres humanos. Asimismo, se ha comprobado que el juego estimula la actividad cerebral y activa redes neuronales esenciales, generando un estado emocional óptimo para aprender.
15. **Proporcionan práctica y retroalimentación apropiada:** la mejor manera de adquirir el dominio fluido de la mayoría de las destrezas es practicar repetidamente y recibir una retroalimentación que permita la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar. El principal objetivo del juego como recurso didáctico es la puesta en práctica, a través de actividades y dinámicas motivantes, de contenidos que estén estrechamente relacionados con el aprendizaje., llegando a obtener un feedback o retroalimentación al instante por parte del docente como del propio alumno.

4. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE Y EN EL DESARROLLO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Interesándonos conocer qué elementos y cómo podría favorecer el empleo efectivo del juego en el desarrollo integral de los escolares, creemos interesante derivarlos de factores considerados decisivos en la adquisición de aprendizaje. Para ello, partimos de la propuesta de armenteros (2011) que presentamos gráficamente:

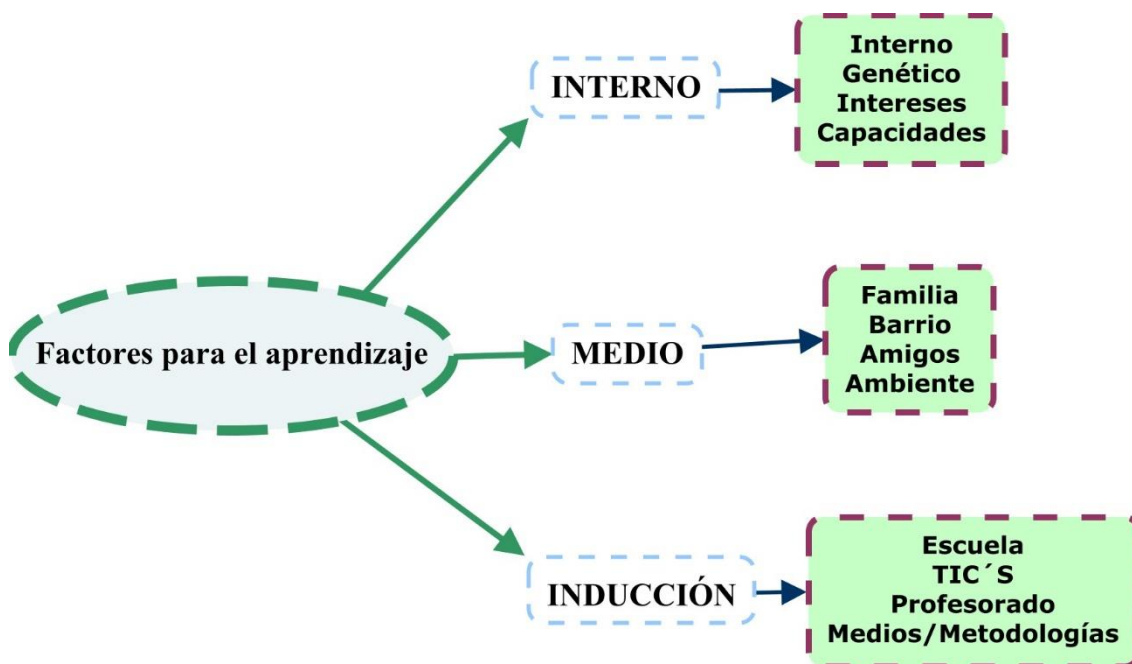


Figura 2. Factores que influyen en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia inspirada en la investigación de Armenteros (2011).

El factor interno trata sobre los aspectos centrados al propio alumno. Es promovido por sus motivaciones e intereses, entre otros elementos. El factor medio hace referencia al contexto y familia. Éste puede llegar a ser muy influyente en el alumno. El factor inducción hace referencia a los docentes, posibles metodologías utilizadas, distintos recursos y herramientas para trabajar dentro del aula, etc.

Al emplear el juego en términos didácticos y para la selección de contenidos, en base a los intereses y capacidades de los alumnos, se tiene que tener en cuenta la dimensión interna. Además, las familias pueden facilitar el uso de juegos y potenciarlos con finalidades didácticas. Así como los profesores y metodologías que pueden implementarlas en el aula.

Es en este último factor donde debemos hacer hincapié para trabajar, pues son los profesores quiénes pueden implementar el juego como recurso didáctico y a su vez, influir en los demás factores. Si se introduce una metodología innovadora, capaz de captar la atención del alumno se podrá influir en sus motivaciones e intereses, además de involucrar a la familia y contexto en el aprendizaje de los estudiantes (Piñeiro, 2004; Ripoll, 2006; Saegesser, 1991; Yturralde, 2016).

Como se ha indicado en los factores, todo parte del factor inducción. Si ese factor se desarrolla y se potencia a través de la formación inicial y permanente de los docentes, éstos podrán utilizar en el aula, técnicas más innovadoras que motiven al alumnado y logren mejoras en su desarrollo. A través de ese factor, se podrá mejorar los demás factores como son familia y contexto, pues éstos son parte fundamental para el alumno y

deben estar presentes a través de una participación activa en la educación (Piñeiro, 2004; Ripoll, 2006; Saegesser, 1991; Yturralde, 2016).

CAPÍTULO 3. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

- 1. Introducción**
- 2. Elementos de la formación del profesorado**
- 3. El perfil del docente**
- 4. Modelos de formación docente**
- 5. Relación teoría y práctica en la formación docente**
 - 5.1 Importancia de la relación entre teoría y práctica**
- 6. La formación inicial de los docentes de Educación Primaria**
 - 6.1 Actual formación inicial de los docentes de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía**
 - 6.2 Programas de formación docente para la Educación Primaria**
 - 6.3 Herramientas didácticas usadas en la formación inicial de los docentes**

CAPÍTULO 3.

Formación inicial docente

El objetivo de este capítulo es definir el concepto de formación del profesorado. Pretendemos analizar la docencia como profesión, determinar el perfil del docente en la actualidad aludiendo a sus características, dificultades y elementos en los que se debe asentar la formación del profesorado. Además, nos centraremos en nuestro objeto de estudio: formación inicial de los docentes de Educación Primaria, haciendo hincapié en la identidad y desarrollo profesional, su situación actual y herramientas didácticas que se usan actualmente en su formación.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de innovaciones pedagógicas y políticas educativas, no se puede obviar la problemática del docente y la calidad de su formación (Egido, López-Martín, Manso y Valle, 2014). Cualquier cambio educativo debería estar ligado a la mejora de la formación del profesorado, pues el docente es quien debe llevar a cabo estos cambios, y es algo totalmente aceptado que no hay reforma educativa sin la transformación en la formación del profesorado (González y Barba, 2014). Partiendo de esta reflexión se hace evidente la necesidad de preocuparse y ocuparse de la formación inicial docente para conseguir una enseñanza donde tenga en cuenta las necesidades y demandas que presenta la sociedad y el propio alumnado.

En consecuencia a lo anterior, las tareas que realizan los docentes, van más allá de las propias del aula, pues incluyen otras muchas como pueden ser, entrevistas a las familias, actividades extraescolares, participación en programas educativos etc. (González y Barba, 2014).

Desde hace un tiempo, la formación inicial docente ha sido ubicada como un elemento central de los procesos educativos, y de las estrategias destinadas a mejorar la calidad. Son iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentra en ejercicio (Vezub, 2007).

Al diseñar la formación inicial de los docentes, diferentes autores consideran unos rasgos característicos importantes que los estudiantes deberían de tener en cuenta de lo que realmente significa la profesión docente. En palabras de Márquez (2009), estos son:

- El ejercicio docente implica variedad de tareas; los docentes no solo enseñan, sino que educan a sus estudiantes, conviviendo con ellos. Además de participar en actividades adicionales y extraescolares. Se relacionan con las familias y otros miembros de la comunidad educativa, etc.

- Las tareas se pueden desempeñar en una gran diversidad de contextos. Las escuelas son heterogéneas, porque la sociedad es diversa y el docente deberá moverse en diferentes entornos, ya sea urbano, rural, privado, público, de contexto marginal etc., con diferente alumnado y familias, con diferente repercusión profesional (cargos directivos, tutores, directores de departamento, etc.), y para todas ellas debe estar preparado.
- La complejidad del acto pedagógico: la acción educativa pasa por diversas dimensiones y la educación y el trabajo docente ya no se limitan a la interacción exclusiva entre el docente y el estudiante, en la que el docente solo era un mero transmisor de conocimientos, sino que ahora se tienen en cuenta otros factores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como son las herramientas, recursos, espacios, etc. En palabras de Gimeno Sacristán (2013, p.4), "la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto que en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos".
- La inmediatez y la incertidumbre de las situaciones que se producen durante el desarrollo profesional del docente: el aula es un lugar en el que se coinciden diversas situaciones y esto provoca la inmediatez de la acción del docente. Por muy preparada que un maestro tenga su clase, por muy planificada que esté la acción docente, puede que se provoquen situaciones inesperadas con las que el docente no contaba. Esto plantea un gran reto a la formación, porque es necesario una formación a través de prácticas reflexivas, donde el maestro pueda ser crítico con todo lo que sucede a su alrededor.
- La implicación personal y el repertorio ético de la labor del maestro. Ésta implica una educación en valores y una mayor implicación a nivel personal (Esteve, 2009).

Los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria se forman en la Universidad. Durante cuatro años reciben formación teórica y práctica con la que se trata de cubrir esa preparación inicial. Por ello, su finalidad es que conozcan las características de los alumnos con el que van a trabajar, los procesos de enseñanza aprendizaje, las estrategias metodológicas más apropiadas para cada nivel, los procesos de evaluación, las tareas que tendrán que desempeñar, etc., y que, además, interaccionen con la realidad educativa a través de las prácticas (practicum) (García, Ferrer y De la Herrán, 2015).

La formación del profesorado se encuentra "ligada a la investigación didáctica y a las teorías sobre la enseñanza, de tal manera que, según sea la concepción sobre la enseñanza y su práctica, así será la propuesta para la Formación del Profesorado" (Márques, 2009 p. 36). Por lo tanto, se puede decir que, la formación de los docentes y la teoría de la enseñanza se encuentran unidas, pues la teoría condiciona un modelo de escuela y de profesor y por tanto una visión sobre cómo hay que formar a esos docentes (Álvarez, 2012).

La inquietud sobre la formación del profesorado se relaciona con los movimientos de renovación y cambios educativos de estos últimos años. Compartimos con Vaillant y Marcelo (2015) que la formación docente ha de conducir a la adquisición, y al enriquecimiento de la competencia profesional que se llevan a cabo en tareas de formación, incidiendo en los aspectos formativos como los conocimientos, destrezas y habilidades.

Por tanto, el currículum de la formación inicial docente depende del modelo de profesor que se acepte como válido (Márques, 2009).

2. ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Anteriormente, hemos podido ver las características que definen la profesión docente. En este apartado, se van a tratar aspectos a tener en cuenta en cualquier plan de formación del profesorado para preparar a los docentes y para mejorar sus condiciones de trabajo. Para Marcelo (2007) algunos de los condicionantes a nivel escolar, y que por tanto se deben tener en cuenta, son:

- La burocratización del trabajo del profesor. Al profesor se le considera en muchos casos, como un agente que desarrolla los aspectos curriculares, que toma pocas decisiones.
- Al docente en la actualidad se le exigen muchas responsabilidades, lo que implica que tenga que ampliar su formación para responder a estas demandas.
- La profesión docente tiene una creciente feminización, sobre todo en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, y aunque a un mayor nivel educativo la presencia de mujeres es menor, ésta sigue siendo significativa. La feminización en los diferentes niveles educativos ha tenido consecuencias en la profesión docente.
- La actuación profesional de los docentes, solos con su alumnado, produce un “aislamiento”. Este aislamiento es más propenso en las etapas de Secundaria y Universidad, ya que en las etapas de Infantil y Primaria, los maestros llegan a trabajar más de forma conjunta.
- La profesión docente se identifica por ofrecer pocos alicientes a los docentes que lleve a una evolución y motivación para su mejora. Esto produce que los diferentes niveles educativos no estén relacionados unos con otros.
- La docencia es una profesión de riesgos, y no sólo de riesgos físicos (agresiones y violencia), sino sobre todo psicológicos. Desde hace años y especialmente en la actualidad, pues las diferentes situaciones generan estrés, ansiedad o malestar en los maestros. Según mencionaba Esteve (1994), el malestar docente es el efecto permanente producido por las diferentes situaciones en las que se ejerce la docencia, que a nivel psicológico y social repercuten en el maestro.

Se entiende que la formación docente se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional, y que en este sentido, la formación inicial es solo la primera etapa del trayecto formativo, pero es la base principal en el desarrollo profesional. Por ello, nos lleva a preguntarnos cómo debe de ser, qué tipo de conocimiento necesitan los profesores, qué llega a ser esencial en la sociedad actual y cómo debemos transmitir esos conocimientos. En este sentido, nos encontramos con maestros en ejercicio que rechazan la formación inicial que recibieron, pues la consideran como un mero trámite que no les aportó nada en su preparación para la docencia (Vaillant y Marcelo, 2015). Todo esto, está relacionado con el hecho de que los conocimientos teóricos no estaban conectados con la realidad social y del aula.

El *currículum* de la formación docente está en función de las distintas necesidades que presenta la sociedad, tanto a nivel social, político, etc., así como del modelo de escuela y del profesor que se establezca (Márquez, 2009). La sociedad de conocimiento demanda de la escuela que dé formación, sea motor de cambio social y certifique el nivel de aprendizaje del alumnado. Para que la escuela pueda cumplir las distintas funciones, debe buscar un modelo de formación docente que se ajuste a los principios de formación, a los condicionantes sociales del profesorado y a la demanda social de la escuela (Marcelo y Vaillant, 2009). En palabras de Márquez (2009),

Un modelo de formación docente es un diseño para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, que se debe hacer extensivo al profesorado de un mismo nivel educativo pero que debe basarse en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos, es decir, debe hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas (p. 45).

En el siguiente punto se tratará el perfil del docente. Para poder ofrecer un sentido completo a este perfil, se debe de tomar en consideración que la docencia es una práctica entendida como una labor educativa integral. Por ello, los docentes, ante las situaciones que demanda la sociedad actual deben desarrollar en el alumnado un conjunto de habilidades y actitudes con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo.

3. EL PERFIL DEL DOCENTE

En todas las sociedades, se han ido elaborando ideas y valores sobre la imagen del maestro y su labor pedagógica/profesional. El docente, a lo largo de la historia y en la actualidad, cumple con una función social, ya que es el formador de nuevas generaciones. Una persona, que además del conocimiento necesario tiene habilidades para ejercer su profesión y llega a ser un modelo para sus alumnos (Prieto, 2008).

Cuando hablamos de un modelo tradicional, el docente es quien ofrece la información, siendo él y su materia el centro de enseñanza, y no teniendo en cuenta las características que presenta el alumnado. De este modo, el estudiante es el que solo recibe la enseñanza y solo tiene que asimilar los conocimientos y no intervenir (Bixio, 2005).

En la actualidad, la rapidez de los cambios producidos con la sociedad de la información y los nuevos perfiles de los estudiantes a los que enseñamos, demandan nuevos modelos pedagógicos que ayuden a mejorar los aprendizajes. En ese sentido la formación inicial de los profesores juega un importante papel reconociendo que ésta, debe tener en cuenta las dimensiones cognoscitiva, procedimental y actitudinal (Mendívil Trellez, 2009) necesarias para que llegue a ser integral. La dimensión cognoscitiva ofrecerá los fundamentos y contenidos propios de las materias que configuran el plan de estudios. La procedimental, aborda una variedad de estrategias, recursos y actividades que permiten el desarrollo de la práctica pedagógica. La actitudinal, se dirige al desarrollo personal, en la medida en que el ser del docente se define en la interacción con otros.

La formación docente es uno de los principales desafíos que hay que enfrentar para mejorar no solo la calidad, sino también, la equidad de la educación (Marcelo y Vaillant, 2009). No obstante, en contraste con lo expuesto, cabe destacar que algunos de los principales hallazgos presentados por el informe de la OCDE (2004) plantean preocupación ante las limitadas conexiones entre la formación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades de las escuelas (Álvarez et al., 2010). Es por ello que, la formación pedagógica debe buscar el contexto social en el que tiene lugar la enseñanza, apoyándose en estrategias formativas diversas y flexibles, para poder responder a las múltiples y diferentes necesidades individuales, disciplinarias y contextuales con las que se va a encontrar el profesor (Mayor Ruíz, 2007).

Entre los cambios que intervienen directamente en el proceso educativo, se encuentran las Tics, que modifican la enseñanza y los objetivos educativos. Hasta hace poco, como única fuente de información, era el docente. Pero todo esto ha ido cambiando con la cantidad de información a los que estamos expuestos día a día. Por ello, necesitamos aprender a comunicar, procesar y transformar esa información. No es solo asimilar conocimientos sino “aprender a aprender” (Mora, 2004).

Se espera de que el maestro forme a personas que sepan vivir en comunidad y puedan desarrollarse plenamente. Por tanto, se le pide que sea más que un docente, es necesario que sea un intelectual, un guía pedagógico, un animador, un mediador intercultural, etc., y además que desarrolle unas competencias profesionales.

Todo esto nos lleva a plantearnos, ¿qué entendemos por competencia? Para Rul y Cambra (2007), el concepto de competencia está muy compartido actualmente. Se trata de la capacidad general o potencialidad alcanzada por una persona, que le permite seguir aprendiendo y utilizar lo alcanzado para resolver problemas y enfrentarse a situaciones, desarrollando aspectos como personales, cívicos y profesionales. Ser competente no es sólo ser hábil en la realización de tareas y actividades concretas, sino más allá de ello, ser capaz de enfrentar obstáculos y retos que vayan más allá de lo aprendido (Monereo y Pozo, 2007). En una idea dinámica de las competencias se plantea que: se adquieran, se movilicen y se desarrollen consecutivamente y siempre tienen que tener en cuenta el contexto. Por lo que para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar conjuntamente como sujeto que hace parte y se integra a esa realidad que quiere comprender (Galvis, 2007; Márquez, 2009).

Para Braslavsky (1999) toda competencia implica al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores, y responsabilidades. Si queremos que los educadores dejen de reproducir lo que aprendieron y cómo lo aprendieron, entonces es necesario promover una reflexión crítica acerca del perfil del profesor, teniendo en cuenta dos ideas claves, la primera es que hay que hacer al docente competente para un mejor desempeño de su labor profesional y, la segunda prepararlo para una mejor participación en la educación actual, esto es, que sepan desenvolverse hoy en las aulas y se sigan preparando para el futuro. Para esto deberán tener cinco competencias básicas:

- La *competencia pedagógico-didáctica*. Los profesores tienen que ser facilitadores de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos y no meramente quiénes exponen los conocimientos de manera memorística. Deben poseer criterios de selección de herramientas y recursos para guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- La *competencia institucional*. Los profesores tienen la capacidad de reconocer las necesidades del aula para poder demandar a las administraciones públicas ayudas para mejorar el proceso educativo.
- La *competencia productiva*. Los docentes tienen que conocer el contexto que los rodea para educar en aspectos sociales.
- La *competencia interactiva*. Los docentes deben aprender cada vez más a comprender y a sentir, lo que implica adquirir una gran capacidad de observación
- La *competencia especificadora*. El profesor debe tener, una especialización en una disciplina o conocimiento concreto.

Estas competencias básicas lo son para todos los docentes en todos los niveles educativos, pero en el caso del profesorado de Educación Primaria debemos tener en cuenta cuáles son las competencias en las que deben formar a sus alumnos, es decir, aquellas que el alumnado tiene que haber adquirido al finalizar su etapa de primaria.

Según Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de llevar a cabo el alumnado y planteamientos metodológicos innovadores. La competencia supone una mezcla de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se observa que el conocimiento práctico, a través de la participación activa, se desarrolla en el contexto educativo formal, no formal e informal.

En base a estas consideraciones expuestas, Perrenoud (2014) presenta diez competencias que debe tener el docente para saber enseñar. En la tabla 3 se presentan dichas competencias y sus unidades de competencia.

Tabla 3. *Competencias del docente para enseñar*

Competencias	Unidades de Competencias. Funciones del Docente
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje 1.2. Diagnosticar las necesidades 1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional 1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares. 1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto 1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia 1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido 1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos 2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza/aprendizaje 2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos. 2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación 2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno 2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución 2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	3.1. Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje 3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos 3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información,

	<p>recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales</p> <p>3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual</p>
<p>4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo</p>	<p>4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido</p> <p>4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos</p> <p>4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente</p> <p>4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida</p> <p>4.6. Implicarse en los procesos de co-evaluación</p> <p>4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación</p>
<p>5. Trabajar en equipo</p>	<p>5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales</p> <p>5.2. Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</p> <p>5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje</p> <p>5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente</p> <p>5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia</p>
<p>6. Participar en la gestión de la escuela</p>	<p>6.1. Participar en grupos de trabajo</p> <p>6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia</p> <p>6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento</p> <p>6.4. Participar en la programación de acciones, módulos... formativos</p> <p>6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas...</p>

	6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes
7. Informar e implicar a los padres	<p>7.1 Fomentar reuniones informativas y de debate</p> <p>7.2 Conducir reuniones</p> <p>7.3 Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos</p> <p>7.4 Tomar el pelo</p>
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<p>8.1 La informática en la escuela: ¿disciplina de pleno derecho, habilidad o simple medio de enseñanza?</p> <p>8.2 Utilizar programas de edición de documentos</p> <p>8.3 Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de enseñanza</p> <p>8.4 Comunicar a distancia mediante la telemática</p> <p>8.5 Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza</p> <p>8.6 Competencias basadas en una cultura tecnológica</p>
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<p>9.1 Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad</p> <p>9.2 Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales</p> <p>9.3 Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta</p> <p>9.4 Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase</p> <p>9.5 Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia</p> <p>9.6 Dilemas y competencias</p>
10. Organizar la propia formación continua	<p>10.1 Saber explicitar sus prácticas</p> <p>10.2 Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios</p> <p>10.3 Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red)</p> <p>10.4 Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo</p>

10.5 Acoger y participar en la formación de los compañeros

10.6 Ser actor del sistema de formación continua

Fuente: Elaboración propia inspirada en las orientaciones de Perrenoud (2014)

Cuando nos centramos en las competencias básicas, el docente debe ser capaz de guiar y ayudar a sus alumnos a adquirirlas. Es por ello, que se debe de aportar las herramientas necesarias para que los futuros profesores sean docentes competentes. Esas competencias básicas, que se muestran en la figura 3, son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia digital
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales

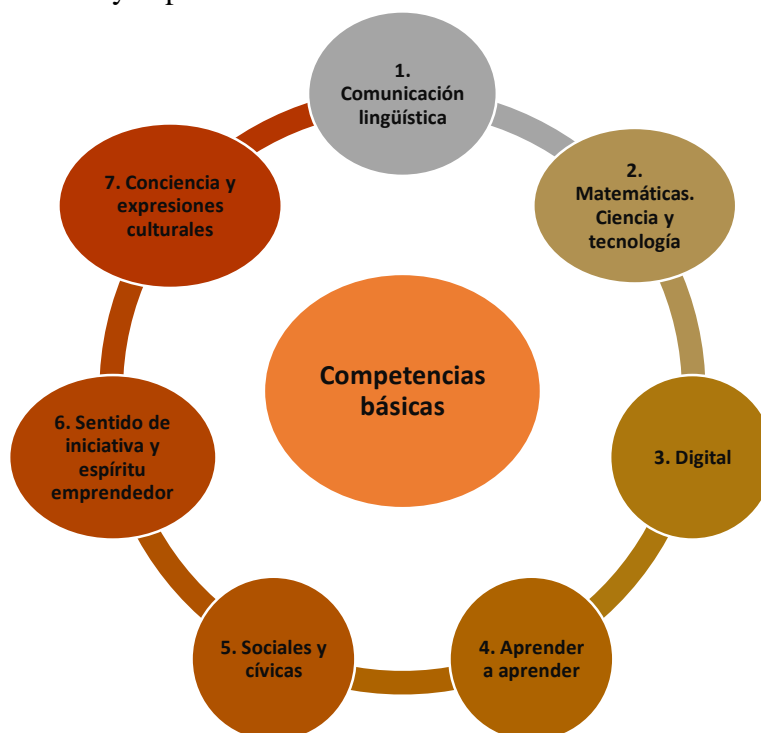


Figura 3. Competencias básicas.
Fuente: Elaboración propia

Para que los docentes consigan las competencias de este perfil que hemos expuesto anteriormente, es necesario implementar estrategias que fomenten su formación,

su autoaprendizaje, desarrollo de inteligencias múltiples, de atender a los valores, etc. (Márquez, 2009). Para que todo esto suceda, los docentes no pueden seguir trabajando los modelos de formación que se han venido desarrollando hasta ahora, en los que se fomentaban la adquisición de capacidades y contenidos curriculares sino que se debe intervenir activamente y formar a personas para la sociedad actual y cambiante en la que nos encontramos.

4. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Se ha analizado los elementos de la formación docente y cuál debería ser su perfil. A continuación se expone qué modelo o modelos de formación inicial del profesorado se ajustan a las características que debe tener un docente para desempeñar su labor.

Vaillant y Marcelo (2015) distinguen cuatro perspectivas básicas de los modelos de formación docente:

Perspectiva o modelo académico. Especifica que lo esencial de un docente es meramente su conocimiento de la disciplina que enseña. La formación pedagógica pasa a un segundo plano y es considerada superficial. Según Liston y Zeichner (1993, p. 38) “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”.

Perspectiva o modelo técnico. Considerado como el modelo que se fundamenta en el estudio de experiencias internas o sentimientos a través de métodos mecanizados, dando lugar al desarrollo de procesos repetitivos.

Perspectiva práctica. Este modelo o perspectiva surge como una crítica al anterior, es un modelo de reflexión sobre la práctica en la que se examina a la enseñanza como una actividad que no se deben de dar recetas ni ideas predeterminadas, sino que se debe de dar orientaciones para que se puedan llevar a la práctica a través de los conocimientos adquiridos.

Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Esta perspectiva, muy relacionada con la anterior, trata de que se lleve a cabo una reflexión crítica de la práctica. Una valoración sobre qué se está haciendo y si eso está siendo beneficioso. Así como qué aspectos se deben de mejorar para que siga teniendo éxito (Álvarez, 2012).

5. RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación inicial del Profesorado es una de las herramientas básicas en el proceso de la profesionalización de los docentes. El profesorado de Educación Primaria se forma en la Universidad como un profesional de la educación, al terminar sus estudios universitarios es “Maestro de Primaria” o de cualquiera de sus especialidades. Cuando un

novel llega al aula y se enfrenta a la realidad echa en falta materiales y herramientas para poder hacer frente a su realidad educativa. Es por ello que se hace imprescindible la conexión teoría y práctica, pues la teoría es la base esencial, pero, sin práctica los estudiantes no pueden emplear lo aprendido y es mucho más difícil para ellos en un futuro.

5.1 Importancia de la relación entre teoría y práctica

En el ámbito educativo hay una predisposición a establecer una separación entre las actividades teóricas y las prácticas. Se otorga a la teoría la condición de conocimientos e ideas que llevan a dirigir la acción, y a la práctica educativa el carácter para hacer frente a situaciones que nos suceden (Diker y Terigi, 2003). Sin embargo, la formación docente debe ser considerada como una continuación que incluiría desde la formación inicial y se extiende a lo largo de toda la formación permanente. Todo esto englobaría los aspectos teóricos y el desempeño de la práctica docente (Miranda, Salgado y Núñez, 2016).

Cuando hablamos de formación docente siempre se insiste en la necesidad de esta conexión entre teoría y práctica, sin embargo en la práctica son escasas las experiencias formativas que articulan una relación satisfactoria entre ambas, quizás porque en cada ámbito de formación se trabaja de forma aislada y la relación entre el profesorado de teoría con el de práctica se reduce a reuniones en las que se establecen acuerdos meramente.

Esto debe llevarnos a cuestionarnos de si los espacios que se llevan a cabo estos dos procesos llegan a estar interrelacionados entre sí. Si no es así, habría que reestructurarlos para que esa conexión sea viable (Márquez, 2009). Todo esto no trata de disminuir la autonomía del profesorado. Tal como menciona Perrenoud (2001):

Privar a los formadores de terreno de toda la autonomía y hacerlos auxiliares dóciles de los formadores universitarios. Ellos deben encontrar su espacio, lo que implica que en la medida de lo posible, hay que asociarlos a la construcción de los objetivos y de los procesos de formación y dejarles toda la libertad para una parte del trabajo, transmitir lo que les parece importante, aun cuando esto varíe de una persona a otra y no esté sujeto a lo que la universidad les pide que trabajen con los estudiantes (p. 514).

El problema de la conexión entre la teoría y la práctica puede plantearse qué peso debería tener cada una en la formación inicial y, por tanto, en los pactos y medidas que haya que tomar (Álvarez y Hevia, 2013).

La formación del profesor tiene distintos escenarios donde se forma: las aulas de la Universidad, los seminarios de trabajo, los centros educativos y también, distintos formadores, profesores universitarios, tutores de prácticas, maestros de centros educativos, etc.; todos deben trabajar de forma conjunta y con una misma finalidad: la formación de docentes para trabajar en la sociedad actual, con alumnado con diferentes características, y educarlo en conocimientos y competencias (Fernández-Río, Calderón Luquin, Méndez-Giménez, y Rolim, 2014).

Es por ello que se ve necesario que los docentes comprendan la necesidad de relacionar teoría y práctica y favorezcan a la construcción de los saberes y competencias necesarios para ser un profesional de la educación. Tal como mencionan Álvarez y Hevia (2013), en la formación docente debemos de comprender que la práctica no se puede considerar un elemento final en la formación ni tampoco el comienzo. Ambas, teoría y práctica, deben ayudar a formar maestros capaces de entender y analizar la complejidad de la realidad educativa y construir modos de actuación basados en la reflexión de dicha realidad. Es necesario que los contenidos se hagan práctica y que las experiencia se transformen en teoría (Vaillant y Marcelo, 2015). Aprender a aprender y comprender lo que se aprende son dos de las demandas de la educación actual, aplicable también a los maestros y no sólo al alumnado. En el caso del docente implica conectar y relacionar el análisis, la reflexión y el aprendizaje de la realidad, de la práctica, con el conocimiento construido y adquirido en las aulas universitarias (Álvarez, 2013; Márquez, 2009).

Los profesionales de la enseñanza y quienes se dedican a la formación docente, en palabras de Tallaferró y Dilia (2006), deben saber que,

Aprender a enseñar no es un acontecimiento ocasional ni de duración limitada, sino un proceso que dura toda la vida, comienza cuando quien sueña con hacer de la docencia su vocación, recibe su primera clase en una institución de formación docente y culmina cuando la vida lo coloca por última vez frente a sus alumnos. (p. 270).

6. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tras delimitar en los apartados anteriores los conceptos que giran en torno a la formación del profesorado, este apartado se centrará en nuestro campo de investigación, la formación del profesorado en Educación Primaria. Para ello, hablaremos sobre la situación actual que viven los futuros docentes de Primaria. Además de la identidad y desarrollo profesional de los maestros de esta etapa educativa. Otro aspecto a considerar es el uso de herramientas educativas en el aula que ayuden al desarrollo integral del alumnado. Entre estas herramientas se encuentra el juego como recurso didáctico, principal objeto de nuestra investigación.

6.1 Actual formación inicial de los docentes de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía

El objetivo de este apartado es informar sobre el sistema educativo, en cuanto a la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para comprender el momento en el que estamos, se van a analizar los términos y significados en **iii** referente a lo educativo de esta etapa. Se muestra cómo está la formación inicial actual, posibles cambios que se van a realizar, así como actuaciones para la formación continua.

El profesorado es el pilar para conseguir una educación de calidad y su formación debe corresponder a las demandas y necesidades sociales (Murillo e Hidalgo, 2016). Por esta razón, el perfil del maestro ha de ser el de una persona formada, que combine conocimientos específicos y didácticos, que sea capaz de utilizar herramientas para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que tenga conciencia social para educar en valores democráticos a personas críticas, que sepa unir el entorno como parte activa del contexto educativo y que a su vez, tenga capacidad afectiva (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011). La calidad de nuestro sistema educativo se encuentra directamente relacionada con la formación inicial y permanente de los colectivos docentes que desarrollan sus funciones en el mismo (De Medrano y Vaillant, 2009). A partir de las últimas reformas educativas (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE. Y en Andalucía la LEA) la concepción de la Educación Primaria ha variado considerablemente por lo que se hace necesario, que el profesional docente tenga la posibilidad de acceder a una formación concreta que le permita afrontar los nuevos retos y problemáticas actuales (Negrín y López, 2015). Esto supone diseñar una formación, tanto inicial como continua, acorde con los nuevos planteamientos educativos de la etapa.

La formación del profesorado en Andalucía constituye un componente fundamental para dar respuesta a las necesidades y retos que se presentan en los centros educativos cada día, siendo un factor clave para que los profesores adquieran una serie de competencias para el desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad. Es por ello que el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado constituye una herramienta que disponen los docentes para atender a sus necesidades e intereses.

Desde la LEA (2007) se expone la necesidad de formar a nuestros docentes y el nivel de implicación para ello. Todo ello para la mejora educativa.

Esta transformación del sistema educativo ha venido acompañada de una importante dedicación de recursos humanos y materiales a la formación permanente del profesorado y a la orientación educativa. Nuestra Comunidad Autónoma posee una consolidada red de formación y de orientación en continuo cambio para adaptarse a las necesidades que, en cada momento, los centros, el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa han demandado (p. 2)

Además, en la sección 3 del artículo 18 de dicha ley se especifica un apartado específico para tratar la formación inicial de los docentes. Se expone que:

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo y se regulará según lo recogido en el artículo 100 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y lo que se establezca en la correspondiente normativa de desarrollo.
2. La formación inicial del profesorado abarcará tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de capacidades y aptitudes. El componente esencial será la relación permanente e interactiva entre la teoría y la práctica y la preparación para la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de

desarrollo personal del alumnado, y su objetivo final será preparar al profesorado para dar respuesta a los retos del sistema educativo que se recogen en la presente Ley. 3. La Consejería competente en materia de educación suscribirá los correspondientes convenios con las universidades para organizar la formación inicial del profesorado. 4. La fase de prácticas de la formación inicial del profesorado se realizará en centros docentes previamente acreditados, a estos efectos, por la Administración educativa, de acuerdo con lo que se determine (p.13)

Por otra parte, como ya se ha comentado, en los últimos años se han ido produciendo cambios curriculares continuos que hacen difícil la adaptación del profesorado a los mismos con la formación inicial recibida. Es por ello que se hace necesario que el personal docente se vaya formando en nuevo modelo curricular y ofreciendo herramientas adecuadas para que sepa hacer frente a la realidad de un aula educativa (Murillo e Hidalgo, 2016; Negrín y López, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015). Dicha formación aborda una gran variedad profesional y con ello, facilita las estrategias necesarias para mejorar las prácticas profesionales. Tal como menciona Baztán Quemada (2016), todo este proceso es más interesante si se da en todo el claustro de profesorado del mismo centro. El objetivo de la formación es lograr una mayor reflexión sobre la práctica docente.

6.2. Programas de formación docente para la Educación Primaria.

Con la llegada de los grados promovido por el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se ha ido transformando la formación de los docentes de Educación Primaria. Algunas de las metas/ propósitos que persigue son (EEES, 2010):

- Reestructuración del sistema de enseñanza de acuerdo a tres niveles: un primer nivel, con el que se obtendría un título de grado que capacita para el acceso al mercado laboral, un segundo nivel, dirigido a la obtención del título de máster y un tercer nivel dirigido a la obtención del título de doctorado, donde el segundo y tercer nivel garantizaría una formación con mayor grado de especialización.
- Establecer un sistema común de créditos que permita garantizar que para la obtención de un título todos los estudiantes realizan el mismo esfuerzo.
- Implantar un Suplemento Europeo al Título donde se describa con precisión las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios y permita promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores, con el fin de facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos los egresados.
- Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores dentro del EEES.
- Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo a criterios equiparables.

La propuesta efectuada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) para el diseño de los estudios de Grado en Educación Primaria presentaba las siguientes características:

Se propone un Grado de Maestro de Educación Primaria (240 créditos ECTS) que debe conferir a los titulados, competencias docentes generales para ayudar al desarrollo, tutelar el aprendizaje y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Educación Primaria. Ha de ser capaz de ser responsable docente de todas las materias comunes que actualmente son competencia de los tutores (Matemáticas, Lengua, Ciencias-Geografía e Historia [o Conocimiento del Medio] y Ed. Artística [plástica]). Además habrá de disponer de competencias docentes específicas en uno de estos ámbitos (...): Ed. Física, Ed. Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales (p. 219).

El cambio que se ha derivado en el diseño de los procesos educativos basados en competencias, ha producido un cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje y en el proceso de evaluación de dicho modelo. Todo esto ha afectado a las distintas metodologías (Belinchón Romo, de Diego Álvarez y Velasco González, 2011). Con respecto al profesorado, ha tenido que realizar una modificación en la metodologías y la aplicación de nuevos aspectos evaluativos para la adquisición de dichas competencias, entendiendo que es necesario fortalecer la modificación del papel del alumnado pues ya no debe centrarse en la asimilación de conocimientos sino como impulsor de su aprendizaje (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005; Montero, 2010). El alumnado, por su parte, ha tenido que modificar las técnicas de aprendizaje para la transmisión del conocimiento. Las metodologías didácticas, como señala Fernández (2008), constituyen uno de los componentes de los proyectos educativos. En este sentido, en el plan formativo del Grado en Educación Primaria se recogen cuarenta metodologías docentes que cada profesor/a valorará para su elección como actividad docente, metodología a seguir o criterio de evaluación. Dependiendo del tipo de metodología seleccionado, la enseñanza se desarrollará a través de distintos niveles de participación del docente y alumno.

De otra parte se involucran los desarrollos del constructivismo en pedagogía, con la finalidad de que los futuros maestros estén más preparados y mejor formados (Múñoz-Cantero, Rebollo y Espiñeira, 2014). Hacen hincapié en:

- Una formación investigadora e innovadora: La mayoría de programas hacen énfasis en una formación investigativa, que se traduce en algunos casos en varias asignaturas de metodología de la investigación. Algunas vinculan la formación investigativa con la práctica. La mayoría de esta formación conduce a un trabajo de grado.
- Formación en disciplinas: Emerge ya en todos los programas una formación disciplinar en áreas.
- Formación práctica para quienes el contacto con las realidades educativas va a posibilitar tanto su formación como su reflexión.

A continuación se va a tratar las diferentes metodologías y estrategias que se están utilizando actualmente en los procesos de formación docente.

6.3 Herramientas didácticas en la formación inicial de los docentes: El juego como recurso especial de formación y aprendizaje

Hoy en día, el papel de los docentes no es solo "enseñar" unos conocimientos que tendrán una duración limitada y pueden estar siempre accesibles por otros medios como son las nuevas tecnologías por ejemplo, sino es, ayudar al alumnado a "aprender a aprender" de manera autónoma (Campos, 2000; Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Para que se lleve a cabo una buena formación inicial de los docentes, se deben de hacer uso de herramientas didácticas específicas que hagan que la formación sea completa y eficaz. Actualmente, los recursos y herramientas pedagógicas, están revolucionando la práctica educativa, ya que exigen que el docente identifique factores y establezca unos criterios para incorporar aquellas estrategias didácticas de calidad en su práctica de aula (Cárdenas, Zermeño y Tijerina, 2013). Para Area (2009), es necesario plantear la necesidad de considerar criterios para la selección, uso y organización de los medios y materiales de enseñanza, y el manejo de instrumentos y enfoques para evaluar los medios y materiales didácticos. Todo esto nos lleva a pensar la importancia de una metodología activa en el aula. Tal como menciona Casanova (2012), plantearse la metodología y las herramientas didácticas, es la única manera de inventar caminos variados para que cada alumno transite interesado hacia las metas de la educación y las consiga. No solo existe una ruta para llegar a la finalidad propuesta, y es el maestro el que debe descubrir cuál es la más adecuada para cada persona. En palabras de Stenhouse (1987),

El profesor es como un jardinero que trata de forma diferente a las distintas plantas y no como un labrador en gran escala que aplica tratamientos normalizados a unas plantas tan estandarizadas como sea posible. Bajo tales condiciones, la variación de un tratamiento proporciona una tentativa de una mejor producción bruta para lograr maximizar la producción de cada una de las unidades; y esto es lo que se requiere en educación. El profesor ha de efectuar un diagnóstico antes de prescribir y luego variar la prescripción. El modelo agrícola supone que para todos existirá la misma prescripción (p.47).

Cómo estrategia formativa por excelencia (Bañeres et al., 2008), encontramos en el juego una herramienta clave y eficaz para el educador que puede llegar a ser de ayuda en todos los niveles educativos. Entendemos el juego como estrategia didáctica que facilita una pedagogía activa frente a un aprendizaje pasivo y verbalista. Además, mejora, los procesos intelectuales y afectivos, el intercambio de actitudes y puntos de vista, la participación activa, el trabajo colectivo, la creatividad y la imaginación (Salvador, 2014).

El juego permite la mejora de habilidades por áreas de desarrollo (Bjorklund y Brown, 1998; Garaigordobil y Maganto, 2013; Márquez, 2015). En el área físico-biológica se pueden trabajar la capacidad de movimiento, rapidez de reflejos, destreza manual, coordinación y sentidos. En el área cognitiva-verbal: imaginación, creatividad,

agilidad mental, memoria, atención, pensamiento creativo, lenguaje, interpretación de conocimiento, comprensión del mundo, pensamiento lógico, seguimiento de instrucciones, amplitud de vocabulario, expresión de ideas. En el área socio-emocional: espontaneidad, socialización, expresión de sentimientos, aficiones, resolución de conflictos, confianza en sí mismos, logrando experimentar placer y satisfacción. De todo ello deducimos la gran incidencia que llegará a tener en la Dimensión Académica pues, sin duda, ayudará a lograr "jugando" la apropiación de contenidos de diversas asignaturas (Torres y Torres-Perdomo, 2007).

Para llevar a cabo una metodología lúdica, hace falta la ayuda de una combinación de metodologías que ayuden a alcanzar los resultados de aprendizaje y objetivos previstos (Cerdeira, Salcedo, Pérez y Marín, 2017; Crisol, 2012; Alonso, Rodríguez y Nyssen, 2009; Fortea, 2009). Fernández (2008) propone una clasificación basada en tres categorías para ubicar las diversas metodologías:

- Métodos de enseñanza basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.
- Métodos orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo, juegos cooperativos, grupos interactivos, trabajos en equipo etc.
- Métodos fundamentados en el aprendizaje individual.

Sustentándonos en Gallego y Salvador (2008), se presentan algunas de las estrategias didácticas relacionadas en función de los elementos del proceso didáctico: profesor, alumno, contenido y contexto. Todas estas estrategias que se mencionan, hacen uso de una manera u otra, del juego como recurso didáctico. Para una mejor visualización se presenta en forma de figura.

<u>Docente/transmisor</u>	<u>Alumnado</u>	<u>Contenido</u>	<u>Contexto</u>
Trabajo por talleres	Gamificación	Mapas conceptuales	Asamblea
Mayéutica	Rincones de Trabajo	Centros de interés	Aprendizaje dialógico
Tertulias dialógicas	Aprendizaje por indagación y/o por descubrimiento	Aprendizaje basado en problemas	Juegos
	Enseñanza por experimentación	Aprendizaje basado en juegos	Cooperativos
		Aprendizaje basado en proyectos	Simulación
			Grupos interactivos

Figura 4. Estrategias didácticas

Fuente: Elaboración propia inspirada en la investigación de Gallego y Salvador (2008)

Tras indagar acerca de la formación de los docentes de la etapa de Educación Primaria y todo lo ligado a ésta, se continuará con el capítulo siguiente, haciendo hincapié en nuestro tema de estudio, el juego como recurso didáctico. Dentro del capítulo se expone las diferentes teorías que lo fundamentan, así como el juego como herramienta

pedagógica para fomentar el aprendizaje, el juego como recurso didáctico dentro del contexto educativo, agentes y espacios, entre otros aspectos.

CAPÍTULO 4. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA (PEDAGÓGICA)

- 1. Importancia del juego como elemento educativo**
 - 1.1 Evolución del juego como herramienta pedagógica**
 - 1.2 Teorías del juego como elemento de aprendizaje**
 - 1.3 Tipos de Juegos**
 - 1.4 Interacción en el juego**
- 2. El juego como recurso didáctico en el desarrollo educativo**
 - 2.1 El valor del juego para el aprendizaje de los estudiantes y docentes**
 - 2.2 Niveles y asignaturas donde se trabaje el juego**
- 3. Métodos para enseñar jugando**
 - 3.1 Aprendizaje basado en proyectos**
 - 3.2 Simulación**
 - 3.3 Aprendizaje basado en juegos**
 - 3.3.1 Diseño de actividades de aprendizaje basado en juegos**
- 4. Espacios donde se práctica el juego como recurso didáctico.**
- 5. La actividad lúdica, principal ocupación en la Educación Primaria**

CAPÍTULO 4.

El juego como herramienta didáctica (pedagógica)

1. IMPORTANCIA DEL JUEGO COMO ELEMENTO EDUCATIVO

Los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje no solo responden a un cambio estructural, sino que además impulsan una renovación de las metodologías docentes. Dicho cambio requiere una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle mediante estrategias realmente significativas para el alumnado y que propicien actitudes más reflexivas, activas y autónomas. Así pues, la intención de fondo consiste en promover y desarrollar un enfoque que se asiente en las competencias del estudiante, en donde prima el aprendizaje, en detrimento de la enseñanza del profesor (Brockbank y McGill, 2002; The European Higher Education Area, 1999). El juego como recurso didáctico es un método que ayuda a la motivación hacia el aprendizaje, participación y estimulación (Díaz-Sandoval, 2012; Sarlé, 2006). Al ser una actividad que promueve la identidad del alumno, ayuda al mismo tiempo en su desarrollo socio-afectivo, cognitivo y motor (Sagastizabal, 2004). Su importancia proviene principalmente de las posibilidades educativas que tenga, es decir, dependiendo del grado de implicación que tenga dentro del aprendizaje del alumnado, ayudará más o menos en su desarrollo integral (González-González, 2010; Stojanović et. Al, 2016; Zych, Ortega-Ruíz y Sibaja, 2016).

Son muchos los autores que han definido el juego, pero todos coinciden en señalar su generalidad, su valor funcional y, en consecuencia, su importancia para el desarrollo y crecimiento de la persona (Jover y Rico, 2013; Marklund y Taylor, 2016; Zagarra et al., 2017; Zych, Ortega-Ruíz y Sibaja, 2016). Se considera un método por excelencia para lograr avances en el aprendizaje de los estudiantes en múltiples campos: asimilación de conocimientos (Chacón, 2008), desarrollo de habilidades lingüísticas (García-Carbonell y Watts, 2007), competencia comunicativa (Nelson, 2014), etc. También fomenta la expresión de sentimientos, resolución de conflictos y confianza en sí mismo (Sagastizabal, 2004). Además, el docente a través del juego incentiva la motivación de su alumnado introduciendo conceptos, procedimientos y actitudes que de otra manera le resultan poco atractivos. Por tanto, es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel educativo, pero por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas (Zagarra et al., 2017). El juego que posee un objetivo educativo se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador, de los contenidos fomentando el desarrollo de la creatividad (Brito, Vieira y Durán, 2015; Chacón, 2008; Petre y Richards, 2014).

1.1 Evolución del juego como herramienta pedagógica

Para comenzar a estudiar la evolución del juego, y partiendo de la investigación de Huizinga (2008a) de que el juego es anterior a cualquier cultura, hay que remontarse a los primeros años de la historia. Este autor señala que:

Ha habido un factor de competición lúdica más antigua que la propia cultura que impregna toda la vida a la manera de un fermento cultural, por lo que podemos decir que el juego fue parte integrante de la civilización en sus primeras fases. La civilización surge con el juego y como juego para no volver a separarse nunca más de él (p. 95).

Se ha podido apreciar la actividad lúdica desde tiempos antiguos. Desde el imperio Romano, donde utilizaban el juego para divertirse, hasta egipcios e indios que lo utilizaban para practicar y mejorar sus habilidades motrices (Saénz-López, Díaz y Rebollo, 2016).

Cuando nos centramos en la utilización del juego como herramienta pedagógica, se puede apreciar que ha habido una evolución notoria a lo largo del tiempo. Froebel (1826) estimaba que el valor del juego radica en las experiencias sensoriales, que a su vez éstas, constituían el soporte del desarrollo intelectual. Le dio una importancia central, cuyos fines pedagógicos permitían la formación de niños de manera libre y espontánea. Con esta metodología, además de favorecer la actividad intelectual del alumnado, también propició la convivencia y fomento de valores positivos como amor, alegría, libertad, cooperación, respeto, etc. Esto hizo que durante un siglo los educadores valoraran el juego partiendo de esa premisa.

Desde una perspectiva más individualizadora, Montessori (1948) introdujo el juego en el aula. Para que un niño pudiera desarrollar una conciencia social, primero debía desarrollar capacidades de autoconocimiento, autodisciplina y autocontrol. Este programa se basa en la propia dirección y actividades no competitivas, ayudando al niño al desarrollo de la propia imagen y la confianza para enfrentar retos y cambios con optimismo y positividad.

Desde una perspectiva psicológica, autores como Wallon (1942) y Bally (1964) exponen que el juego se confunde con la actividad natural del niño, siempre y cuando ésta sea espontánea y no esté bajo la influencia de la exigencia de disciplinas educativas. Para este autor, el juego es expansión y en este sentido se opone a la actividad seria que es el trabajo. Esto no quiere decir que el juego no exija ocasionalmente esfuerzo. A veces el juego exige que se empleen cantidades considerables de energía incluso más que para la tarea obligatoria. Muchos juegos incluso buscan la dificultad, pero para que sea considerado juego es necesario que esta dificultad sea buscada por sí misma. Siguiendo esta perspectiva psicológica, Winnicott (1991) explica que lo importante es estar vivo y sentirse real, lo que implica tener capacidad de jugar y de llevar una vida creativa.

"En el juego, y solo en él, puede el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, el individuo descubre su self solo cuando se muestra creador" (p. 142).

Leif y Brunelle (1978), exponen que el juego recorre cada uno de los estadios evolutivos de la personalidad y en cada uno de ellos se hace necesario un tipo específico de juego. Además, mencionan que casi todos los estudios se centran en la aplicación del juego en edades tempranas, pero que no se debe olvidar la etapa de la adolescencia, pues es una etapa donde se debe recuperar la energía lúdica para el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Freinet (1969) entiende que lo esencial de la actividad del juego en el niño, es su dinamismo y creatividad.

El niño juega y juega más que el adulto porque hay en él un potencial de vida que lo inclina a buscar una amplitud mayor de reacciones: grita de buena gana, en vez de hablar, corre sin cesar en vez de caminar y luego cae profundamente dormido, con la cucharada de sopa en la boca, y nada lo despertará sino hasta la mañana siguiente. La actividad que le permiten o le toleran los hombres y los elementos no basta a gastar la totalidad de ese potencial de vida; necesita un derivativo que no puede imaginar completamente y que se contenta con copiar de la actividad de los adultos adaptándola a su medida (p. 158).

Por lo tanto, el trabajo puede incorporar el fomento de valores a través del juego y ofrecer al alumnado actividades lúdicas que les llame la atención con el fin de despertar su interés y motivación.

Desde una perspectiva social, Vygotsky (1982) consideró el juego como un instrumento y recurso socio-cultural al ser un elemento impulsor del desarrollo mental del niño, potenciando el desarrollo de la atención o la memoria voluntaria.

Desde la visión de Pestalozzi (1982) se destaca tres ideas importantes: educar con el corazón; comprometer a la familia como principal agente educador, y socializador, desde la primera infancia; y seguir un método natural que convierta al niño en el centro de su propio aprendizaje. Esto último, a su vez, implica dos cosas: graduar la formación de lo más sencillo a lo más complejo, y alternar el estudio con actividades y juegos.

Decroly (1920) sustenta el descubrimiento de las necesidades del niño. Permite conocer sus intereses, los cuáles atraerán y mantendrán su atención y ellos mismo serán los que busquen aprender más. Toda actividad escolar debería presentarse como un juego estimulante, ya sean de manera colectiva o individual. "El juego es como una excusa para romper el ambiente de tensión en el aula, entrar y disfrutar de un clima de libertad y confianza" (p. 25).

Para Tonucci (1990) el juego es una de las maneras más motivadoras y entretenida para el aprendizaje. "Los niños aprenden mucho más jugando que estudiando, haciendo que mirando. El juego que hacen solos sin el control de los adultos es la forma cultural

más alta que toca un niño". En las figuras 5 y 6 se puede ver una representación visual del aspecto evolutivo y cómo se ha venido aplicando en distintas épocas.

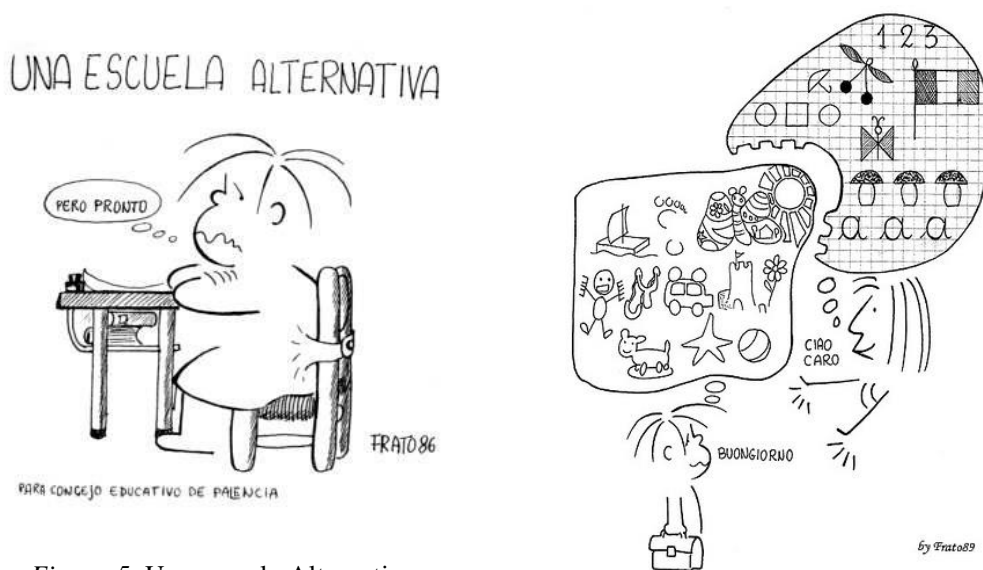


Figura 5. Una escuela Alternativa.

Figura 6. Visiones diferentes.

Fuente: Tonucci (1986), p. 44; Tonucci (1989), p. 32.

Por su parte, Castaño (2001) expone que el juego es un facilitador de experiencias prácticas y que sin éste sería difícil lograr el aprendizaje del alumnado en todas sus vertientes. Es por ello que propone juegos para dinamizar grupos, para expresión dramática, matemáticas etc. con el fin de poder trabajar en todas las áreas académicas. A su vez, Monroy y Sáez (2012) trabajan desde la perspectiva de Castaño pero acercándose más a la creatividad y a la danza. Se podría considerar para trabajar estas áreas desde las aulas.

Parlebas (2008) explica que el juego se centra en la educación física y en los deportes con la finalidad de mejorar la motricidad del alumnado. Además de fomentar valores morales, actitudes (autocontrol, voluntad, disciplina, superación), y los relacionados con los aspectos sociales: participación, sociabilidad y socio empatía.

Si nos centramos en nuestro contexto, hay educadores que han trabajado el juego como recurso didáctico y son de interés para nuestra investigación. En este caso los trabajos del Padre Manjón (Gómez, Vidal e Iglesias, 2016), el juego es, no sólo un complemento, sino también un instrumento de la enseñanza. El maestro debe recordar su propia niñez: "Recordad vuestra pasión por el juego, y enseñaréis jugando; recordad vuestro mal humor al hallaros encerrados en casa, y optaréis por enseñar y jugar en el campo"(p.15).

1.2 Teorías del juego como elemento de aprendizaje

A través del juego, todas las culturas lo han usado como un medio para enseñar a los niños las destrezas necesarias para la vida. No solo está destinado a que los niños interactúen, sino que es un modo natural que permite aprender. A través de éste pueden

practicar los comportamientos y las tareas necesarias para convertirse en adultos. Este proceso es fundamental en todos los niveles de la educación (Steffens y Gorin, 1999).

Existen muchas teorías acerca del juego. Desde la teoría de la psicología cognitiva, nos podemos encontrar diferentes enfoques como, el psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos de Goodman (1991) y Makuc (2008) en cuanto al proceso de aprendizaje de lectura. Todos estos enfoques tienen como criterio en común el proceso constructivista del aprendizaje. Torres y Torres (2007) los resumen así:

- El desarrollo psicológico del sujeto, teniendo en cuenta los múltiples aspectos que conforman la personalidad: intereses, motivaciones, necesidades, edad, expectativas y valores.
- Se ajustan a esa personalidad las áreas de los programas para propiciar un aprendizaje significativo.
- Se atiende al individuo en sus aspectos intelectuales, sociales y afectivos.
- Se buscan estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje como una forma de hacerlo significativo y duradero.
- Se busca asimismo relacionar el aprendizaje con el entorno del estudiante.
- Se hace énfasis en el qué, cómo, por qué y para qué aprende.

Existen diferentes teorías, sobre el juego como elemento educativo en el aula, que lo sitúan desde distintas visiones, como son: psicológica, biológica, fisiológica y sociológica. A continuación se expondrán algunas de las teorías más importantes del juego desde las diferentes perspectivas anteriormente nombradas.

- Teorías psicológicas.

Para Jean Piaget (1986), el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Los aspectos esenciales del desarrollo del individuo son las capacidades sensorio motrices, simbólicas o de razonamiento. Todas ellas son las que condicionan el origen y la evolución del juego. Khun (2014) menciona que el juego evoluciona con el desarrollo humano, se considera que es una forma de relacionarse con el medio, de conocerlo, de aceptarlo, de modificarlo y de construirlo, a partir del juego los niños van desarrollando estructuras mentales, porque es el juego su primera forma de simbolizar, de asimilar experiencias y adaptarlas a sus necesidades.

En la teoría freudiana o llamada también teoría de la sublimación sustentada por Freud encontramos que el juego es visto como una forma de expresión y satisfacción de necesidades, de los sentimientos y deseos inconscientes y reprimidos (Caillois, 2001; Venegas, García y Venegas, 2013).

- Teorías biológicas.

Desde la visión de Gross considera al juego un fenómeno estrictamente físico de cambios por hipersecreción glandular lo que causa una transformación química y provoca en las personas actividades que se expresan a partir del juego (Martínez y Villa, 2008).

- Teorías Fisiológicas.

La teoría del descanso o recreo de Lázarus y Steintal (Maas, 1983), refieren que el jugar posibilita el descanso de las partes fatigadas del sistema nervioso, permitiendo la recuperación de energía, el descanso y la relajación.

- Teorías Sociológicas.

El origen del juego en la teoría sociocultural de Vygotsky es, como para la teoría Piagetiana, la acción, pero mientras que para este último la complejidad organizativa de las acciones da lugar al símbolo, para Vygotsky es el sentido social de la misma (que comienza a ser orientada desde el exterior en un sentido concreto) lo que caracteriza la acción lúdica y el contenido de lo que se quiere representar en los juegos (Venegas, García y Venegas, 2013).

Huizinga (2008a) y Pérez (2017) consideran al juego como una herramienta de transmisión cultural que permite asimilar tradiciones, costumbres, patrones culturales, normas sociales, hábitos y representaciones del mundo.

Por su parte, Bronfenbrenner plantea el efecto que el juego puede tener en determinados factores ambientales, tanto físicos como culturales. Estos últimos aparecen representados en los exosistemas, mientras que las variables que afectan a la familia o el barrio actuarían sobre los mesosistemas, y aquellos característicos de la unidad familiar constituirían los microsistemas, en general para que podemos entender la conducta del individuo es importante analizarla en función de estos diferentes contextos que, a su vez, influyen unos sobre otros (Bronfenbrenner, 1987). En la figura 7 se muestra el modelo ecológico y cada uno de los elementos que componen los sistemas.

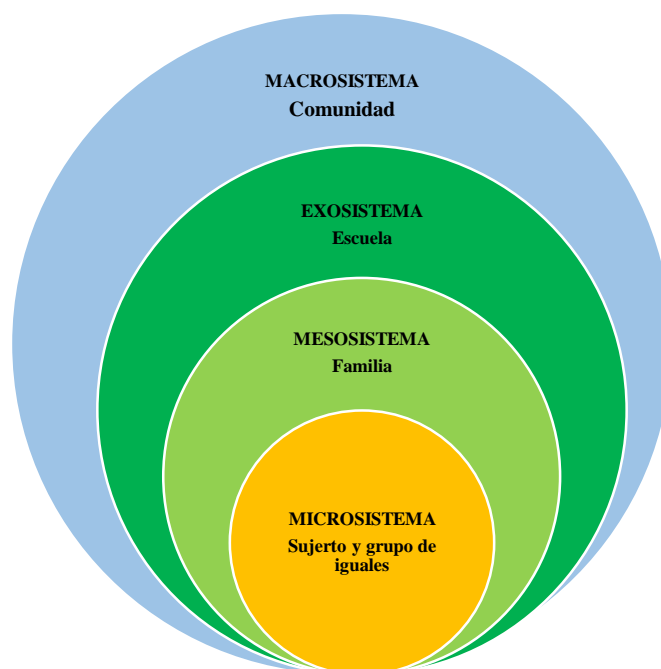


Figura 7. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.

Fuente: Elaboración propia inspirada en la investigación de (Bronfenbrenner, 1987).

1.3 Tipos de Juegos

La clasificación de los juegos es diversa y muy variada, por ello, es muy difícil, por ejemplo, ubicar un juego en un tipo específico, lo usual es que pueda estar en más de un grupo de las diversas clasificaciones existentes.

Trotter (Stefani, Andrés y Oanes, 2014) distingue cuatro categorías: Juego solitario, juego en paralelo, juego compartido y juego en competencia.

Del mismo modo, Wallon (1941) los clasifica como: Juegos funcionales (desde el nacimiento a los tres años), juego imaginativos o juegos de ficción (desde los tres a ocho años) y Juegos constructivos (a partir de los ocho años).

Así también, Ortega (1999) divide en tres categorías: Juegos de acción (motóricos/manipulativos, de construcción o de logro y electrónicos), Juegos de símbolos (sencillos y desarrollados) y Juegos de reglas (de calle y de mesa).

Según menciona Prieto y Medina (2005), Piaget se basa en el grado de complejidad mental que supone cada juego, y en función de tres formas de inteligencia: la sensorio-motora, la representativa egocéntrica y la actividad representativa de orden operatorio, respectivamente. Esos tres grandes tipos de juegos son:

- Juegos de ejercicio: el juego simbólico, que marca, el apogeo del juego infantil, sin embargo, no podemos pasar por alto el juego de ejercicio, funcional o sensorio-motor (2-2 años)

- Juegos simbólicos: a los dos años se inaugura, con sentido pleno, la actividad lúdica de carácter simbólico, que significa, sobre todo, la primacía de la representación sobre la acción. El lenguaje y el desarrollo motor, ayudarán mucho a este tipo de juego, pues ayuda a la representación.

- Juegos de reglas: hacia los 7 años el ámbito de juego se expande e incrementa, consecuencia de la mayor capacidad cognoscitiva y creativa del niño. Es capaz de llevar a término proyectos con simbolismos más reales e más improvisaciones de la realidad.

Generalmente los investigadores hablan de cuatro tipos de juego, aunque en la práctica éstos a menudo se mezclan: (a) *Juego con objetos*, formas en las que los niños exploran diferentes objetos, aprenden sobre sus propiedades y los transforman para que tengan nuevas funciones; (b) *Juego imaginativo* (sólo o con otros), también conocido como juego de hacer-crear, de fantasía, juego simbólico, juego socio-dramático o juego dramático, en el cual los niños experimentan con diferentes roles sociales; (c) *Juego físico brusco*, que incluye todo desde un juego de “escondidas” de un niño de 6 meses hasta el juego libre durante un descanso; y (d) *Juego dirigido*, donde los niños participan en actividades agradables y aparentemente espontáneas bajo la dirección sutil de los adultos (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2011).

El juego libre y el juego guiado también son importantes para fomentar la competencia social y la confianza, así como la autoregulación o habilidad de los niños para manejar sus propios comportamientos y emociones (Pérez, 2017). En el juego libre, los niños aprenden a negociar con los otros, a tomar turnos y a manejarse a ellos mismos y a otros. El juego es esencial para aprender cómo hacer amigos y cómo llevarse bien (Pérez, 2017; Stefani, Andrés y Oani, 2014)).

El juego espontáneo se entiende como aquel contexto regulado por reglas convenidas por los interactuantes, de manera espontánea, que definen una situación imaginaria y donde se organizan aquellos comportamientos individuales o grupales focalizados en los medios, y no en los fines. Se refiere a la forma en la que se producen los juegos, es decir, sin previo acuerdo entre los pares o directrices externas por parte de adultos (Corbal, 2011).

1.4 Interacción en el juego

El juego no entiende de políticas ni fronteras. De hecho, muchos juegos populares son de orígenes distintos. A través de éste, un niño/a aprende las normas culturales y de ahí la importancia de la inclusión (Timón y Hormigo, 2010).

El niño, a lo largo de su infancia tiene muchas interacciones sociales con apoyo del juego. Con ayuda de éste, se producen cambios en la conducta que pueden ser observados. Durante esta etapa, las construcciones colectivas de las distintas formas de juego pueden

llegar a permitir a establecer conexiones en un momento, espacio o contexto determinado. (Ahmed Abd Rahman, 2012; Pérez, 2017).

El juego es, un medio por el que las personas exploran diversas experiencias en diferentes casos y con distintos fines. Es ineludible la semejanza de este proceso con una forma idealizada de aprendizaje por parte de los niños (Moyles, 1990).

La generalidad del juego hace que todos los niños y niñas del mundo sean capaces de entenderse, pues a todos los niños les gusta jugar. Según su bagaje cultural, elegirán unos juegos u otros, marcarán iguales o diferentes reglas, manifestarán actitudes respetuosas o discriminatorias, preferirán juegos pacíficos a juegos violentos, decidirán lugares o tiempos más adecuados... pero, lo cierto es, que, al tener un lenguaje común, será fácil el acercamiento (Burke; 2014; Díaz Aguado, 2002).

El juego ayuda a los sujetos a lograr una confianza en sí mismos. Además, en situaciones sociales, contribuye a juzgar las numerosas variables dentro de las interacciones sociales y a conseguir empatía con otros. También, induce a niños y adultos a desarrollar percepciones acerca de otras personas y a comprender las demandas en los dos sentidos de expectación y tolerancia. El juego crea situaciones en donde practicar destrezas, tanto físicas como mentales, repitiéndose tantas veces como sea necesario para conseguir confianza y dominio. Además, permite una oportunidad de explorar las propias potencialidades y limitaciones (Moyles, 1990).

Los niños practican el juego a lo largo de todo su desarrollo, tanto físico como psicológico. Es una actividad libre, espontánea, que proporciona alegría y diversión y se muestra en distintas formas: puede ser individual en ciertos períodos y colectivo en otros; en cierto sentido, para el niño es un lenguaje simbólico por medio del cual se expresa a sí mismo (auto-expresión). A través del trato con sus juguetes y las formas con que construye la dinámica lúdica, se puede entender mucho sobre él: su confianza en sí mismo, sus emociones, sus sentimientos hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida, además de los acontecimientos vividos por él (Abd Rahman, 2012)

Dentro de situaciones educativas, el juego no sólo proporciona un medio de aprendizaje sino que permite que unos adultos instruidos adquieran conocimientos respecto a los niños y a sus necesidades (Moyles, 1990). Es una herramienta muy importante para los investigadores, pues a través del juego, se puede conocer los comportamientos, actitudes y relaciones que hay entre los niños.

Por ello, el principal objetivo que posee el juego como proceso de interacción, como menciona Moyles (1990) es que debe mostrar que el juego posee y puede poseer, dirección, progreso y, así mismo, resultados educativos que deberían servir para convencer a todos los adultos, incluyendo a familias, de que se trata de una actividad valiosa acertadamente asociada con el aprendizaje y con la mejora de las relaciones sociales entre los niños.

Además el autor de la teoría socio-cultural, “en consonancia con la teoría de las representaciones sociales, considera que la cognición es social por lo siguiente: a) se origina en el transcurso de la comunicación e interacción social; b) provee un código consensuado que facilita la comunicación, y finalmente; c) porque se asocia no solo a la regulación intraindividual, sino a la interindividual; es decir, porque cumple funciones sociales” (Páez y Blanco, 2006, p. 10).

Tras conocer un poco más acerca del juego, sus características, teorías que lo fundamentan y tipos de juegos, en el siguiente apartado se explicará el juego como recurso didáctico dentro del aula, como una herramienta facilitadora de aprendizajes en el alumnado de las diferentes etapas educativas. Para ello se estudiará el valor que tiene para el aprendizaje, tanto de estudiantes como docentes. Además, se explicará los niveles y asignaturas donde más se trabaja, métodos lúdicos, agentes y espacios implicados.

2. EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL DESARROLLO EDUCATIVO

Cómo estrategia formativa por excelencia (Bañeres et al., 2008), encontramos en el juego una herramienta clave y eficaz para el educador que puede llegar a ser de ayuda en todos los niveles educativos. Entendemos el juego como instrumento didáctico que facilita una pedagogía activa frente a un aprendizaje pasivo y verbalista. Además, mejora, los procesos intelectuales y afectivos, el intercambio de actitudes y puntos de vista, la participación activa, el trabajo colectivo, la creatividad y la imaginación (Garaigordobil, 2003b; Salvador, 2014). A continuación, se presenta el valor educativo que tiene el juego para el desarrollo del aprendizaje tanto de alumnos como docentes. Además de los posibles niveles y asignaturas dónde más se utiliza.

2.1 El valor del juego para el aprendizaje de los estudiantes y docentes.

El juego tiene un gran valor como instrumento para el aprendizaje. Es una extraordinaria fuente de estímulo, experimentación, disfrute y diversión. De ahí la necesidad del juego, el centro de la actividad en las distintas etapas educativas (Bañeres et al., 2008).

El juego que posee un objetivo educativo se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador, de los contenidos fomentando el desarrollo de la creatividad (Chacón, 2008). El uso de esta estrategia persigue una cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en determinada área. Es por ello que es importante conocer las destrezas que se pueden desarrollar a través del juego, en cada una de las áreas de desarrollo del educando como: la físico-biológica; socio-emocional, cognitivo-verbal y la dimensión académica (Amory y Seagram 2003).

Así como también es de suma importancia conocer las características que debe tener un juego para que sea didáctico y manejar su clasificación para saber cuál utilizar y cuál sería el más adecuado para un determinado grupo de educandos (Burke, 2014; González, 2015).

Una vez conocida la naturaleza del juego y sus elementos es donde el docente se pregunta cómo elaborar un juego, con qué objetivo crearlo y cuáles son los pasos para realizarlo, es allí cuando comienza a preguntarse cuáles son los materiales más adecuados para su realización y comienzan sus interrogantes (Bañeres et al., 2008; García, Santana y Moreno, 2017). El propósito de generar estas inquietudes gira en torno a la importancia que conlleva utilizar dicha estrategia dentro del aula y que de alguna manera sencilla se puede crear, además de que a partir de algunas soluciones prácticas se puede realizar esta tarea de forma agradable y cómoda tanto para el docente como para los alumnos. Todo ello con el fin de generar un aprendizaje efectivo a través de la diversión (Hilliard, Buckingham, Geldhof, Gansert, Stack, Gelgoot y Lerner, 2016). Es por ello, que una formación en metodología lúdica haría que el docente tuviera herramientas necesarias para crear situaciones donde el juego como recurso didáctico se hiciese presente (Stefani, Andrés y Oanes, 2014).

Según Ortega (en López y Bautista, 2002), la riqueza de una estrategia como esta hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo y estable que se realiza a través de la experiencia. La importancia de esta estrategia radica en que no se debe enfatizar en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido (Bruner y Haste. En López y Bautista, 2002) y dentro del cual el profesorado pueda conducir al alumno progresivamente hacia niveles superiores de independencia, autonomía y capacidad para aprender, en un contexto de colaboración y sentido comunitario que debe respaldar y acentuar siempre todas las adquisiciones (Chacón, 2008).

Las estrategias deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que sientan la necesidad de aprender (Bañeres et al., 2008). En este sentido debe servir para despertar por sí misma la curiosidad y el interés de los alumnos, pero a la vez hay que evitar que sea una ocasión para que el alumno con dificultades se sienta rechazado, comparado indebidamente con otros o herido en su autoestima personal, cosa que suele ocurrir frecuentemente cuando o bien carecemos de estrategias adecuadas o bien no reflexionamos adecuadamente sobre el impacto de todas nuestras acciones formativas en el aula (Correa, Guzmán y Tirado. En López y Bautista, 2002).

¿Qué características debe tener un juego como recurso didáctico?

Una vez establecidos estos objetivos es necesario conocer sus características para realizarlo de una manera práctica, sin olvidar que debe contemplar lo siguiente: Intención didáctica, objetivo didáctico, reglas, limitaciones y condiciones. Un número de jugadores

y una edad específica. Además que tenga en cuenta la diversión y el trabajo en equipo (Torres y Torres, 2007).

¿Cómo podemos clasificar los juegos?

Como se ha mencionado anteriormente, existen muchos tipos de juegos y diversas clasificaciones, sin embargo, se pueden tomar como referencia una más práctica y sencilla. En primera instancia se pueden clasificar de acuerdo al número de jugadores, los cuales pueden ser individuales o colectivos. Por otro lado, está según la cultura, pueden ser tradicionales y adaptados (Yvern, 1998). También pueden ser de acuerdo a un director, que pueden ser dirigidos y libres. Según la edad, para adultos, jóvenes y niños. De acuerdo a la discriminación de las formas, de engranaje y rompecabezas. Según la discriminación y configuración, de correspondencia de imagen. De acuerdo a la orientación de las formas, las imágenes invertidas. De ordenamiento lógico, de secuencias temporales y de acción. Según las probabilidades para ganar, de azar y de razonamiento lógico (Chacón, 2008; Yvern, 1998).

¿Qué pasos se deberían tener en cuenta para elaborar un juego como recurso didáctico?

Según Chacón (2008), Torres y Torres (2007), los pasos para elaborar un juego como recurso didáctico son:

- 1) Dado un objetivo idear la estructura o adaptar uno preestablecido.
- 2) Planificar a través de un análisis de posibilidades y elección de las mejores ideas.
- 3) Diseñar la idea a través de un bosquejo o dibujo preliminar.
- 4) Visualizar el material más adecuado.
- 5) Establecer las reglas del juego cuantas sean necesarias, precisas y muy claras
- 6) Prevenir posibles dificultades, como el espacio, el tiempo disponible, número de jugadores.
- 7) Imaginar el juego como si fuera una película.
- 8) Ensayar un mínimo de tres veces para verificar si se logran los objetivos.
- 9) Aplicar con niños y elaborar un registro de todo lo que ocurra para mejorarlo o simplificarlo.
- 10) Evaluar los conocimientos adquiridos de acuerdo al objetivo para verificar la intención didáctica.

¿Cómo se puede presentar el juego como recurso didáctico?

Con materiales resistentes, adecuados y de alta calidad. Colores armoniosamente combinados y llamativos. Protegerlos con sellador. En la caja debe tener: objetivo didáctico, instrucciones, edades y contenido. También es necesario considerar, el costo de los materiales. No tiene por qué ser cubierto por los docentes, tampoco han de ser necesariamente ellos quienes los elaboren: la confección de los materiales, fichas, cartones de juego u otros impresos. Perfectamente puede ser una tarea que, en las actividades de educación para el trabajo o computación, los alumnos de grados superiores realizan bajo la tutela de sus profesores. Puede ser una tarea colectiva de todo el colegio (Bañeres et al., 2008; Caillois, 2001).

¿Qué debe hacer el docente al crear un juego como recurso didáctico?

El docente en este caso debe: poseer un mínimo de conocimiento sobre el tema, no olvidar el fin didáctico, dirigir el juego con una actitud sencilla y activa, establecer las reglas de forma muy clara, formar parte de los jugadores y determinar la etapa psicológica en la que se encuentre el niño o los niños (Chacón, 2008). Entonces, aquí es donde surgen algunas interrogantes, el docente en esta etapa de elaboración del juego se comienza a preguntar ¿cómo lo hago?, ¿qué le puedo dibujar?, ¿qué habilidades manuales necesito? Y es cuando él requiere soluciones prácticas como las siguientes: si no sabe dibujar, puede utilizar papel carbón y plantillas; posee la letra y trazos ilegibles, las puede realizar en la computadora o con plantillas; si afirma que no tiene creatividad puede buscar modelos y patrones en revistas; si no posee los recursos económicos suficientes, puede utilizar material de desecho; si no cuenta con suficiente tiempo puede mandar a hacer algunas piezas de madera o cartón (Dris Ahmed, 2010; Mora, Riera, González y Arnedo, 2017).

Una vez realizado el juego, todavía no está listo: falta el ensayo final, cuando se lleva por primera vez a la clase: todos los niños deben jugar. Si ocurre que ellos no sólo jugaron, sino que disfrutaron, pusieron todo su empeño en realizar la actividad, lo hicieron alegremente y quisieran volver a jugar.

Si al finalizar esa partida se hace un alto y se comparte en torno a qué, cómo y porqué se jugó, haciendo mención del contenido revisado, se prolonga el juego, y se potencia la experiencia de aprendizaje (González, 2015). También es recomendable compartir de experiencias de cada uno en el ensayo final y tal vez haya que hacer alguna modificación. Confeccionar el guion didáctico o instructivo para que ese juego pueda ser empleado en otras oportunidades, por otros docentes. Así como también, queda determinar cómo se almacenará ese juego para ser empleado en otros grados o períodos académicos (García, Santana y Moreno, 2017).

Los docentes necesitan de una dosis de innovación dentro de sus aulas para mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje de sus estudiantes (Chacón, 2008). Es por ello, que docentes de etapas como Infantil y Primaria se ayudan de metodologías lúdicas para captar la atención de su alumnado, a la vez que potencian un

aprendizaje integral. Si hablamos de etapas educativas como Secundaria, Bachillerato y/o incluso la universitaria, vemos como son cada vez más los docentes que introducen el juego como recurso didáctico dentro de sus aulas (González, 2015). En el siguiente apartado se tratará los niveles, áreas y asignaturas donde el juego como recurso didáctico está presente.

2.2 Niveles y asignaturas donde se trabaje el juego

A medida que aumenta la edad de los estudiantes y el nivel de enseñanza que cursan, en las instituciones docentes disminuye la utilización de juegos como facilitador de aprendizajes, por lo que su aplicación decrece de la enseñanza primaria hacia la universitaria (Zagarra et al., 2017). El juego es una actividad de aprendizaje; si se dirige y orienta pedagógicamente contribuye a la activación del pensamiento y permite desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos (Bañeres et al., 2008). El empleo de los juegos como recurso didáctico debe realizarse de forma planificada, en correspondencia con los objetivos del programa, teniendo en cuenta además las características de los alumnos, su edad, intereses y necesidades, ya que su aplicación exige una adecuada orientación metodológica (Pivec, 2007). La didáctica actual se dirige hacia la aplicación de juegos en la enseñanza por constituir un método efectivo dentro del proceso docente-educativo al estar presentes elementos de motivación, competencia, espontaneidad, participación y emulación, y resultar una vía eficiente para resolver importantes tareas de carácter educativo (García, Santana y Moreno, 2017).

Investigaciones demuestran que en las etapas de Infantil y Primaria el empleo del juego como recurso didáctico está más presente (Fiallo y Apolo, 2017; García y Llull, 2009; Pardo y Raquel, 2017). Dentro de estas etapas, se encuentra de manera significativa en las áreas de *Matemáticas* (Fernández Bravo, 2010; Ruesgas Ramos, 2004), *Inglés* (Herrero-Benet, 2014; Muñoz y Jaramillo, 2014; Rubio y Conesa, 2013), *Educación Física* (Rivero, 2011; Timón y Hormigo, 2010), *Lengua* (Montenegro y Andrade, 2014), *Educación Artística* (López y Rubio, 2014) y *Conocimiento del medio* (Vázquez y Manassero, 2017). En las etapas desde Secundaria hasta la universidad existen multitud de áreas y/o asignaturas donde el juego como recurso didáctico se hace cada vez más presente. Por un lado, en Secundaria y Bachillerato se encuentra en *Inglés* (Maas, 2010; Mora y Villamil, 2017), *Matemáticas* (Fernández Bravo, 2010), *Ciencias Sociales* (González-Gallego, 2011), *Ciencias Naturales* (Medina Medina, 2017), *Informática* (García-Mundo, Vargas-Enríquez, Genero y Piattini, 2014), *Educación Física* (Rivero, 2011) etc. Por otro lado, en la etapa universitaria se está utilizando en *Química*, *Informática*, *Medicina* (Casas Rodríguez, de Santelices Rojas, Gonzáles Escobar y Peña Galbán, 2008), *Estadística* (Batanero, 2001), *diferentes filologías*, *Geografía*, *Historia* (Berrocoso, 2010), *educación* etc.

Es una gran oportunidad para dar a conocer y valorar más esta metodología, pues es una herramienta que se puede adaptar a las diferentes etapas, asignaturas, y a las necesidades educativas del alumnado.

3. MÉTODOS PARA ENSEÑAR JUGANDO

En la actualidad, existen prácticas docentes que estimulan una mayor participación del alumnado, dando lugar a un trabajo motivador que estimula el pensamiento innovador y creativo, potenciando la autonomía y facilitando el aprendizaje de competencias transversales y profesionales. Se presenta algunas estrategias innovadoras de enseñanza/ aprendizaje en la docencia basadas en el Aprendizaje apoyado en juegos, Aprendizaje basado en proyectos y la Simulación. Aunque hay muchas más técnicas donde el juego como recurso didáctico se hace presente, éstas englobarían las más importantes y las más usadas actualmente.

3.1 Aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos, es una estrategia que, sin duda, permite a los estudiantes generar aprendizajes significativos, pues deben hacer una compilación de aprendizajes que han adquirido en otros momentos de su formación, lo que implica que deben tener un precedente teórico para poder desarrollar un proyecto (Aranda y Secundaria, 2009; Martínez, García y Rocamora, 2017). Es útil esta estrategia, cuando se implementa dentro de cualquier asignatura con la intención de entrelazar la parte teórica y la práctica, además de que los proyectos permiten desarrollar en el estudiante propiamente habilidades de investigación (Broer, 2014; Pivec, 2007).

Morales (2007) afirma que una enseñanza centrada en el aprendizaje supone para el alumno un papel más activo, un mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje y un enfoque profundo en su estilo de aprendizaje. Es una estrategia que engloba o demanda distintos métodos activos que amplían los conocimientos de los alumnos y desarrolla sus habilidades para hacer de ellos personas más competentes (Martín y Rogríguez, 2015; Muñoz-Repiso y Gómez-Pablos, 2017).

Este tipo de método desarrolla las capacidades de (De Miguel, 2005):

- Análisis
- Síntesis
- Investigación
- Transferencia de conocimientos y procedimientos a otros contextos
- Pensamiento crítico
- Responsabilidad individual y grupal
- Manejo de diversas fuentes de información
- Expresión oral y escrita

- Trabajo en equipo
- Planificación, organización
- Toma de decisiones

Con este método el alumnado tiene que trabajar en equipo desde el principio y desarrollar un proyecto que dé respuesta a la situación presentada, planificando la actuación, distribuyendo tareas, investigando, evaluando posibles consecuencias etc. (Martínez, García y Rocamora, 2017; Martín y Rogríguez, 2015; Muñoz-Repiso y Gómez-Pablos, 2017).

3.2 Simulación

La simulación consiste en situar a un educando en un contexto que imite algún aspecto de la realidad y en establecer en ese ambiente situaciones, problemáticas o reproductivas, similares a las que él debería enfrentar en situaciones reales (Castro, 2008). Ésta tiene un sentido más amplio para las empresas (Aranda, Sánchez y Djundubaev, 2016), donde la utilizan para crear actitudes emprendedoras entre sus empleados. Pero si la centramos en el ámbito educativo como estrategia, podemos ver que adquiere una cierta importancia en el aprendizaje significativo de los estudiantes (Ibáñez, Estrada Roca y Barbero Sola, 2017; Sánchez y Peris, 2015).

La implantación de las técnicas de simulación mediante computadora en el aula es una realidad en los actuales sistemas educativos. La necesidad de poder comprender determinados mecanismos, operadores técnicos y sistemas obliga a utilizar el ordenador como instrumento para el aprendizaje (Barberá y Sanjosé, 1990). Los actuales entornos multimedia y las poderosas herramientas de programación gráfica ponen al servicio del profesor y del alumno un instrumento muy valioso (Hilliard, Buckingham, Geldhof, Gansert, Stack, Gelgoot y Lerner, 2016).

El uso de simulaciones-juegos puede ser orientado al apoyo del aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ya que favorecen el desarrollo de la creatividad y estrategias de pensamientos, tales como: descubrir regularidades mediante la observación, hacer inferencias, ensamblar datos aislados, simplificar, hacer analogías, llegar a la conclusión requerida, aplicar los resultados a casos más complejos o nuevos contextos; llegar a ideas nuevas y distintas, analizar y diseñar sus propios juegos, desarrollar actitudes favorables hacia una asignatura (Amory y Seagram 2003, Mora et al., 2017).

Así mismo, los proyectos educativos centrados en simulaciones de juegos permiten el aprendizaje a través de una vivencia, facilitan la comprensión e integración de los sistemas complejos y favorece el cambio de esquemas mentales necesario para el aprendizaje (Birnbaum, 2014; De Robles, Ugalde Gorostiza, Rodríguez Miñambres y Rico Martínez, 2015; Sánchez i Peris, 2015).

3.3 Aprendizaje basado en juegos

En este sentido, la enseñanza a través de juegos es una estrategia holística que potencia la participación en clase, el interés y los estudiantes se encuentran más involucrados en su aprendizaje (Kapp, 2012). A través de los juegos, el alumnado puede recorrer todas las fases de los proyectos que se plantean en el aula. Desde las etapas de planteamiento de objetivos y análisis de la situación actual, pasando por la divergencia o generación de ideas, hasta la convergencia en soluciones prácticas. Todo esto, además permite romper barreras y mejorar la comunicación dentro del grupo, generar nuevas ideas, visiones y posibles estrategias (Dabbagh, Benson, Denham, Joseph, Al-Freih, Zgheib, y Guo, 2016)

El aprendizaje basado en juegos al igual que el aprendizaje basado en proyectos no se enfoca solo en aprender acerca de algo, sino en hacer una tarea de forma práctica. Tal como mencionan Tobias, Fletcher y Wind (2014), el ABJ posee una serie de características que hay que tener en cuenta:

1. Tiene contenido y objetivo auténticos
2. Utiliza la evaluación real
3. Es facilitado por el profesor, pero este actúa mucho más como un orientador o guía al margen
4. Sus metas educativas son explícitas
5. Afianza sus raíces en el constructivismo (modelo de aprendizaje social)
6. Está diseñado para que el profesor también aprenda.

Por su parte, autores como Le, Weber y Ebner (2013) analizan el ABJ desde la perspectiva del estudiante como:

1. Se centra en el estudiante y promueve la motivación intrínseca
2. Estimula el aprendizaje colaborativo y cooperativo
3. Permite que los educandos realicen mejorías continuas e incrementales en sus productos, presentaciones o actuaciones
4. Está diseñado para que el estudiante esté comprometido activamente con la resolución de la tarea
5. Requiere que el estudiante realice un producto, una presentación o una actuación
6. Es retador, y está enfocado en las habilidades de orden superior.

3.3.1 Diseño de actividades de aprendizaje basado en juegos

Para diseñar actividades de aprendizaje basado en juegos es importante tener en cuenta una serie de aspectos. Según Fuentes et al. (2016) son:

- El juego debe percibirse como parte de un contexto de aprendizaje más amplio que tiene en cuenta los diferentes parámetros del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, y no como una actividad aislada.
- Durante la planificación de sus escenarios de aprendizaje basados en juegos los profesores deberían considerar las características específicas de los alumnos, los objetivos específicos de aprendizaje, la estrategia de evaluación a seguir, los recursos de tiempo y espacio necesarios o los requisitos técnicos de los juegos.
- La organización paso a paso de las actividades de aprendizaje (esto es, la estructura de las actividades antes, durante y después del juego) debería planearse de forma minuciosa.

Así mismo, se ha de tener en cuenta técnicas creativas como el pensamiento de diseño (Design thinking) (Curedale, 2018), pensamiento visual (Visual design) (Ware, 2010) y el pensamiento lúdico (Gamestorming) (Chaudy y Connolly, 2019; Gray et al., 2012) para que el alumnado disponga de las herramientas suficientes para llevar a cabo su aprendizaje, especialmente en la concepción, creación y diseño del proyecto.

4. ESPACIOS DONDE SE PRÁCTICA EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO.

Cuando se habla de agentes y espacios para el juego como recurso didáctico, primero se debe tener en cuenta en la etapa educativa que se va a utilizar y finalidad. Es así cuando el docente ya puede planificar y desarrollar la metodología a utilizar (González, Cárdenas, Campos y Serrano, 2001). En la etapa de Educación Infantil y Primaria se le da mucha importancia al espacio, pues es donde va a trabajar el alumno. En las demás etapas, la finalidad y materiales que se vayan a utilizar serán los encargados de determinar el espacio que se utilizará para la práctica.

El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente (Morón y Goldstein, 2008).

Entendemos que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el docente. Además, incluye las características arquitectónicas, que deberían estar al servicio del proyecto educativo del centro y sus modelos didácticos, aunque la realidad

suele ser la contraria, es decir, es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje (González, Cárdenas, Campos y Serrano, 2001).

El equipamiento y el material didáctico son otras características importantes en este tema. A través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores etc., que los centros se propongan, convirtiéndolo en un agente educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social (Brito et al., 2015; Morón y Goldstein, 2008).

Entendido desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores (Morón y Goldstein, 2008; Torres y Torres, 2007). Cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas. La creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, escaleras, vestíbulos, patios o jardines etc., lo que nos permitirá establecer espacios para exponer, espacio para nuestras cosas, para mirar, para descubrir etc., rincones de actividades diferentes y talleres para experimentar. De esta manera multiplicamos los recursos y ampliamos su utilización. No hay razón para que el aula sea siempre el espacio fijo tradicional (González et al., 2001).

5. LA ACTIVIDAD LÚDICA, PRINCIPAL OCUPACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Como se ha ido mencionando a lo largo del capítulo, el juego como recurso didáctico es una herramienta esencial en las etapas de Educación Infantil y Primaria. La actuación docente debe estimular todos los aspectos del desarrollo del aprendizaje del alumnado. Para ello, es necesario que se ofrezca a los estudiantes la posibilidad de aprender jugando (García, Santana y Moreno, 2017), ya que es una manera dinámica de alcanzar el aprendizaje significativo, con la finalidad de que el alumnado construya su propio conocimiento. Siempre se intentará partir de los intereses, necesidades y problemas del alumnado (Pivec, 2007).

Varios autores (Bañeres et al., 2008; García y Llull, 2009; Pardo y Raquel, 2017; Torres y Torres, 2007) han investigado acerca de la utilización del juego dentro del aula y, sin embargo, en nuestra realidad es una práctica no muy divulgada. Por ello, en primer lugar, es necesario reflexionar acerca del uso del juego como una herramienta metodológica de gran importancia en el aula. Jover y Rico (2013), señalan: la metodología tradicional no contempla este aspecto de la enseñanza por considerar al juego como una

actividad divertida que hace pensar que no se consigue un verdadero aprendizaje. El juego en sí solo no lo es todo, se necesita de valor que se consigue para que realmente tenga un carácter pedagógico (Jover y Rico, 2013; Pardo y Raquel, 2017). Produce motivación, origina situaciones de aprendizaje y a la vez de reflexión teórica inducida por el juego. Para que esa reflexión sea significativa para el estudiante debe haber generado en él un interés. E inversamente para que el juego no se convierta en una finalidad en sí mismo, debe estar orientado por los objetivos de aprendizaje; debe ser un elemento motivador de la reflexión sobre lo que se pretende enseñar. Por ello se hace necesario la planificación de un instrumento de reflexión siempre teniendo en cuenta el carácter lúdico del juego lúdico (Jover y Rico, 2013; Ferreyra, Méndez y Rodrigo, 2014). También es cierto que un juego con un objetivo educativo en particular produzca situaciones ricas que no estaban planificadas. Por ello, el maestro deberá estar atento a todos los cambios que pueden surgiendo a lo largo del proceso educativo con el fin de hacer frente a posibles situaciones que no estuvieran planificadas en un primer momento (Posada González, 2014; Stefani, Andrés y Oanes, 2014).

Es una oportunidad para que el alumnado, protagonista del proceso enseñanza/aprendizaje, se apropie de lo que quiere aprender y el cómo, de hacer de la actividad lúdica la manera creativa, constructiva, abierta a interactuar con el conocimiento (Pardo y Raquel, 2017). Más aún lo lúdico está inserto en la complejidad de la vida y de su expresión: la naturaleza, con toda su incertidumbre (Jover y Rico, 2013). Por tanto, lo lúdico ayuda al aprendizaje particular e integral del ser humano de manera dinámica. En el adulto puede hacerlo más grato y facilitar el aprendizaje de competencias laborales y de buscar conocimientos de interés propios donde pueda reflexionar sobre sus inquietudes y al mismo tiempo soslayar el mundo del trabajo (Stefani, Andrés y Oanes, 2014).

CAPÍTULO 5. FORMACIÓN DOCENTE EN EL USO DEL JUEGO

- 1. Importancia de la actividad lúdica. El Juego como base de toda educación**
- 2. El juego como herramienta didáctica en Educación Primaria**
 - 2.1 El juego educativo dentro del marco normativo**
 - 2.2 Rol del educador durante el transcurso del juego como recurso didáctico**
- 3. La metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Una estrategia para la enseñanza de ABJ.**
- 4. Inteligencias múltiples y metodología lúdica**
- 5. Formación docente para la comprensión y aplicación de actividades y estrategias lúdico-didácticas**
- 6. Formación de los docentes en el Aprendizaje Basado en Juegos (Game-based learning)**
- 7. Implementación del juego en la institución escolar**
- 8. Las redes sociales (Twitter) como recurso educativo**
 - 8.1 Posibles aplicaciones educativas de las Redes sociales**

CAPÍTULO 5.

Formación docente en el uso del juego

1. IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD LÚDICA. EL JUEGO COMO BASE DE TODA EDUCACIÓN.

Durante finales del siglo XX y principios del XXI, la creatividad ha tenido un fuerte papel en la educación (Craft, 2008b). Algunos autores como Ferrari, Cachia y Punnie (2009), Sawyer (2006), entre otros, creen que tendría que incluirse explícitamente como un objetivo educativo. Sin embargo, la creatividad todavía no llega a tener un papel central en el currículum ni en los objetivos educativos con los cuáles los docentes deben cumplir (Craft, 2008a).

Enseñar de una manera creativa significa adoptar unos enfoques que potencien la imaginación para hacer el aprendizaje más interesante, emocionante y efectivo (NACCCE, 1999). Según Assmann (2005), la revolución formativa y del aprendizaje no es, aunque algunas personas puedan considerarlo así, la formación a través de internet, aunque si llega a ser importante. El verdadero cambio del aprendizaje es la unión de aprendizaje y diversión. Esta unión hará que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea más agradable y atractivo, además de mucho más eficaz (Guzmán y Castro, 2017).

El aprendizaje basado en juegos (Game-Based Learning) es una manera para estimular la enseñanza creativa. En efecto, los juegos ofrecen experiencias que promueven satisfacciones intrínsecas y ofrecen oportunidades para el aprendizaje auténtico (Gee, 2007; Tobias, Fletcher y Wind, 2014).

Los juegos son un medio en el cual los estudiantes pueden ser competentes, autónomos, tomar riesgos sin consecuencias serias, y desarrollar la flexibilidad cognoscitiva en relación con ideas complejas (Le, Weber, Ebner, 2013). Vallejo y García (2002) sostuvieron que los juegos son ideales para aprender porque presentan un desafío, representan la fantasía, y generan una curiosidad durante el juego. Así, los juegos presentan una oportunidad de usar los intereses de los estudiantes como un modo de educarlos.

A lo largo de la historia de la educación española, el hecho de resaltar la importancia de la actividad lúdica como base de toda educación, ha sido una constante (Torres y Torres, 2002). Son muchos los educadores que han hecho mención explícita a la trascendencia del juego para la acción educativa.

En el último tercio del siglo XIX, uno de los primeros en hacer referencia a esta idea es Pedro de Alcántara García, el cual, a propósito de los métodos más adecuados para los jardines de infancia, advierte sobre el movimiento, el juego y el trabajo como primeras manifestaciones de la actividad del niño (García, 1909), son los elementos de que es necesario la estimulación y la disciplina para llevarse a cabo; siendo aún más claro cuando considera el juego un gran elemento de educación; en él se funda en gran parte el método con la finalidad de entretener y a la vez dirigir al niño agradablemente, en educarle haciéndole jugar. Su apuesta por esta actividad y la necesidad de considerarla en toda

pedagogía y método educativo es evidente, pero no se da la importancia que debería de tener en la educación (Rodríguez Pérez, 2007).

Es así como la actividad lúdica contribuye en gran medida a la maduración psicomotriz, potencia la actividad cognitiva, facilita el desarrollo afectivo y es vehículo fundamental para la socialización de los niños y niñas (Romera, 2008). Por eso, el juego se convierte en uno de los medios más poderosos que tienen los niños para aprender nuevas habilidades y conceptos a través de su propia experiencia (Romero, Escorihuela y Ramos, 2009).

Pero la necesidad de establecer la actividad lúdica en la escuela no proviene únicamente desde el área de la educación física, sino que, como ejemplo ideal de actividad integral favorecedora de otros aprendizajes, va más allá (García y Llull, 2009). Las doctrinas de Fröebel, Montessori, Decroly, Claparède y otros, demostraron las capacidades educativas de la actividad lúdica. Así, las aplicaciones de estos juegos a la educación de los sentidos y a aprendizajes como la lecto-escritura, geometría y aritmética o la educación social, con unos excelentes resultados, convencen poco a poco a aquellos maestros y educadores que apuestan por la renovación de las prácticas pedagógicas y creen en las posibilidades educativas del juego como elemento formativo de primer orden (Payá Rico, 2006).

Aunque muy lentamente, de manera minoritaria o reducida a experiencias puntuales y ahondando más en el discurso teórico que en el práctico, vemos como la escuela acoge a la actividad lúdica como una estrategia educativa (García y Llull, 2009). Al principio, el empleo de esta metodología tal cual, es escasa. Siempre utilizada en materias como Educación Física. Existen determinados educadores absolutamente convencidos de su poder pedagógico y las iniciativas (gran parte de ellas en Cataluña, fruto del movimiento de la 'Renaixença, el 'Noucentisme y del contacto con corrientes extranjeras de renovación pedagógica) se hacen extensibles a todas las demás áreas educativas (Delgado, 1998). Y es que, aunque partiendo o primando cada uno de los diferentes ámbitos educativos (físico o corporal, intelectual o cognoscitivo, cívico o social, creativo o estético) que son los que impulsan a recomendarlo o implantarlo, acaban siempre por considerar la integralidad y beneficios de la actividad lúdica en todas sus vertientes (Romera, 2008).

2. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Una de las características fundamentales de la sociedad actual, es el conocimiento. A través de una mente creativa, somos capaces de explorar la realidad manteniendo abierta todas las posibilidades (Assmann, 2005; Mairal y González, 2015). Además, puede generar ideas nuevas combinando las que ya existen y elegir en cada momento, la mezcla que más se ajuste a nuestro propósito. La mente creativa es optimista, curiosa, flexible e imaginativa; acepta retos y se aleja de prejuicios; tolera la ambigüedad y sabe

que todas las cosas están conectadas, que podemos aprender de todas las cosas (Chacón, 2008). De ello se desprende que la dinámica del juego entra en desarrollo completo con la creatividad, aprendizaje, reflexión, etc.

Cuando se refiere a la Educación Primaria, la actividad lúdica es un recurso especialmente adecuado en esta etapa, principalmente en algunas áreas. El juego está presente en los principios metodológicos, ¿cómo enseñar?, de la etapa. Se dice que es necesario romper la aparente oposición entre juego y trabajo, que considera este último asociado al esfuerzo para aprender, y el juego como diversión ociosa (Mairal y González, 2015; Minerva Torres, 2002). En muchas ocasiones las actividades de enseñanza y aprendizaje tendrán un carácter lúdico y en otras exigirán del alumnado un mayor grado de esfuerzo, pero, en ambos casos, deberán ser motivadoras y gratificantes, lo que es una condición indispensable para que el alumno construya sus aprendizajes (Chacón, 2008; Marín-Díaz, 2015). El juego está presente fundamentalmente en los Objetivos Generales de la Educación Física y de la Educación Artística, así como en la evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes. La consideración general que se desprende de la L.O.G.S.E., L.O.E y de la actual LOMCE, y los Reales Decretos que las desarrollan, tanto en la Educación Infantil como en Primaria, en torno al juego es que éste está presente sobre todo en su aspecto motor/manipulativo. Lo cual, con ser importante, no es suficiente. Para nosotros debe tomar un papel más central en el aprendizaje (Torres y Torres, 2002).

Las distintas corrientes psicológicas hablan del tema pero no se le ha concedido la importancia que debería de tener aunque sus fuentes teóricas han sido la teoría cognitiva de Piaget y colaboradores de la Escuela de Ginebra y la teoría histórico cultural de Vygotsky, Luria y Leontiev (Coll, 1987). Piaget analiza su concepción del juego en su libro *La formación del símbolo en el niño* (1986), dedicándole una parte central y vinculando la capacidad de jugar a la capacidad de representar o de simbolizar. Por otra parte, Vygotsky (1966), creador de la teoría sociocultural, también considera el juego como un factor básico en el desarrollo. El juego es un instrumento trascendente de aprendizaje de y para la vida y por ello un importante instrumento de educación, y para obtener un máximo rendimiento de su potencial educativo, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva (Garvey, 1985; Martínez, 1998). Dicha intervención didáctica sobre el juego debe ir encaminada a:

- Permitir el crecimiento y desarrollo global de niños y niñas, mientras viven situaciones de placer y diversión.
- Constituir una vía de aprendizaje del comportamiento cooperativo, propiciando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás. • Propiciar situaciones que supongan un reto, pero un reto superable.
- Evitar que en los juegos siempre destaquen, por su habilidad, las mismas personas, diversificando los juegos y dando más importancia al proceso que al resultado final.

- Proporcionar experiencias que amplíen y profundicen lo que ya conocen y lo que ya pueden hacer.
- Estimulación y aliento para hacer y para aprender más.
- Oportunidades lúdicas planificadas y espontáneas
- Tiempo para continuar lo que iniciaron.
- Tiempo para explorar a través del lenguaje lo que han hecho y cómo pueden describir la experiencia.
- Propiciar oportunidades para jugar en parejas, en pequeños grupos, con adultos o individualmente.
- Compañeros de juego, espacios o áreas lúdicas, materiales de juego, tiempo para jugar y un juego que sea valorado por quienes tienen en su entorno.

Seguidamente, pasamos a ver cómo podemos utilizar el juego como un recurso didáctico en el aula. Primeramente, se tiene que analizar que es un recurso didáctico y sus características más comunes (Martínez y Villa, 2008). Minerva-Torres (2002) explica que “Los recursos y materiales o medios didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente” (p.42). Pueden ser varios los recursos que utilicemos para un mismo contenido, o que varios recursos acojan el mismo contenido (Barcía y Rodríguez, 2014; Franco y Solís, 2013). Todos los medios didácticos que utilizamos presentan unos componentes estructurales y fines característicos (Marquès, 2011, pp. 1-2).

- Atienden al sistema de símbolos que se pueden utilizar. Pueden ser sonoros, textuales o icónicos.
- Todo material didáctico se centra en un contenido material de la educación con sus respectivos objetivos a alcanzar, una programación que seguir, unas actividades que realizar, etc.
- Presentan una plataforma tecnológica exterior que nos sirve para ver el funcionamiento del medio en sí.
- Utilizar un entorno correcto de comunicación con el usuario vemos como el recurso didáctico que presentemos va a tener mayor énfasis a la hora de utilizarlo. Los docentes utilizan los recursos didácticos como instrumento para componer sus clases en función de las necesidades del alumnado y de la materia. El juego utilizado como recurso didáctico presenta una ventaja especial: utilizarlo sin tener en cuenta, en gran medida, las características del grupo. Todo juego tiene un recurso didáctico del cual, el docente, saca la máxima potencia para utilizarlo en sus clases como medio de aprendizaje exterior a lo teórico (Spiegel, 2006). A continuación, vamos

a presentar las funciones características de los recursos didácticos. Dicho de otro modo, veremos para qué sirven y para qué se usan en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Marquès, 2011, pp.1-2).

Funciones de los medios

- Proporcionar información
- Guiar los aprendizajes de los estudiantes, instruir
- Ejercitar habilidades, entrenar
- Motivar, despertar y mantener el interés
- Evaluar conocimientos y habilidades
- Proporcionar simulaciones
- Proporcionar entornos para la expresión y la creación

Figura 8. Funciones de los medios didácticos

Fuente: Marqués, 2011, p.3

Marqués (2011, pp. 2-3) nos propone las funciones de los medios que podemos observar en la ilustración anterior. A continuación, se detalla cada uno de ellos para observar si se cumplen en la mayoría de los recursos que los docentes utilizamos como apoyo de nuestras clases:

- a) Proporcionar información. Se utiliza para canalizar y facilitar el aprendizaje de los alumnos. Los medios que utilizamos son explícitamente informativos ya sea un libro, un video o un instrumento de medida.
- b) Guiar los aprendizajes. El docente en sus explicaciones intenta abarcar el mayor conocimiento posible. Éste debe instruir al alumno en su aprendizaje dando pautas de cómo llegar al conocimiento científico mediante las explicaciones y apoyándose en los recursos didácticos que estamos mencionando.
- c) Ejercitar habilidades y entrenar. Con esta función utilizamos los recursos de manera diferente para cualquier tipo de trabajo como los programas informáticos que nos exigen una respuesta motriz adecuada a cada situación.
- d) Motivar, despertar y mantener el interés. El docente debería ser capaz de mantener la atención del niño usando los cinco sentidos para que el aprendizaje sea canalizado de manera más eficaz. Un buen material didáctico debería tener siempre un carácter motivador.
- e) Evaluar los conocimientos y habilidades. Todo material didáctico debería facilitar el aprendizaje mediante una evaluación continua.
- f) Proporcionar simulaciones. Un recurso puede llegar a hacer real la teoría que le hemos dado al alumno. Cómo mediante la práctica se puede aplicar y ver cómo se lleva a cabo dicha acción o contenido.

g) Proporcionar entornos para la expresión y creación. Está muy relacionada con la anterior ya que mediante la exploración del recurso presentado podemos llegar a situarnos en la práctica real y poder alcanzar con mayor facilidad el contenido.

2.1 El juego educativo dentro del marco normativo

Tras la revisión de las diferentes normativas que han sido referentes e importantes para nuestro sistema educativo en los últimos años, se ha de decir que recogen aspectos importantes sobre el juego educativo en los diferentes niveles educativos. Dentro de la etapa de Educación Infantil, se trata el juego como un elemento muy importante para el desarrollo del niño. Así mismo, se expone dentro del Real Decreto REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Además, en el DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, se trata dentro de las orientaciones metodológicas donde cobran una gran importancia. También, hay diferentes órdenes que explican la importancia del juego dentro de los diferentes ciclos, en las distintas áreas y contenidos. Éstas son, la ORDEN de 5-8-2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía; y la ORDEN de 19 de octubre de 2012, por la que se regula la autorización de cursos de formación para la adaptación a su puesto de trabajo de profesionales que prestan el servicio de atención socioeducativa en centros públicos y privados que imparten el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía y se establecen los requisitos que deben cumplir los profesionales para acceder a los mismos

Dentro de la Etapa de Educación Primaria, el empleo del juego, Real Decreto 126/2014 se expone que,

Sobre todo en los primeros años, y la realización de tareas conjuntas, no sólo son elementos esenciales para sentar adecuadamente las bases para la adquisición de una lengua, sino que pueden además contribuir a que la materia, lejos de limitarse a ser un mero objeto de estudio, se convierta además en un instrumento de socialización al servicio del grupo. A medida que el alumnado avanza en edad podrán introducirse gradualmente explicaciones de carácter más teórico, evolucionando desde un primer procesamiento de carácter esencialmente semántico a un procesamiento sintáctico más avanzado. (p.40)

Así mismo, en el REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria trata el juego dentro de los diferentes ciclos y áreas en los que se debe de trabajar. Para ello, se trabaja dentro de los diferentes contenidos y metodologías. Además, explica que es un recurso imprescindible en esta etapa como situación de aprendizaje, *acordes con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador. Las propuestas didácticas deben*

incorporar la reflexión y análisis de lo que acontece y la creación de estrategias para facilitar la transferencia de conocimientos de otras situaciones

A nivel de Andalucía, la ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía habla del juego en los diferentes contenidos de las distintas áreas y en los criterios de evaluación.

En la Etapa de Educación Secundaria, se tratan los juegos de rol y de simulación donde se adquiera conciencia de los elementos y mecanismos participantes en un proceso o situación determinada así como de los diversos puntos de vista de cada uno de los protagonistas. Además de juegos dramáticos, videojuegos, juegos matemáticos, azar, mesa, etc. Es otra manera de seguir motivando al alumno para aprender. En la ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria obligatoria y el bachillerato se trabaja en las diferentes áreas y estrategias metodológicas.

2.2 Rol del educador durante el transcurso del juego como recurso didáctico

El juego ocupa una parte importante de la jornada del niño/a en la escuela. En el juego el maestro/a está presente, pero deja espacio para que éstos puedan auto organizarse (Bonals, 2006; Sarlé, 2006).

La importancia del juego reside en las continuas exploraciones, descubrimientos y conocimientos que el niño/a realiza en el espacio físico (Pérez, 2017). Precisamente por este valor es necesario que los maestros/as se interesen por lo que pasa:

- Observando el juego y las diferentes competencias que muestran
- Introduciendo novedades para conseguir mayor motivación
- Promoviendo interacciones entre el grupo
- Etc.

El juego se considera un contexto idóneo para observar el desarrollo de las diferentes capacidades del niño/a. En este sentido, el maestro/a tiene las siguientes responsabilidades (Díaz, 2012; Donoso, 2018):

- Por un lado, debe programar juegos que estimulen el descubrimiento significativo para el desarrollo del niño/a.
- Por otro, la de acompañar a los niños/as en el proceso de aprendizaje a través del juego con una actitud educativa, y considerar si las actividades programadas son adecuadas para la consecución de los objetivos formulados.
- Por último, valorar los significados y aportaciones que los niños/as ponen en el juego.

El resultado que se debe conseguir es que sea el niño/a el que, partiendo de la aceptación positiva del juego, piense que ha sido él mismo quien ha construido su propio aprendizaje gracias a los estímulos que el maestro/a pone a su alcance. Con los juegos y las experiencias se favorece el aprendizaje de aquello que es complejo en sí mismo, construyendo situaciones motivadoras para ellos (Del Castillo, Herrero,

García, Checa y Monjelat, 2012). Del mismo modo, el juego permite desarrollar capacidades, competencias, curiosidades y actitudes constructivistas en los niños/as. También permite al maestro/a conocer mejor al niño/a (Sarlé, 2006).

El papel del maestro y maestra en el juego para conseguir que éste se desarrolle eficazmente consiste en (Migdalek, Arrúe y Rosemberg, 2015):

- Conocer las habilidades, posibilidades y limitaciones de sus alumnos/as.
- Tener una adecuada sensibilidad observadora
- Programar actividades motivadoras y estimulantes para los niños/as
- Centrar el interés del niño/a en el juego
- Intervenir si es necesario para mantener durante más tiempo el interés del niño/a
- Indicar posibles direcciones para conducir el juego
- Etc.

Además de estas recomendaciones, el maestro/a debe tener en cuenta que muchos de los aprendizajes que los niños adquieren en diversos contextos de experiencias, se producen fuera del control estricto de los maestros/as (Bonals, 2006; Díaz, 2012).

3. LA METODOLOGÍA BASADA EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. UNA ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE ABJ.

Uno de los intereses principales de la pedagogía ha sido aportar evidencias sobre la efectividad de diferentes estrategias didácticas en los diferentes tipos de estudiantes (Velazquez, Fraile y López, 2014). Unas de estas estrategias es el aprendizaje cooperativo como intervención educativa. Ésta, introduce una variación en la forma en que se estructuran las situaciones de aprendizaje (Muñíz, García y Fernández-Río, 2017; Ortega Ruiz, Mínguez Vallejos y Gil Martínez, 2018).

Dentro de este campo de investigación se han identificado tres tipos de situaciones educativas caracterizadas desde su dimensión social: individualista, competitiva y cooperativa (López y Acuña, 2018). Diferentes estudios han indicado que el ambiente de aprendizaje cooperativo es más favorecedor, tanto para el logro del alumnado, como para el fomento de sus habilidades sociales (Sánchez y Ortega, 2018). También han indicado que el aprendizaje basado en la estructura cooperativa puede ser una herramienta útil en todas las edades, áreas y en estudiantes tanto de bajo como de alto desempeño (Muñíz et al., 2017; Pujolas, 2009). Las investigaciones basadas en los estilos cognitivos han demostrado que existen diferentes modos de aprender y de acercarse al conocimiento, los cuales afectan profundamente el desempeño de los individuos y su acercamiento a las diferentes tareas. También han señalado que nuestro sistema educativo está estructurado de tal manera que favorece ciertos tipos de estilo cognitivo y desfavorece otros (López y Acuña, 2018).

El aprendizaje cooperativo (AC) es definido como una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que el alumnado trabaja junto para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo (Muñíz et al., 2017). De acuerdo con el enfoque conceptual, el AC implica la

presencia, durante el trabajo en grupo, de cinco características esenciales (Carrasco, Alarcón y Trianes, 2018): (1) depende de recursos, roles, etc., (2) interacción cara a cara, (3) responsabilidad individual, lo que implica que nadie pueda adoptar una actitud pasiva sino que cada uno es responsable de su trabajo, (4) habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y (5) procesamiento grupal o proceso mediante el cual el grupo identifica las conductas manifestadas durante el desarrollo de la tarea, determinando cuáles contribuyeron al logro de la misma y cuáles resultaron perjudiciales, con el fin de reforzar las primeras y plantear alternativas a las segundas. Actualmente, el AC es considerado una importante estrategia de enseñanza-aprendizaje, que promueve logros a nivel académico, social y afectivo-motivacional en todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas específicas (Morales y García, 2018; Pujolas, 2009).

4. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y METODOLOGÍA LÚDICA

La teoría de las Inteligencias Múltiples abre las puertas a una gran variedad de estrategias docentes, que se pueden aplicar fácilmente en el aula (Guzmán y Castro, 2017). Pueden ser estrategias que llevan utilizándose dentro del aula mucho tiempo, pero de diferente forma, o estrategias que se han ido incorporando poco a poco a la práctica de la enseñanza (Alarcón, 2017). La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el ámbito escolar se basa en que, al existir diversas inteligencias, deben utilizarse también estrategias educativas diferentes y personalizadas para enseñar, según el tipo de inteligencia que predomine en el alumno o atendiendo a cuál se quiera trabajar: verbal, visual-espacial, cinética-corporal, lógico-matemática, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Gardner, 2016). Para poder trabajar las diferentes inteligencias se debe de tener en cuenta 6 claves esenciales (Alarcón, 2017):

1. Valoración de las inteligencias del alumnado. Conocer cuáles trabajan más y cuáles menos y poder potenciarlas.
2. Diversificación de los contenidos y las estrategias didácticas. Para ello, se puede trabajar de forma transversal los diferentes contenidos y enfocarlos desde diferentes perspectivas para que les llegue a todos.
3. Innovación en las metodologías. El aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos, la gamificación o la *flipped classroom* permiten desarrollar las inteligencias de forma integral.
4. Apuesta por el aprendizaje activo y real
5. Utilización de las TIC
6. Evaluación desde las inteligencias múltiples. A través de diversos tipos de actividades, pruebas, intercambio de opiniones y evaluaciones para que el alumnado disponga de diferentes oportunidades y momentos para aprender y demostrar lo que haya aprendido.

5. FORMACIÓN DOCENTE PARA LA COMPRENSIÓN Y APLICACIÓN DE ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS LÚDICO-DIDÁCTICAS

La Universidad debe ser capaz de contribuir a la formación de profesionales que sepan asumir los importantes cambios sociales que se están produciendo en la actualidad. La sociedad del conocimiento y la comunicación está atribuyendo la necesidad de contar con profesionales capaces de enfrentarse a la rápida evolución del mercado laboral, a la flexibilidad y movilidad que lo caracterizan (Finkelstein, 2016; Pons, 2005).

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se obliga a las universidades a adaptarse a esta nueva situación, facilitando que la formación de los futuros profesionales no se centre exclusivamente en la transmisión de conocimientos, sino que se dirija muy especialmente a desarrollar capacidades de manera general, cualidades personales para que los sujetos sigan aprendiendo a lo largo de la vida, sean capaces de enseñar y comunicar conocimientos y puedan aplicar lo aprendido dentro de la sociedad actual (Bowden, 2011; Cabero, 2006; Finkelstein, 2016).

Es por ello que la Universidad deberá plantearse cuál es su misión, y diseñar y desarrollar su propio proyecto educativo, teniendo en cuenta tres aspectos de manera específicos en los que incide el "Student Centred Learning: Time for a New Paradigm in Education" (ESU, 2010) y justificados por Estevemon y Gisbert (2011, p. 57):

- Que el estudiante es el centro de todo el proceso formativo
- Que una metodología docente activa favorece la formación de personas y profesionales más versátiles y empleables
- Que se aprende de manera permanente y es necesario hacer un seguimiento de este proceso, también de manera permanente. Por lo que la evaluación será clave para poder evidenciar que se han cumplido los objetivos formativos propuestos

La enseñanza contribuye al aprendizaje de los estudiantes, pero el hecho de que los estudiantes aprendan no es la única ni, probablemente, la principal función de la enseñanza ya que los estudiantes amplían sus conocimientos por distintos medios, entre los cuales, la enseñanza es uno de ellos (Hidalgo y Murillo, 2017).

Para que el alumnado tenga una actuación efectiva, hay que formarlos para que se aprendan a contemplar las situaciones de cierta manera, y para ello el profesorado debe diseñar situaciones o escenarios de aprendizaje lo más similares posible a los que los estudiantes se van a encontrar en el futuro contexto laboral (De Miguel, 2005).

Así, presentándole al estudiante tareas o desafíos de la vida real y tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud, se podrá hacer que éstas reflexionen sobre lo que significa ver algo de una manera determinada, ver una situación con todos sus aspectos, y puedan reflexionar sobre la manera más efectiva de manejarla, de controlarla (Mérida Serrano y García Cabrera, 2005). Para que se lleve a

cabo, el juego como recurso didáctico puede ser una gran herramienta para que el estudiante se enfrente a desafíos que se puede encontrar en su realidad. A través del aprendizaje basado en juegos y/o simulación, pueden crear un clima en el aula que ayude a potenciar el aprendizaje de los futuros docentes (Gómez-Martin, Calero y Gómez-Martin, 2004).

Por todo ello, el sustento de un nuevo modelo educativo de la universidad debe procurar promover un aprendizaje significativo en aspectos como:

- Centrado en el estudiante
- Relevante. Que haya una integración de aprendizaje interiores y nuevos
- Activo: un estudiante buscador de información, investigador, etc.
- Permanente: el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Con currículum flexibles
- Seleccionando actividades eficaces para la consecución de los objetivos, tanto de manera grupal como individual.
- Favoreciendo el trabajo colaborativo/cooperativo, estableciendo así comunidades de aprendizaje
- Utilizando las TIC
- Evaluando en competencias

Por tanto, se puede decir que una universidad centrada en el estudiante, es una universidad centrada en impulsar y estimular la educación activa y práctica, favoreciendo así la renovación de las metodologías y la innovación educativa (Mon y Cervera, 2011), y basada en un aprendizaje activo. En la figura 9 se muestra el proceso que se debe de realizar para innovar dentro del aula. Teniendo en cuenta la realidad del aula y las características de los alumnos y docentes, además de los contenidos a trabajar, se produce un proceso de modificación y mejora que implique innovar dentro del aula para que exista un aprendizaje significativo tanto en alumnado como en el propio docente.

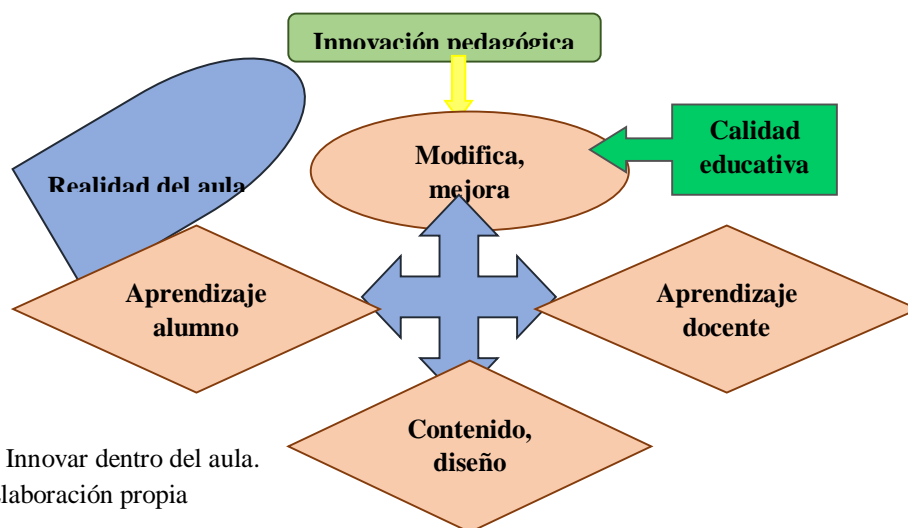


Figura 9. Innovar dentro del aula.
Fuente: Elaboración propia

6. FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (GAME-BASED LEARNING).

La formación inicial del profesorado no es una manera única de formar, sino que cobra una gran importancia las creencias no consensuadas por el entorno; en medio de un camino con contradicciones, en el que se debe avanzar más allá de lo que dicta el sentido común; a dos caminos entre estabilidad y desvalorización de los conocimientos; muchas veces con poca visibilidad y con la necesidad de tomar decisiones, desde una visión que debe de romper con los status sociales y laborales (Márquez, 2009).

Necesitamos, pues, de una formación abierta mediante la reflexión y la discusión sobre la práctica educativa en un itinerario formativo que incluya la proximidad a experiencias de aprendizaje innovadoras, a los estudios de casos singulares y problemáticos, a las pequeñas investigaciones sobre realidades específicas (Clavijo Vásquez, 2016; García, Ferrer y de la Herrán, 2015). Una formación que no solo prepare al futuro docente sobre cómo enseñar, sino que, además, establezca unos cimientos para que continúe aprendiendo en contextos diversos (Márquez, 2009). En este sentido, la reformulación de la formación inicial pasa por reforzar un itinerario bidireccional, de mutua interlocución entre la universidad y los centros educativos (Álvarez y Hevia, 2013). Las universidades de formación docente inicial deben fomentar una práctica y una serie de investigaciones educativas de doble dirección, facilitando que los futuros maestros estén en contacto con profesorado experimentado y con investigadores de las diferentes disciplinas de todos los ámbitos educativos, universitarios y no universitarios (Álvarez, 2012). Otro aspecto importante es la formación práctica que tiene el profesorado universitario. Éste forma a maestros y hablan del aula sin haber trabajado en ellas y sin saber a qué tipo de situaciones se deben de enfrentar los docentes actuales. Este aspecto, es esencial de mejorar para que la formación de los futuros maestros sea real (García et al., 2014; Márquez, 2009).

Una formación más completa que contemple bibliografía actualizada integrando investigaciones nacionales e internacionales sobre juego y educación como fundamento

de la práctica docente (Álvarez, 2012). Tal como lo señala Márquez (2009), una consistente formación conceptual comprende el estudio del juego desde el punto de vista antropológico, histórico, lingüístico, social, filosófico, psicológico y pedagógico, desde una perspectiva contraria al juego por jugar. El estudio del juego debe contener las características lúdicas, conceptualización, naturaleza, beneficios que aporta al desarrollo integral del alumno, un aprendizaje en general y al aprendizaje de contenidos y las condiciones que favorecen el jugar (espacio, tiempo, recursos, rol docente, factores, etc.). Solo una formación integral posibilitará al docente comprender el valor del juego, su relación con la educación y lo habilitará para diseñar propuestas lúdicas y fundamentarlas frente a padres y directivos.

En las prácticas se pone en práctica lo que el estudiante ha conseguido durante su formación universitaria. En esta línea la formación lúdica del educador debe contemplar el “jugar” durante la formación que conecten la teoría y la práctica. Todo esto conlleva a que el estudiante universitario sea partícipe de su propio aprendizaje, fomentando un trabajo más experiencial y vivencial, además de un desarrollo crítico e intelectual. No solo se aprende memorísticamente, sino que se pone en práctica lo aprendido a través de herramientas que ayudan a enfrentar a la realidad educativa pues se ofrece multitud de recursos para que el alumnado haga frente a situaciones reales, y ya vayan aprendiendo lo que les gustaría utilizar o no en su aula. Pero al menos se le da esa posibilidad de experimentar. Además, ayuda a mejorar los procesos cognitivos por lo que el aprendizaje de la teoría se hace más significativa y menos memorística. Además, a través del aprendizaje basado en juegos permite al futuro docente disfrutar como adulto del juego para valorarlo y luego poder habilitar y sostener situaciones lúdicas en sus prácticas pedagógicas. Es necesario saber jugar para luego habilitar el juego de otro, proponer juegos, sostener el juego y tener intervenciones adecuadas. El juego, tiene que ocupar un lugar de constante diálogo con los contenidos disciplinares y a la vez ir más allá de éstos encontrando su propio valor que supera el ser un medio para el aprendizaje (Gómez-Martin, Calero y Gómez-Martin, 2004).

Consideremos, basado en el modelo de aprendizaje basado en juegos de Garris, Ahlers y Driskell (2002), cómo y cuándo ocurre el aprendizaje cuando los alumnos interactúan, por ejemplo, juegan un juego. La característica principal de un juego educativo es el hecho de que el contenido de instrucción se difumina con las características del juego. El juego debe ser motivador, para que el alumno repita ciclos dentro del contexto del juego; Garris *et al* denominaron este reingreso persistente, donde el jugador regresa a la tarea sin proponerse. Mientras se repite, por ejemplo, jugando un juego, se espera que el alumno produzca comportamientos deseables basados en reacciones emocionales o cognitivas que resultan de la interacción y la retroalimentación del juego (Gregory, Reiners, Wood, Teras y Henderson, 2015).

En la Figura 10, se puede ver el proceso de información entre el ciclo del juego y el logro de los resultados de aprendizaje. Gregory et al (2015) proporciona un vínculo entre la simulación y el mundo real, establece una relación entre los eventos del juego y

los eventos del mundo real y conecta la experiencia y el aprendizaje del juego. Esta parte del modelo corresponde, como menciona McKinney desde las aportaciones de Kolb (2017), al proceso de estudio "hacer, reflexionar, comprender y aplicar" en un juego.



Figura 10. Ciclo del juego y el logro de los resultados del alumnado

Fuente: McKinney, E. (2017)

7. IMPLEMENTACIÓN DEL JUEGO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

El juego es una herramienta de aprendizaje que poco a poco es más organizado, pues dependiendo de la edad del alumnado, se utilizará de una manera u otra pero siempre con un fin didáctico (Arroyo, Olivo y Ybett, 2016). Así como todos los niños pueden jugar, también todos pueden hacer matemática (Ruesgas Ramos, 2004). El docente ha de ser consciente de que su experiencia, creencias y actitudes para poder usar de una manera correcta su aplicación y posibles posibilidades para el desarrollo del aprendizaje, haciendo partícipes a los alumnos, motivándolos e interesándolos (Camargo, Cortez y Ramírez, 2017). Si podemos transformar el aula en un lugar donde prime un ambiente lúdico, y dado el interés, la curiosidad y la expectativa que generan este tipo de actividades, podemos generar en los estudiantes aquellas actitudes que son fundamentales para cargar de sentido a la enseñanza (Corbal, 2011). Por otro lado, es cierto que pueden presentarse dificultades para la puesta en práctica del juego como recurso didáctico como puede ser los espacios, la ratio del alumnado, escasas de materiales y recursos, etc. Por ello, se debe hacer un uso teniendo en cuenta las posibles limitaciones que puede tener el aula adoptando una actitud abierta ante la forma de trabajar en el aula (Camargo, Cortez y Ramírez, 2017).

La sociedad actual requiere de profesionales de la educación versátiles en pos de una mejora en la calidad de la educación ofertada. Una de las propuestas por las que apuestas los docentes es la implementación de la clase invertida y de la metodología de la simulación y juego. Se parte de la creación de escenarios de una simulación para el tratamiento de los distintos contenidos. Todo ello, persigue objetivos como:

- Servir de plataforma de adquisición y práctica de los modelos pedagógicos: la clase invertida o *flipped classroom* y la metodología de la simulación y juego;
- Promover el desarrollo de habilidades intra e interpersonales mediante el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en proyectos;

- Crear escenarios de una simulación
- Promover los derechos humanos mediante debates, reflexiones y utilización de herramientas TIC para la elaboración de plataformas de interacción y promoción.

La realización de proyectos pretende, mediante la práctica, familiarizar a futuros profesionales de la educación con la efectividad de la clase invertida y la metodología de la simulación y juego para la enseñanza en los diferentes niveles educativos. Se promueve el uso de herramientas tecnológicas útiles en la docencia para impartir conocimientos y atraer al alumnado sin dejar de lado las relaciones interpersonales. Se pretende que el profesorado pueda no sólo abordar aspectos conceptuales, sino procedimentales y actitudinales. Se puede concluir que el profesorado en formación, al tiempo que aprende a utilizar dichos recursos, advierte su gran potencial como herramientas de enseñanza-aprendizaje.

Chávez (2003) señala que la práctica docente se sustenta en una pedagogía tradicional, en donde el docente es quien decide qué y cómo enseñar. También especifica las metas en el logro de los contenidos (no tanto en el aprendizaje de los alumnos) y el alumnado es un mero receptor de conocimientos a través de libros de texto. Esta misma autora considera que la intervención docente, es decir, cómo el docente concibe las metodologías didácticas, será la causa del conocimiento y del aprendizaje que favorecerá en su alumnado. La metodología didáctica ofrece la oportunidad al maestro de usar pautas para favorecer el aprendizaje y es la base del desarrollo de la práctica docente. Según Barron y Darling-Hammond (2008), los docentes deben rediseñar el funcionamiento de los centros educativos y a definir qué objetivos educativos deben predominar. Se hace necesario un cambio en el planteamiento educativo, redefinir sus prácticas y hacer mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje por encima de los contenidos creando una conexión entre el mundo real y contenidos, así como fomentar el aprendizaje para toda la vida desde una competencia básica: “aprender a aprender” (Dvorak, 2012).

8. LAS REDES SOCIALES (TWITTER) COMO RECURSO EDUCATIVO

La forma de comunicarse y de interactuar de las personas que usan internet, se ha visto influenciada por las redes sociales. Éstas, agrupan a diversas personas por intereses comunes. Tal como menciona Mestres (2011), es una herramienta fundamental para mantener el contacto con amigos, familiares y compañeros en el entorno personal. También permiten conectar a personas con intereses profesionales similares, establecer relaciones laborales y compartir conocimiento e información.

Una finalidad de las redes sociales es que promueve un aprendizaje en sociedad. Docentes y alumnos pueden establecer múltiples vínculos entre ellos. Además de, intercambiar opiniones, compartir información y conocimiento, analizar contenidos etc. (Carneiro, Toscano y Díaz, 2015; Higuera-Rodríguez, Martín-Romera y Molina, 2018). Otro aspecto por considerar es que permite la realización de diferentes trabajos, ya sea en

gran grupo o grupos pequeños. El alumnado descubrirá un nuevo tipo de aprendizaje, denominado autoaprendizaje, pues es creado por ellos mismos (Alexander, 2006).

Las posibilidades que ofrecen las redes sociales como modelo bidireccional de comunicación, generan multitud de perspectivas (Corral, 2010; De Haro, 2015). Los expertos coinciden en señalar que Web 2.0 no llega a ser una tecnología específica ni aplicaciones complejas, sino lo que se pretende, es dar a conocer esta herramienta que ayuda a fomentar el papel activo del sujeto (Valenzuela, 2013).

Partiendo de la idea anterior, las redes sociales pueden convertirse en vías de comunicación entre la sociedad, la escuela y la familia. Según De Haro (2015), se trata de aprovechar los vínculos que se generan en las redes para fortalecer las posibles interacciones entre la institución educativa y los agentes sociales. Es por ello por lo que, la formación pedagógica debe buscar el contexto social en el que tiene lugar la enseñanza, apoyándose en estrategias formativas diversas y flexibles, para poder responder a las múltiples y diferentes necesidades individuales, disciplinarias y contextuales con las que se va a encontrar el profesor (Mayor Ruíz, 2007). Como estrategia formativa por excelencia (Bañeres et al., 2008), encontramos en el juego una herramienta clave y eficaz para el educador que puede llegar a ser de ayuda en todos los niveles educativos. Entendemos el juego como estrategia didáctica que facilita una pedagogía activa frente a un aprendizaje pasivo y verbalista. Además, mejora, los procesos intelectuales y afectivos, el intercambio de actitudes y puntos de vista, la participación activa, el trabajo colectivo, la creatividad y la imaginación (Salvador, 2014).

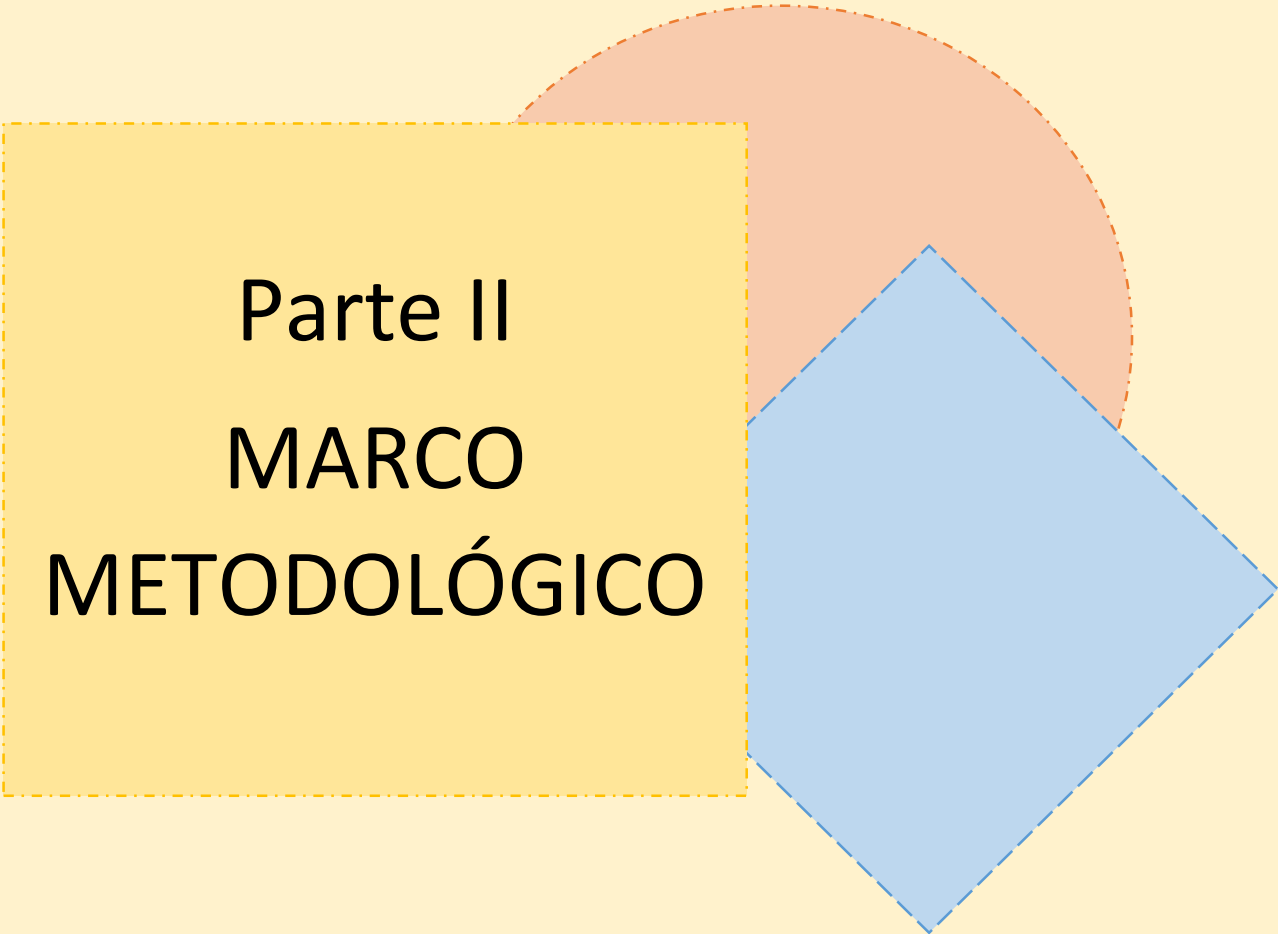
Otra idea que se considera importante es que en las sociales se participa para conseguir una concepción de un aula más abierta, donde las barreras arquitectónicas no sean un impedimento para el aprendizaje del alumnado. Sino que se pretende ir más allá del centro educativo (Mestres, 2011).

8.1 Posibles aplicaciones educativas de las Redes sociales.

A continuación, se expone algunas aplicaciones educativas de las redes sociales. Siguiendo las ideas de De Haro (2015) y Vidal, Martínez, Fortuño y Cervera (2011) estas podrían ser:

- Elaboración entre los miembros de la clase de micro cuentos.
- Explicación de las actividades que se realizan en clase para hacer partícipes a los padres de las actividades.
- Debatir sobre temas de interés.
- Compartir recursos y herramientas como enlaces relacionados con las materias que se estudian.
- Tutorización de trabajos
- Estructuración de grupos de trabajo
- Grupos como lugar de consultas y dudas
- Redes de asignaturas
- Experiencias vividas en el aula
- Etc.

Por ello, los docentes debemos de tenerlas en cuenta, pues abren una puerta a la innovación educativa. Permiten que el alumno participe y se implique de forma activa en su aprendizaje (Dutton y Hernández, 2012; Trujillo Torres, 2004).



Parte II
MARCO
METODOLÓGICO

CAPÍTULO 6. TRATAMIENTO METODOLÓGICO

Introducción

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- 1. Paradigmas de investigación**
- 2. Metodología cualitativa**
 - 2.1 Enfoque: fenomenología**
- 3. Técnicas para la recogida de la información**
 - 3.1 Entrevista cualitativa**
 - 3.1.1 Fases de preparación de la entrevista**
 - 3.1.2 Construcción del guion de entrevista**
 - 3.2 Redes sociales: Twitter**
 - 3.2.1 Procedimiento**
 - 3.3 Documentos y programas: Experiencias docentes y de formación**
 - 3.3.1 Procedimiento**
 - 3.4 Relación de objetivos y técnicas de la investigación**

SUJETOS PARTICIPANTES

- 4. Procedencia de la información (sujetos/participantes; documentos)**
 - 4.1 Muestro**
 - 4.2 Descripción de la muestra cualitativa de la Entrevistas**
 - 4.2.1 Selección del modelo de muestreo**
 - 4.2.2 Proceso de localización de grupos de estudio**
 - 4.3 Descripción de la muestra cualitativa de Redes Sociales: Twitter**
 - 4.4 Descripción de la muestra cualitativa de Documentos y programas**

ANÁLISIS DE LOS DATOS

- 5. Modelo de procedimiento para el análisis de datos**
 - 5.1 Técnica utilizada para el análisis de los datos**
 - 5.2 Codificación y categorización**
 - 5.3 Análisis de documentos y programas**
 - 5.4 Uso del programa cualitativo Nvivo 12 Plus**
- 6. Validación de la investigación**
 - 6.1 Validación del guion de entrevista**
 - 6.2 Triangulación de la investigación**
 - 6.3 Ética de investigación**

CAPÍTULO 6.

Tratamiento metodológico

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de investigación la asociamos con actividades que tienen como finalidad obtener nuevos conocimientos o dar respuesta a problemas o interrogantes que nos planteamos (Cerdeira, 2011). Situándonos en el terreno de la educación, la investigación educativa permite obtener una explicación o conocimiento a través de una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también dar respuesta a problemas educativos y sociales (Buendía, et al., 2010; Quintanal y García, 2018).

Tal como mencionan Buendía, Colás y Hernández-Pina (2010), cualquier investigación ha de hacer referencia al fenómeno o campo de estudio, a los métodos, procedimientos y técnicas adecuados, y al propósito de la misma. En capítulos anteriores hemos presentado el tema o campo de estudio de nuestra investigación (el juego como recurso didáctico y la formación de los docentes en este sentido, en los capítulos dos, tres, cuatro y cinco), la finalidad y objetivos de la misma (capítulo primero) centrándonos a continuación en la presentación de los procedimientos y técnicas aplicados. Para ello, lo configuramos en tres grandes apartados, el primero relativo a métodos, en el segundo abordamos la información referente a los sujetos participantes en la investigación y, por último, en el tercero presentaremos los detalles relativos al análisis efectuado.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El primero de los tres grandes apartados hace referencia a los métodos que se aplicaron en la investigación. Para ello, se detalla los diferentes paradigmas desde donde parten las diferentes visiones. A continuación, se define la metodología a seguir y desde qué enfoque es el más apropiado según las características que tenemos. Por último, se concreta las diferentes técnicas de recogida de información que se ha utilizado.

1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

Según la perspectiva con la que “veamos” el mundo, distintos autores hablan de tres paradigmas diferentes (Latorre, Rincón y Arnal, 2003; McMillan y Schumacher, 2012; Sandín, 2010; Taylor y Bogdan, 2016): positivista, interpretativo y socio-crítico. La elección de un paradigma u otro es lo que condiciona la forma de interpretación del objeto de estudio y es muy importante saber en cuál nos posicionamos antes de entrar en la realidad educativa. Todo ello determina la metodología a seguir, enfoques y técnicas a aplicar.

Mostramos el cuadro elaborado por Latorre, Rincón y Arnal (2003, p. 44) (Véase tabla 4) en el que aparecen las características de los paradigmas de Investigación por considerarlo claro y completo.

Tabla 4. Características de los paradigmas de investigación

PARADIGMAS			
<i>Dimensión</i>	Positivista	Interpretativo	Socio-crítico
<i>Fundamentos</i>	Positivismo lógico. Empirismo	Fenomenología. Teoría interpretativa	Teoría crítica
<i>Naturaleza de la realidad</i>	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida y divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica y divergente
<i>Finalidad de la investigación</i>	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías, leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad
<i>Relación sujeto/objeto</i>	Independencia	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más
<i>Valores</i>	Neutros Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida
<i>Teoría práctica</i>	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica	Relacionadas. Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica La práctica es teoría de la acción
<i>Criterios de calidad</i>	Valides, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferabilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
<i>Técnicas: instrumentos, estrategias</i>	Cuantitativos. Cuestionarios, observación sistemática, experimentación	Cualitativo, descriptivo, investigador principal instrumento. Perspectiva participante	Estudio de casos. Técnicas dialécticas
<i>Análisis de dato:</i>	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo. Dialéctico

Latorre, Rincón y Arnal (2003)

El paradigma positivista trata de buscar conocimientos sistematizados que se puedan comparar y comprobar, además de ser medibles y replicables (Sandín, 2010). El interpretativo trata de comprender e interpretar la realidad, mientras que el crítico analiza la realidad y proporciona respuestas para producir un cambio (McMillan y Schumacher, 2012).

De acuerdo con los objetivos, este estudio se encuadra fundamentalmente en el paradigma de investigación interpretativo (objetivos 1, 2, 3 y 4) y, aunque en menor medida, también en el crítico (objetivo 5). El primero, nos permitirá comprender e interpretar el fenómeno de estudio desde diferentes aportaciones a partir del análisis sistemático y detallado de la realidad de interés en nuestra investigación: “el empleo y valor del juego como elemento didáctico y motor de aprendizaje en las aulas de primaria”. Nos situamos también en el segundo porque creemos que nuestra investigación, podría colaborar en posibles transformaciones derivadas de la propuesta de mejora que presentaremos dirigida a impulsar y potenciar la presencia del juego como herramienta didáctica en la formación

inicial de los futuros docentes de la etapa de Educación Primaria. Entendemos que podría suponer un cambio importante en la actuación de los docentes en el aula con la consiguiente mejora de los aprendizajes y, lógicamente, al mejorar los aprendizajes y contar con sujetos mejor formados, la sociedad en general podría experimentar una transformación hacia la excelencia.

Lo que pretenden estos paradigmas (interpretativo y crítico) es buscar la relación de conocimiento entre la interacción entre sujeto-objeto, tratando de comprender las conductas, actos y pensamientos de las personas (McMillan y Schumacher, 2012). El objetivo principal del *interpretativo* no es buscar explicaciones causales de la vida social y humana, sino profundizar el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad. Por su parte, la visión *crítica* se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene (Buendía et al., 2010). En la figura 11 se muestran los procesos y momentos por los que debe pasar una investigación según cada paradigma.

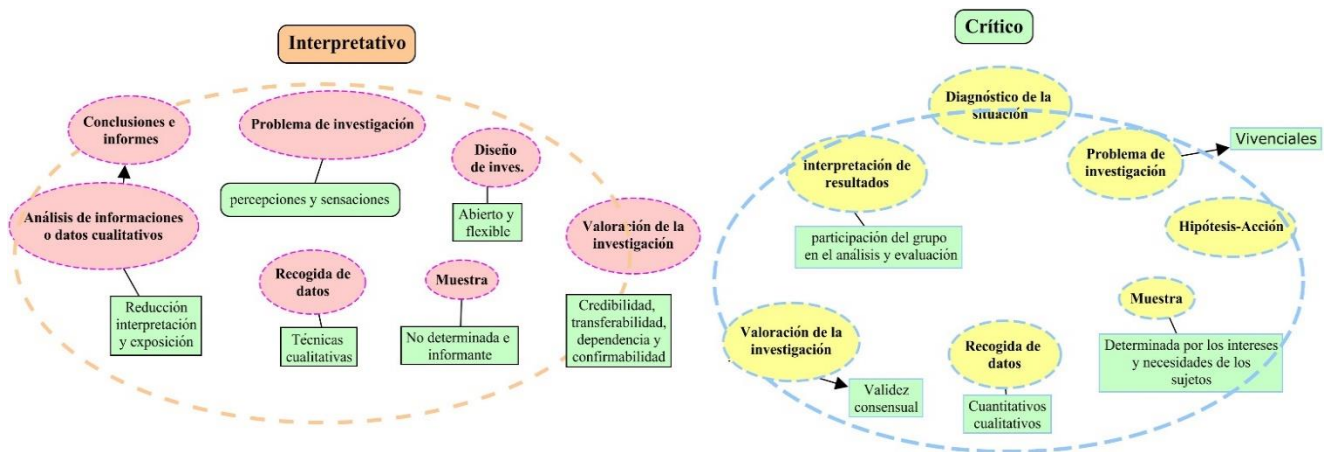


Figura 11. Paradigmas de Investigación.
Fuente: Colás y Buendía (2012)

Como podemos observar, el paradigma interpretativo centra su problema de investigación en percepciones y sensaciones, mientras que el crítico se centra en las vivencias. Con respecto a la valoración de la investigación, en el interpretativo es para la credibilidad, transferabilidad, dependencia y confirmabilidad de los resultados, mientras que en el crítico está centrado en la validez consensual de los participantes.

La elección de un paradigma u otro condiciona toda investigación que se lleve a cabo, ya que dependiendo del que se elija se establecen los métodos o enfoques, técnicas, etc. más apropiadas para cada uno de ellos. Por ello, dicha selección se debe considerar imprescindible como primer paso para una investigación. Tal como menciona Bandura (1978) el determinismo recíproco hace que la elección inicial del paradigma determine el fenómeno, preguntas y metodología a seguir.

2. METODOLOGÍA CUALITATIVA

Nuestra investigación se basa en la metodología cualitativa porque pretendemos recoger información de discursos y respuestas abiertas para su posterior interpretación de los significados (Pérez Serrano, 2016). Según Lincoln y Denzin (2013, p. 576), “es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones, contra disciplinar”. El objetivo de ésta es la de proporcionar una metodología que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 2016). Según estos autores se caracterizan por ser inductiva, por entender al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, trata de comprender a las personas dentro de su marco de referencia. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, y a pesar de que aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, es sensible a los efectos que puedan causar sobre las personas u objeto de estudio, dando énfasis a la validez en su investigación.

Por su parte Flick (2010) señala que las características de los estudios cualitativos se pueden sintetizar en que dichas investigaciones se centran en los sujetos, adoptando una perspectiva Emic o del interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa. El proceso de indagación es inductivo creando una interacción entre investigador/participantes/datos.

El investigador cualitativo necesita comprender el marco en el que se encuentran los métodos de investigación cualitativa para poder, como mínimo, explicarse a sí mismo las razones por las cuales utiliza estos métodos y de esa forma probar el valor y rigor académico y científico de un proyecto de investigación.

Según la profundidad del análisis de los estudios de carácter cualitativo, se pueden diferenciar dos categorías: *estudios descriptivos* (Etnografía, fenomenología, biográfico-narrativo, estudio de casos e investigación-acción) y *estudios interpretativos* (Teoría Fundamentada, Inducción analítica). En la figura 12 se muestra un esquema de las dos categorías (Verd y Lozares, 2016).



Figura 12. Diseños de investigación cualitativa
Fuente: Elaboración propia

Por su parte, Flick (2015, p. 30) menciona las perspectivas educativas en la investigación cualitativa. En la tabla 5 se da una visión general:

Tabla 5. *Perspectivas educativas en la investigación cualitativa*

	Enfoques dirigidos a puntos de vista subjetivos	Descripción de la creación de situaciones sociales	Análisis hermenéutico de las estructuras subyacentes
Posiciones teóricas	Interaccionismo simbólico Fenomenología	Etnometodología Construccionismo	Psicoanálisis Estructuralismo genético
Métodos de recogida de datos	Entrevistas semiestructuradas Entrevistas narrativas	Grupos de discusión Etnografía Observación participante Registro de interacciones Recogida de documentos	Registro de interacciones Fotografía Películas
Métodos de interpretación	Codificación teórica Análisis de contenido Análisis narrativo Métodos hermenéuticos	Análisis de conversación Análisis del discurso Análisis de documentos	Hermenéutica objetiva Hermenéutica profunda

Fuente: Flick (2015)

Nuestra investigación, atendiendo a la propuesta de Verd y Lozares (2016) sería un estudio de corte descriptivo y de diseño fenomenológico. Desde la planteada por Flick (2015) sería un enfoque dirigido a puntos de vista subjetivos donde la fenomenología sería la posición teórica desde donde nos situamos; como métodos de recogida de datos, las entrevistas semiestructuradas y recogida de documentos; y como métodos de interpretación predomina el análisis de contenido, aunque también el análisis de documentos en menor medida.

2.1 Enfoque: Fenomenología

Este enfoque es el estudio de las estructuras de la conciencia que posibilitan su relación con los objetos (Albert, 2006). Buendía et al. (2010) la definen como:

Un estilo de filosofía en base a descripciones de vivencias. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre (p. 229).

Lo que pretende la fenomenología es, conocer significados que los individuos dan a su experiencia y lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que las personas definen su mundo y actúan en consecuencia (Cohen y Manion, 2011). A través de este enfoque, se intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Cohen y Manion (2011) explican que la fenomenología es un punto de vista teórico que aboga por el estudio de experiencia directa y que ve el comportamiento como determinado por los fenómenos de la experiencia en vez de por la realidad externa, objetiva y físicamente descrita.

Las investigaciones fenomenológicas estudian las vivencias de la gente, se interesan por las formas en las que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo (Buendía et al., 2010).

Van Manen (2003) señala, entre otros, los siguientes rasgos característicos de la fenomenología: ser estudios de experiencia vital, del mundo de la vida y de la cotidianidad; describe significados vividos y existenciales; explora el significado del ser humano; reflexiona sobre la experiencia diaria.

A pesar de que las fases del proceso fenomenológico coinciden, en general, con las de todo proceso de investigación cualitativa, resulta interesante mostrar la adaptación que Latorre, Rincón y Arnal (2003) han realizado en relación a este enfoque:

1. Descripción del fenómeno. A partir de la experiencia concreta y describirla de una manera libre y rica.
2. Búsqueda de múltiples perspectivas. El investigador debe reflexionar sobre acontecimientos, situaciones o fenómenos.
3. Búsqueda de la esencia y la estructura. El investigador lee y relee toda la información hasta lograr una comprensión global.
4. Constitución de la significación. Se profundiza más en cómo se estructura un fenómeno determinado.
5. Suspensión de enjuiciamiento. El investigador suprime todos sus juicios según vaya recogiendo la información.
6. Interpretación del fenómeno. El proceso persigue la identificación de la estructura fundamental del fenómeno.

3. TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Se detallan las técnicas que se usaron para la recogida de información: Entrevista en profundidad, redes sociales (tuits) y documentos (Programas de formación, proyectos de investigación, experiencias (Junta de Andalucía y revistas científicas), proyectos de innovación, recursos digitales.

3.1 Entrevista cualitativa

La entrevista es la técnica utilizada para dar respuesta a los objetivos 3 y 4 de nuestra investigación ya que lo que se trata es de recoger las diferentes visiones tanto de docentes en ejercicio como de estudiantes en formación.

El estudio de las entrevistas como método para recopilar información en indagaciones de tipo cualitativo representa es una discusión intensa y extendida en la investigación metodológica (Flick, 2011; McMillan y Schumacher, 2012; Valles, 2002), llegando a ser habitual su uso en la investigación cualitativa, lo que resulta coherente en consideración de sus propósitos y focos de atención: significados, experiencias, posicionamientos que surgen de la voz de las propias personas participes en un contexto (Denzin y Lincoln, 2005a). Para Kvale (2011) mediante las entrevistas pretendemos acercarnos al mundo “ahí afuera”, olvidándonos de entornos de investigación más sistematizados. Se trataría de entender, describir y explicar “desde el interior”. Por tanto, a través de éstas se analizan experiencias de los sujetos que tengan relación con su práctica diaria o profesional, poniendo énfasis en la interacción con el contexto (McMillan y Schumacher, 2012).

Con el propósito de sistematizar y caracterizar la diversidad de miradas sobre las entrevistas, a continuación, presentamos un resumen de lo expuesto por varios autores:

Tabla 6. *Aportaciones al conocimiento de la entrevista*

Cohen y Manion, 2011	Van Manen, 2003	McMillan y Schumacher, 2012	Denzin y Lincoln, 2005	Creswell, 2009	Kvale, 2011
Instrumento: - De información - Para probar hipótesis Complemento a otros	Múltiples Usos. Narración sobre un fenómeno Comprender experiencia	Preguntas: -Respuesta abierta -Obtener datos sobre los significados de los sujetos	Conversación. Arte de hacer preguntas y escuchar respuestas	Imposible la observación directa. Proveen información histórica. Investigador controla línea de preguntas	Entender el mundo desde el punto de vista del sujeto.

Fuente: Elaboración propia

3.1.1 Fases de preparación de la entrevista

No existe un modelo único para la realización de la entrevista de investigación, sino que diversos autores hablan de diferentes estrategias que pueden seguir (Cohen y Manion, 2011; Flick, 2012; Kvale, 2011). Tras revisar diferentes esquemas, se consideró tomar la que presenta Bernal (2006, p. 227) ya que la consideremos más apropiada para nuestro estudio.

En la figura 13 se expone las etapas seguidas y las tareas que se llevan a cabo en cada una de ellas.



Figura 13. Proceso de investigación de entrevista.

Fuente: Elaboración a partir de Bernal (2006)

- En la fase de preparación de la entrevista, en nuestro caso, se parte del problema de investigación y de los objetivos para preparar el guion de entrevista. Para ello, previamente se han establecido los sujetos a entrevistar y la intencionalidad de llevarla a cabo. Posteriormente, se validó mediante juicio de expertos.
- En la fase de realización de la entrevista, se seleccionan a los informantes y se contacta con ellos para la ejecución de ésta. Se prepara el material y las condiciones para que se lleve a cabo de manera fructífera.
- En la fase de finalización de la entrevista, se organiza la información para el análisis.

3.1.2 Construcción del guion de entrevista.

Previa a esta fase, debemos llevar a cabo una organización sobre el propósito de nuestra investigación y por qué utilizar la entrevista, y qué conocimientos pretendemos obtener.

También debe tenerse en cuenta la visión de las entrevistas como un método posible de ser usado en múltiples acciones, escenarios y propósitos (Cohen y Manion, 2011; Van Manen, 2003), por lo que no puede vincularse únicamente a un diseño cualitativo ni como un medio principal de aproximación al campo de estudio. Al respecto, Cohen y Manion (2011) identifican cuatro posibles fines de las entrevistas: *estructurada*, *no estructurada*, *no directiva* y *dirigida*. La entrevista estructurada es aquella en la que el contenido y los procedimientos se organizan por anticipado. En contraste con ésta, la entrevista no estructurada es una situación abierta, teniendo una mayor flexibilidad y libertad. En la entrevista no directiva, la dirección o control mínimos exhibidos por el

entrevistador y la libertad que el informante tiene para expresar sus sentimientos. Por último, en la entrevista dirigida, el entrevistador puede, representar un papel más activo: puede introducir indicaciones orales más explícitas al patrón de estímulos o aun representarlos.

Según McMillan y Schumacher (2005) la entrevista tiene diversas aplicaciones, entre las que destaca: Entrevista con información clave, sobre la carrera profesional y sobre la vida, de casos atípicos y fenomenológicos. En nuestro caso, elegimos las de tipo fenomenológicas que son un tipo específico utilizadas para estudiar el significado o la esencia de una experiencia vivida entre unos participantes seleccionados.

Para Denzin y Lincoln (2005), existen tres tipos de entrevista: estructurada, semiestructurada y no estructurada. En nuestro caso, seleccionamos la semiestructurada, en donde el investigador antes de la entrevista se prepara un guion temático sobre lo que quiere que se hable con el informante. Las preguntas que se realizan son abiertas. El informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando se atisban temas emergentes que es preciso explorar. El investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, en lazando la conversación de una forma natural.

Para llevar a cabo la construcción del guion de entrevista, se observa que puede estar estructurado de diversas formas: por temáticas o por preguntas. En nuestro caso, se construyó mediante diferentes temáticas en donde en cada una de ellas se presentaba varios interrogantes que ayudarían a profundizar o no dependiendo del entrevistado. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), se aconseja empezar por lo más general a lo más particular, haciendo más fácil su desarrollo tanto al entrevistado como al entrevistador.

Para la presentación de la entrevista, se realizó una pequeña introducción dentro del guion donde se expone de forma breve el propósito y finalidad de la investigación, su duración, y la garantía de asegurar el anonimato y la confidencialidad de la información. Además de los apartados en los que se estructura. Para los futuros maestros se estructura en 4 dimensiones, que son: *a) Datos de identificación; b) Presencia y uso del juego como recurso didáctico en aprendizajes previos a los universitarios; c) Formación de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria; d) observaciones sobre la situación del juego en las aulas de ed. Primaria.* Para los maestros en ejercicio, se estructura en 3: *a) Datos de identificación; b) Uso del juego como recurso didáctico; c) Formación para el empleo de metodología lúdica.* En ambas entrevistas, añadimos un apartado final para dar al entrevistado la oportunidad de completar su aportación en lo que estime conveniente.

La guía quedó estructurada en las dimensiones mencionadas previamente y se presentan en la tabla 7 para tener una visión general de ellas y su relación con los objetivos de investigación.

Tabla 7. Dimensiones de la entrevista y relación con los objetivos de investigación

Sujetos	Dimensiones	Objetivos
Futuros maestros	a) Datos de identificación	-
	b) Presencia y uso del juego como recurso didáctico en aprendizajes previos a los universitarios	1
	c) Formación de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria	2
	d) observaciones sobre la situación del juego en las aulas de ed. Primaria	1
Maestros en ejercicio	a) Datos de identificación	-
	b) Uso del juego como recurso didáctico	1
	c) Formación para el empleo de metodología lúdica	2

Fuente: Elaboración propia

Una primera dimensión “Datos de identificación”, se corresponde a las variables independientes y está dirigida a obtener la información demográfica sobre los entrevistados (Patton, 2015). Dicha información permitió conocer su trayectoria profesional y su formación previa, tipo de centro donde se realiza las prácticas o donde ejerce su profesión docente, posibles experiencias previas de aprendizaje basado en juegos y si es usuario de las redes sociales. Este último aspecto consideramos relevante en la búsqueda de explicaciones a sus opiniones.

La segunda dimensión, consta de preguntas sobre opiniones y valoraciones acerca del conocimiento y uso del juego como recurso didáctico en su práctica de aula, o fuera de los aprendizajes universitarios para el caso de los estudiantes en formación. El resto, incluye preguntas dirigidas a recoger información sobre su experiencia, condiciones, factores, aspectos formativos, etc.

Una tercera dimensión centrada en la formación en metodología lúdica, es decir, la posible formación de cada uno de los sujetos en juego como recurso didáctico: vías de formación recibida, importancia, presencia del juego en la formación inicial de los maestros, sugerencias de mejora y elementos deseables.

La cuarta dimensión exclusiva solo para el guion de estudiantes en formación trata de dar respuesta a las posibles observaciones sobre la situación del juego en las aulas de Educación Primaria, es decir, si ellos lo han podido observar durante sus prácticas en los diferentes centros, cómo lo utilizaban, papel del profesor a la hora de llevarlos a cabo, agentes, factores, reacción de los estudiantes, entre otros. Además, se añadió una pregunta final de posibles sugerencias de mejora y aportaciones del prácticum.

Tabla 8. Relación entre los objetivos de la investigación y temáticas de la entrevista

Objetivo 1. Averiguar la situación vivida por los profesores respecto al uso del juego como recurso didáctico en su práctica de aula, derivando aspectos influyentes en su aplicación y desarrollo.	Temática	Maestros	Estudiantes
	Concepción de juego como recurso didáctico	X	X
	Descripción de experiencias de juego vividas	X	X
	Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes (Ventajas, inconvenientes, limitaciones, dificultades, etc.).	X	X
	Necesidad del juego como recurso educativo en la actualidad y en el futuro	X	X

Empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje	X	X
Tipos de juegos como recurso didáctico (conoce; usa; valoración de técnicas lúdico-didácticas: aprendizaje basado en juegos, gamificación, simulación, etc.).	X	X
Redes sociales como facilitadores de recursos y experiencias	X	X
Rol del profesor en la aplicación de juego como recurso didáctico	X	X
Factores intervinientes en situaciones de aplicación de juegos como recurso didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje	X	X
Agentes formadores (incidencia como facilitadores/obstaculizadores): agentes directivos, compañeros, otros agentes)	X	X
Reacción de los estudiantes al empleo del juego como recurso didáctico. Posible incidencia en el aprendizaje.	X	X
Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego	X	X
Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico (aspecto profesional y personal)	X	X
Incidencia del entorno (espacios, empresas, instalaciones municipales, de barrio; colaboración de padres, etc.).	X	X
Aportaciones del Prácticum al aprendizaje de estrategias lúdicas (Valoración de las aportaciones; Sugerencias de mejora)		X
Condiciones deseables para la aplicación del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje	X	
Experiencia docente y uso del juego como recurso didáctico (momentos, influencia de la experiencia docente)	X	
 Objetivo 2. <i>Analizar el papel de la formación en la preparación de profesores para el empleo de estrategias lúdico-didácticas en su actividad docente.</i>		
Vías de formación recibida (Modalidades formativas: inicial/permanente); Contenidos de programas formativos; Incidencia en la docencia; Valoración; Sugerencias de mejora, etc.).	X	
Importancia del juego en la formación inicial (Visión personal, razones, etc.)	X	X
Presencia del juego en la formación inicial cursada	X	X
Valoración global de la formación inicial recibida respecto al empleo de estrategias lúdicas.	X	X
Sugerencias para mejorar la formación inicial	X	X
Elementos deseables en la formación inicial (competencias, objetivos, contenidos, actividades, metodología, agentes, tiempos, espacios, evaluación, etc.).	X	X
Principios, características y condiciones que debería cumplir	X	X

Fuente: Elaboración propia

La última dimensión “otras consideraciones que desee realizar” recoge los problemas, dificultades y posibles sugerencias de mejora tanto en formación como en el uso y empleo del juego como recurso didáctico.

Como se puede observar, algunas temáticas fueron específicas de algún agente. Aunque se intentó tener las mismas dimensiones y temáticas para el análisis, algunas se recogieron de manera diferente para poder recabar toda la información posible.

Otra de las consideraciones que tuvimos a la hora de la construcción del guion, tal como mencionan Flick (2012) y Tójar (2006), es la creación de dos guiones, uno con las preguntas y temáticas concretas que se les va a realizar al entrevistado, y un segundo guion con apuntes que ayude al entrevistador a conducir la entrevista. En los anexos 2 y 3 se puede ver los dos guiones utilizados en esta investigación.

Kvale (2011) y Tójar (2006) señalan que las entrevistas se pueden diferenciar en el propósito, es decir, se puede exponer al principio de la entrevista, o se puede hacer preguntas más indirectas y decir el propósito al final de ésta. En nuestro caso, se optó por exponer el propósito al comienzo, haciendo preguntas directas sobre nuestra temática de estudio. Para Kvale (2011) considera que se puede evaluar mediante una dimensión temática y dinámica. Para la dimensión temática se hace referencia a la producción del conocimiento, dejando hablar al entrevistado e intentando no interrumpir. Respecto a la dimensión dinámica, se alude a una adecuada interacción de la entrevista. Se indica la importancia de la interacción, mantener el flujo de conversación y la estimulación a los sujetos para que hablen de manera fluida.

Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), la cantidad de preguntas están relacionadas con la extensión que se busca en las respuestas, recomendando que sean abiertas y neutrales, cortas y con un lenguaje no demasiado académico.

Para nuestra investigación, se tomó en cuenta el modelo de tipos de preguntas que presenta Kvale (2011) donde se puede observar preguntas de tipo: introductorias, de profundización, de sondeo, de especificación, directas, indirectas, de estructuración, de silencio y de interpretación. En la tabla 9 se muestra cada una de ellas.

Tabla 9. Tipo de preguntas para una entrevista

<i>Introductorias</i>	¿Puedes contarme...? ¿Recuerdas alguna experiencia sobre...?
<i>De profundización</i>	Cuando el entrevistador insiste en una cuestión, o cuando se pretende que continúe contando con asentamiento “mmm”
<i>De sondeo</i>	¿Se puede detallar más sobre eso?
<i>De especificación</i>	¿Qué hiciste cuando...? ¿Has experimentado esa situación por ti mismo?
<i>Directas</i>	¿Has recibido algún incentivo cuando...?
<i>Indirectas</i>	Pregunta relacionada con la temática, pero no se pregunta directamente sobre la misma
<i>De estructuración</i>	Me gustaría introducir otro tema. Son interrupciones educadas para cambiar la temática o interrumpir una larga explicación
<i>Silencio</i>	Se le proporciona al entrevistado un tiempo para su reflexión y respuesta. Siendo diferente cuando hay un silencio en el que no se sabe que responder, por lo que el entrevistador debe saber continuar la entrevista
<i>De interpretación</i>	¿Quieres decir que...? ¿Es correcto decir que...?

Kvale (2011, p. 88)

Tal como menciona Kvale (2011) cuando ya se ha estructurado la entrevista, antes de llevarla a cabo se debe tener en cuenta el análisis (aplicación del modelo de análisis), verificación (establecimiento de la validez, fiabilidad y generalización de los resultados) y el informe (comunicación de los hallazgos y métodos aplicados).

Además, se deben conocer los criterios de calidad que propone Kvale (2011, p. 111) para la entrevista semiestructurada y que posee la llevada a cabo:

- La cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes del entrevistado

[...] la relación entre los profesores es muy buena, y siempre tenemos que estar en continua comunicación y eso hace que siempre haya muy buen rollo.

Digamos que el no tener libro nos da muchísima libertad porque al fin y al cabo el libro no es obligatorio, sino que hay que cumplir un objetivo, unos criterios de evaluación; y tú a partir de ahí puedes hacerlo como quieras y eso la verdad, nos da muchísima libertad (PROF2)

- Cuánto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas de los sujetos, mejor

E: ¿El tipo de alumnado que tiene aquí es variado?

PROF1: En estos tres últimos años te voy a decir que tengo grupos bastante difíciles pero que es un reto para trabajar. ¿Por qué?, pues mira es un grupo que tiene nueve alumnos repetidores y con muchos problemas familiares. Un entorno bastante poco favorecedor. Ese mismo entorno les crea bastante disruptividad, [...] Por ejemplo, en un ambiente donde lo que triunfa es pisar el cuello, si a ti te dan, yo le doy,.. Bueno pues son críos que saben hablar, que saben dialogar, que saben enfrentarse a tal, que hay un caldo de cultivo (PROF1)

- El grado en que el entrevistador profundiza en los significados de los aspectos pertinentes de las respuestas y los clarifica

E: Si, pero lo importante es como también lo de la comunidad de aprendizaje, ves que se involucran, ellos también por lo menos muestran esa preocupación o intentan hacerlo.

- La entrevista se interpreta en gran medida durante la propia entrevista. Durante la ejecución de la entrevista, el investigador va comprobando y descifrando la información proporcionada.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del sujeto en el curso de la entrevista

E: entonces, a lo mejor conoces al profesor de la escuela privada de magisterio que también tiene un proyecto de innovación de doble escuela por esta misma zona.

- La entrevista “informa por sí misma”, es una historia independiente que apenas requiere explicaciones adicionales

3.2 Redes Sociales: Twitter

A continuación, se muestra la técnica de recogida de información para dar respuesta al objetivo 3 de nuestra investigación (*Averiguar el tratamiento y valoración del juego como recurso didáctico en la comunicación de los profesores a través de las redes sociales*)

La rapidez de los cambios que se están produciendo en la sociedad de la información y la aparición de nuevos perfiles en el alumnado a los que enseñamos, demanda nuevos modelos pedagógicos que ayuden a mejorar los aprendizajes, entre los que destaca el uso de internet. La forma de comunicarse y de interactuar de las personas que usan internet, se ha visto influenciada por las redes sociales que agrupan a la gente

con intereses comunes. Tal como menciona Mestres (2011), es una herramienta fundamental para mantener el contacto con amigos, familiares y compañeros en el entorno personal. También permiten conectar a personas con intereses profesionales similares, establecer relaciones laborales y compartir conocimiento e información.

Una finalidad de las redes sociales es que promueve un aprendizaje en sociedad. Docentes y alumnos pueden establecer múltiples vínculos entre ellos. Además de, intercambiar opiniones, compartir información y conocimientos, analizar contenidos etc. (Carneiro, Toscano y Díaz, 2015). En definitiva, una forma de estar en contacto e intercambiar recursos y experiencias que se llevan a cabo dentro del aula. Otro aspecto por considerar es que permite la realización de diferentes trabajos, ya sea en gran grupo o grupos pequeños. El alumnado descubrirá un nuevo tipo de aprendizaje, denominado autoaprendizaje, pues es creado por ellos mismos (Alexander, 2006). Existen diferentes redes sociales como son: Facebook, Instagram, Snapchat y Twitter que se centran en informar, publicar fotos, noticias, etc. y LinkedIn que es más de uso profesional y para la búsqueda de empleo.

En nuestra investigación, y concretamente para dar respuesta al *objetivo 3* nos centraremos en la red social Twitter. Es una plataforma social de microblogging o nanoblogging, es decir, un servicio en línea que permite publicar mensajes de no más de 140 caracteres, denominado Tuit. Es un servicio de comunicación bidireccional con el que se puede compartir información de diverso tipo de forma sencilla, rápida y gratuita.

Su interfaz es muy sencilla como puede apreciarse en la figura 14, permitiendo que toda persona pueda utilizarlo sin ninguna dificultad.

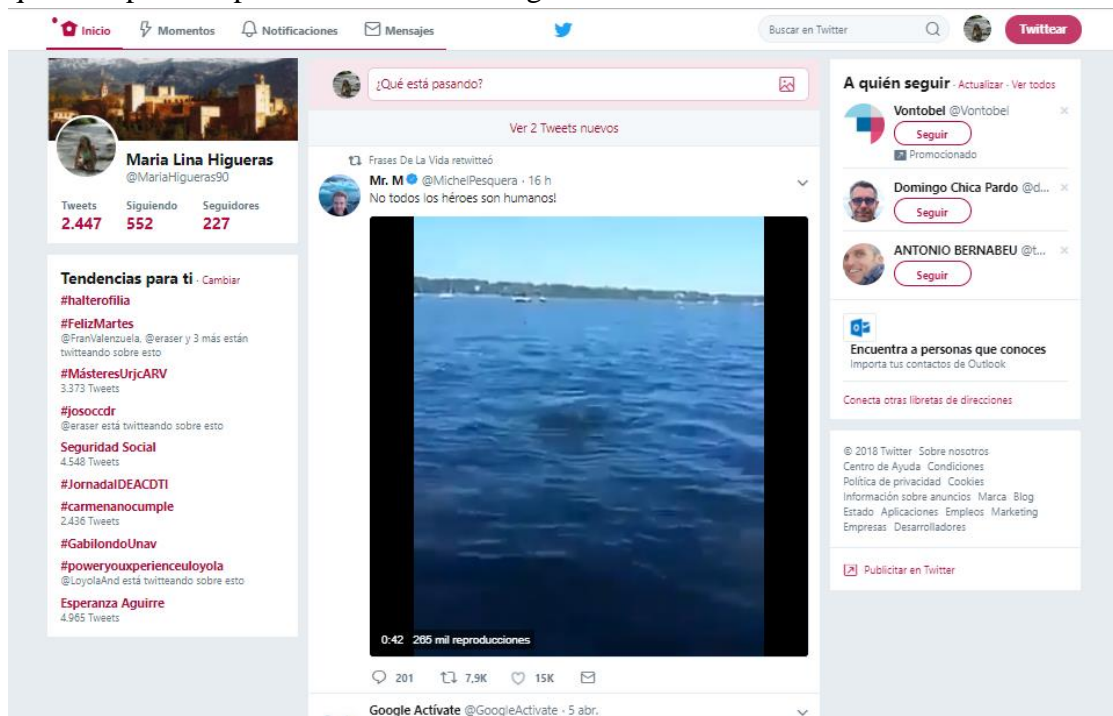


Figura 14. Interfaz de Twitter

Fuente: Captura a partir de la red social Twitter

Como se puede ver se estructura en tres grandes bloques. El de *la izquierda* muestra los detalles de la cuenta, tales como: Nombre de usuario, Número de Tuits

publicados, seguidores, y cuentas seguidas. También aparecen las tendencias actuales más debatidas en ese momento. En *el central* denominado Timeline se muestra los tuits de las personas de las cuentas que se siguen, ordenados de modo secuencial. El de *la derecha* muestra las sugerencias de cuentas a seguir.

Tal como menciona Lara (2012), el primer valor que se aprecia de Twitter habitualmente es el informativo (estar actualizado al instante de los temas de interés). Además, una de las características más interesantes de Twitter desde un punto de vista discursivo y comunicativo, es su sentido de la inmediatez y de la fluidez. Es un medio que se percibe como un flujo constante de información, de pensamientos momentáneos, de ideas al aire y de lazos de cotidianidad. Ambos aspectos son muy interesantes y es por ello que los usuarios son multitudinarios. Para nuestra investigación fue interesante porque a través de descriptores accedimos a los comentarios de los diferentes profesionales y se obtuvo la información al instante.

A continuación, se procederá a explicar el procedimiento seguido para la realización del análisis de Twitter.

3.2.1 Procedimiento

Situados en un enfoque interpretativo, interesa la comprensión de la realidad social y educativa del discurso compartido en las redes sociales, en este caso, Twitter. Consideramos que un análisis cualitativo es clave para comprender la realidad que nos rodea (Flick, 2007) y, en nuestro caso, el valor que se le atribuye al juego educativo dentro de las redes sociales (Garretón, 2007; Ruiz, 2009; Van Dijk, 2009).

Para distinguir a los sujetos que nos interesaban en nuestra investigación, se usó los hashtags donde el juego se hacía presente. Para ello, se hizo primero una búsqueda de términos seleccionados del marco teórico, y se fueron eligiendo los más utilizados y los que pensábamos nos iban a dar más información. El procedimiento seguido para la selección de los diferentes descriptores lo presentamos realizado en dos fases (Figura 15).

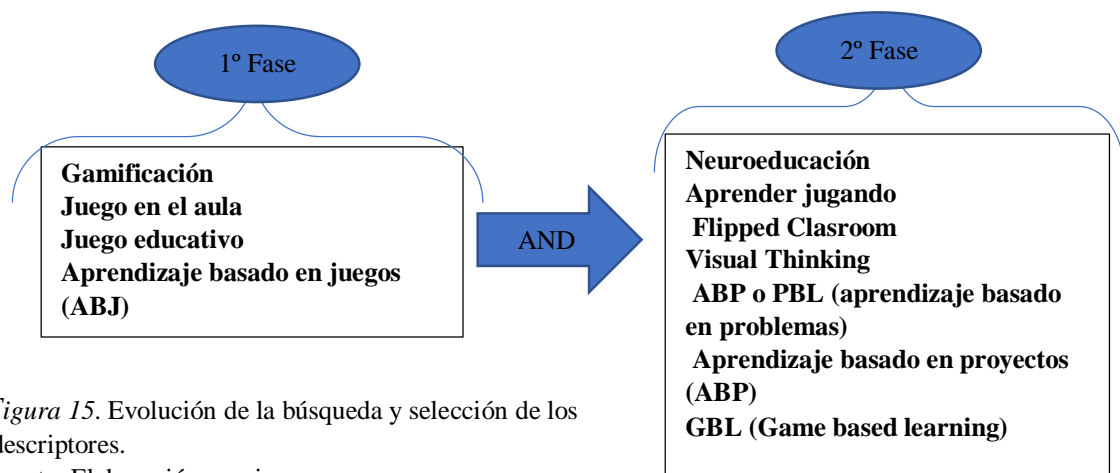


Figura 15. Evolución de la búsqueda y selección de los descriptores.

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se utilizaron los Hashtag: “*Gamificación*”, *Juego en el aula*, *Juego educativo*, *Aprendizaje Basado en Juegos* (ABJ). Tras la primera búsqueda, estos

descriptores nos llevaron a otros, como son: “*Neuroeducación*”, *Aprender jugando*, *flipped Classroom*, *Visual Thinking*, *ABP o PBL (aprendizaje basado en problemas)*, *aprendizaje basado en proyectos (ABP)*, y *GBL (Game based learning)*. En la selección de éstos últimos, solo fueron escogidos aquellos que estuvieran ligados a nuestra temática de estudio y que tuvieran relación con los descriptores de la primera fase.

Para la exploración, se utilizó el sistema de Búsqueda Avanzada que Twitter ofrece. Se pueden incorporar varias palabras clave para afinar dicha búsqueda; Además se pueden seleccionar también por usuarios, lugares o fecha. En la figura 16 se muestra un ejemplo de la búsqueda.

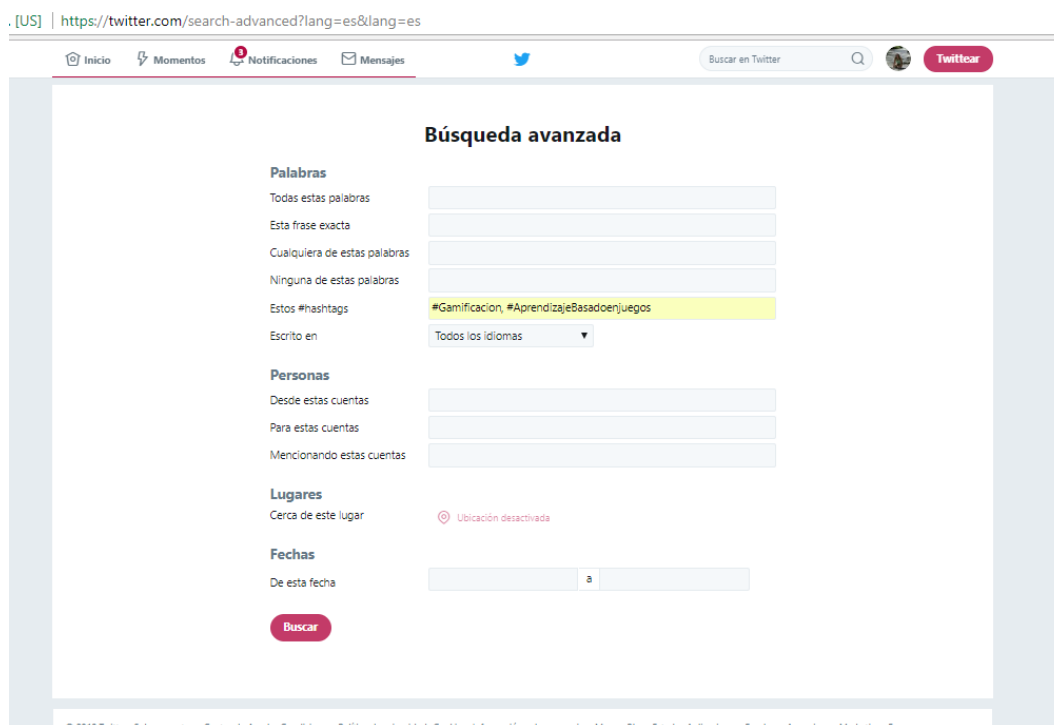


Figura 16. Ejemplo de búsqueda

Fuente: Captura de la red social Twitter

Para la recuperación de los diferentes resultados de búsqueda, se ha utilizado la aplicación NCapture que incorpora el programa de análisis cualitativo NVIVO 12. Esta aplicación, permite recuperar los datos en formato PDF y en DataBase. En nuestro caso, se recuperó en formato Database para poder realizar los posteriores análisis dentro del programa. En la figura 17 se muestra un ejemplo de ello.

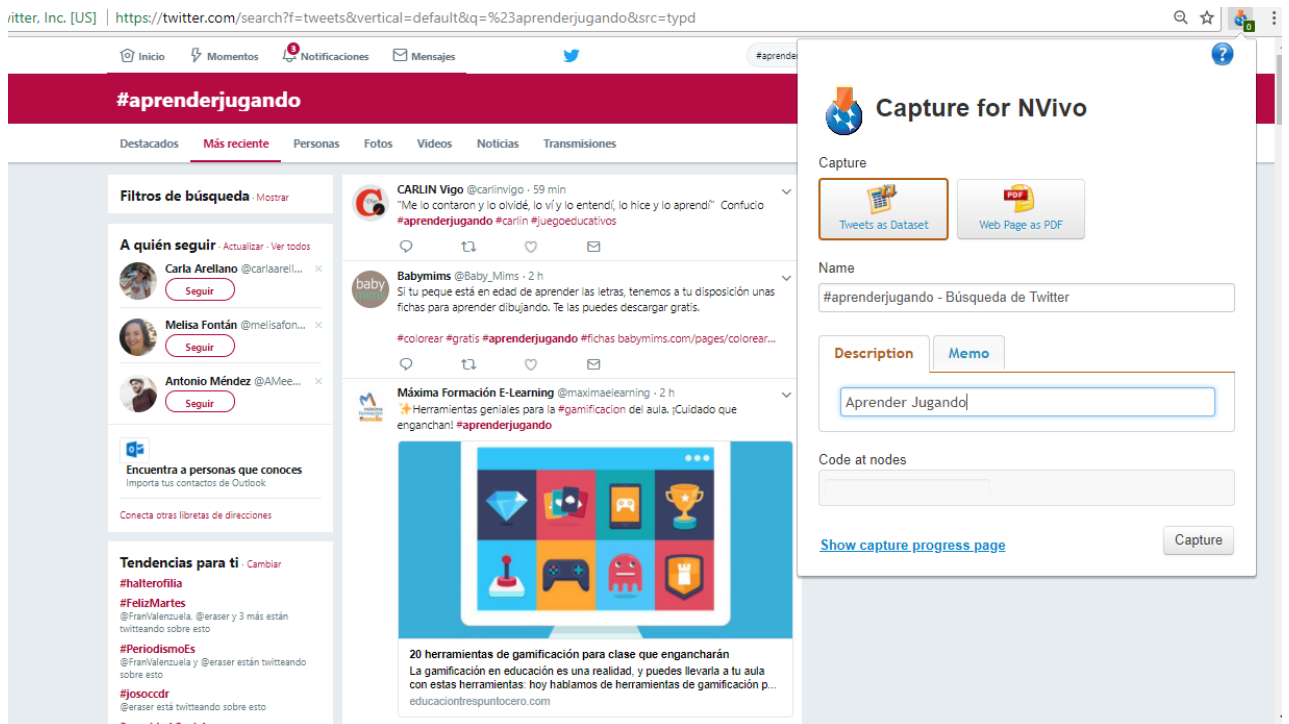


Figura 17. Ejemplo de captura de la selección de tuits.
Fuente: Captura de la red social Twitter

En la siguiente tabla se presenta los resultados de la búsqueda y frecuencia de cada uno de los descriptores.

Tabla 10. Resultados de búsqueda

Descriptores	Frecuencias
Gamificación	3000
Juego en el aula	11
Juego educativo	12
Aprendizaje basado en juegos	57
GBL	3
Neuroeducación	21
Visual Thinking	3
Aprender Jugando	349
PBL	5
ABP	6
Flipped Clasroom	3
TOTAL	3470

Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar que el descriptor con más frecuencia es el de Gamificación y Aprender jugando. Sin embargo, GBL, Visual thinking, PBL, ABP y Flipped classroom, son descriptores que como se ha mencionado anteriormente son derivados de otros y es por eso que para esa selección solo se ha tenido en cuenta si estaban ligados a los descriptores de la primera fase (véase figura XM).

Como advierte Flick (2007), la credibilidad de la investigación cualitativa se basa en la presentación y argumentación de procesos y toma de decisiones metodológicas que puedan ser comprensibles y replicables. De ahí, que se opte por describir densamente el proceso de análisis seguido, mostrando los niveles de profundización sucesiva en el estudio. Los niveles y las herramientas usadas en este trabajo son:

3.3 Documentos y programas: Experiencias docentes y de formación.

Se presenta la técnica de recogida de información que ayudó a dar respuesta al objetivo 4 de la tesis.

A través de los programas de formación, docentes y alumnos pueden acceder a cursos relacionados con su formación profesional. Un docente debe de formarse a lo largo de su trayectoria educativa, ya que siempre debe estar innovando y mejorando su enseñanza en las aulas (Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Para llevar a cabo una buena formación inicial de los docentes, se debe hacer uso de herramientas didácticas específicas que hagan que la formación sea completa y eficaz. Actualmente, los recursos están revolucionando la práctica educativa, exigiendo que el docente identifique factores y establezca criterios para incorporar estrategias didácticas de calidad en su práctica de aula (Cárdenas, Zermeño y Tijerina, 2013). Es por ello que se propone formación externa a la inicial pues se “abre” un mundo de conocimientos y contenidos que cada uno puede escoger de manera específica.

En este sentido, el estudio de los cursos y programas de formación docente nos ayudará a comprender si realmente puede favorecer a mejorar su práctica de aula y el aprendizaje de los estudiantes ya que a través del juego como recurso didáctico se puede llegar a un aprendizaje significativo.

El tratamiento documental y de la información ayuda a recabar documentos para su posterior análisis e ir sacando información de datos que por otra vía no se obtendrían (Bernal, 2006). Los documentos ayudan a recoger información valiosa y se puede recuperar a lo largo del tiempo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

3.3.1 Procedimiento

Dentro de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se puede encontrar apartados: “Alumnado”, “Profesorado”, “Familias”, “Centros”, y “Actualidad”. Dentro del apartado “Profesorado” se encuentra la casilla de “Formación del Profesorado” destinado a ofrecer información sobre actividades formativas, centros, homologaciones, aula virtual, etc. En nuestra investigación, nos hemos centrado en el apartado de “centros de Formación del profesorado (en adelante CEP)”, y en “actividades formativas”.

También, nos hemos centrado en el portal Averroes de la Junta de Andalucía donde se encuentran los apartados que tratan de: “Innovación-proyectos”, “Investigación educativa”, “Contenidos digitales”, “Experiencias educativas”, y “Premios y concursos”. Para nuestra investigación se tomó en cuenta todos a excepción del apartado de “Premios y concursos” porque no nos daba la información que buscábamos. Los demás apartados ofrecían información que podría resultar útil para la investigación ya que hablan de

contenidos didácticos para trabajar en el aula, experiencias vividas y, proyectos innovadores y de investigación que se están llevando a cabo en los centros educativos.

El sistema andaluz de formación permanente del profesorado se organiza en una red de 32 CEP, que cuentan con autonomía pedagógica y de gestión en los términos establecidos en el Decreto 93/2013.

En la tabla 11 se muestran los centros localizados en las diversas provincias.

Tabla 11. Centros de Profesorado en Andalucía

Almería	Granada	Málaga	Córdoba	Sevilla	Cádiz	Huelva	Jaén
Almería	Motril	Vélez-Málaga	Córdoba	Alcalá de Guadaira	Cádiz	Aracena	Úbeda
Cuevas - Olula	Granada	Ronda	Priego-Montilla	Osuna-Écija	Jerez de la Frontera	Bollullos-Valverde	Linares-Andújar
El Ejido	Guadix	Málaga	Peñarroya-Pueblonuevo	Sevilla	Villamartin	Huelva-Isla Cristina	Orcera
	Baza	Marbella-Coín		Castilleja de la Cuesta	Algeciras-La Línea		Jaén
		Antequera		Lebrija			
				Lora del Río			

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la categoría de Cursos ofertados desde el CEP, encontramos 61 actividades formativas que trataban el juego como recurso didáctico. De ellas, seleccionamos solo las relativas a Educación Primaria (28) por estar centrado nuestro estudio en dicha etapa. En la siguiente figura, se muestra un ejemplo de la búsqueda.

Actividades formativas

Listado de actividades formativas del curso académico 2017 - 2018 / 2018 - 2019

CEP: <input type="text" value="Cualquiera"/>	Modalidad: <input type="text"/>	Dirigido a: <input type="text" value="Cualquiera"/>
Estado: <input type="text" value="En proyecto"/>	Fecha inicio: <input type="text" value="dd/mm/aaaa"/>	Fecha fin: <input type="text" value="dd/mm/aaaa"/>
Título: <input type="text" value="Lúdica"/>	Código edición: <input type="text"/>	Descriptor: <input type="text" value="5.3.-EEOOI Actualización profesional y metod..."/>

Buscar Limpiar

[Detalle](#) [Inscripción](#) [Admitidos](#) [Encuesta](#)

Imprimir Filtrar:

Código	Título	CEP	Modalidad	Estado	Inicio	Fin	Dirigido a	Opciones
182115GE009	PROPUESTAS LÚDICAS PARA EL AULA DE FRANCÉS	21200013 - CEP Huelva - Isla Cristina	Curso	Terminada	02/11/2017	30/11/2017	Internivelar	
182922GE018	DOCENCIA LÚDICA Y CREATIVA: GAMIFICACION, VISUAL THINKING Y USO CREATIVO DE ESPACIOS ESCOLARES	29200014 - CEP Málaga	Curso con Seguimiento	Terminada	15/11/2017	14/02/2018	Internivelar	
18402GE055	DOCENCIA LÚDICA Y CREATIVA: GAMIFICACION, VISUAL THINKING Y USO CREATIVO DE ESPACIOS ESCOLARES	04200020 - CEP El Ejido	Curso Semipresencial	Actividad en desarrollo	01/02/2018	26/04/2018	Educación primaria	

Mostrando registros del 1 al 3 de un total de 3 registros Anterior 1 Siguiente

Figura 18. Ejemplo de búsqueda de actividades formativas

Fuente: captura de CEP

Para la realización del estudio, se tuvo en cuenta varios aspectos para conocer el tipo de formación que tienen los docentes con la ejecución de esos cursos. Para ello, se tuvo en cuenta la modalidad en la que se hace dicho curso, ámbito donde se lleva a cabo, objetivos principales y contenidos. En la siguiente tabla (tabla Y) se muestra los cursos que ofrece el CEP.

Dentro del apartado “realizaciones en otras entidades y tipos”, la muestra cualitativa fue seleccionada en un total de 16 entidades de ámbito público y privado dentro del ámbito educativo/social para conocer qué tipo de formación lúdica tratan y cómo la trabajan. Las diferentes entidades se muestran en la tabla 12

Tabla 12. *Entidades de ámbito público y privado*

Entidades	
Centro Mediterráneo	Universidad Camilo José Cela
Fundación CADAH	Instituto Cervantes
Cervantes- Escuela Internacional	Fundación Monte Madrid
Tiza y PC	Fundación Zerbikas
Universidad de Chile	Uncuyo- Universidad Nacional de Cuyo
Logos	Emagister
Formación Carpediem	Euroinnova
Reeduca- Universidad de Nebrija	Fundación Intea-Instituto de Tecnología, Educación y Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Por último, las realizaciones y experiencias fueron un total de 15 revistas donde se han publicado prácticas educativas de juego como recurso didáctico. Entre la muestra seleccionada, se obtuvo de las bases de datos SCOPUS, Web of Science y JCR.

Todo ello se especifica en el capítulo de resultados referentes al análisis de experiencias docentes y de formación (Capítulo 14)

3.4 Relación de objetivos y técnicas de la investigación

Tabla 13. *Relación de objetivos y técnicas de la investigación*

Objetivos	Técnica
Averiguar la situación vivida por los profesores respecto al uso del juego como recurso didáctico en su práctica de aula, derivando aspectos influyentes en su aplicación y desarrollo	Entrevista a profesores y estudiantes
Analizar el papel de la formación en la preparación de profesores para el empleo de estrategias lúdico-didácticas en su actividad docente.	Entrevista a profesores y estudiantes

Averiguar el tratamiento y valoración del juego como recurso didáctico en la comunicación de los profesores a través de las redes sociales	Redes Sociales: Twitter
Analizar experiencias docentes y de formación que observen el juego como recurso didáctico para facilitar el aprendizaje, destacando elementos y características fundamentales.	Documentos
Derivar y ofrecer directrices y pautas orientadoras que sirvan para reforzar la formación inicial de los profesores en el uso del juego en la práctica diaria del aula.	Entrevistas, Twitter y Documentos

Fuente: Elaboración propia

SUJETOS PARTICIPANTES/DOCUMENTOS

A continuación, se detalla el apartado de sujetos participantes en la investigación. Para ello se explica el tipo de muestreo seleccionado y el proceso de selección de la muestra. Además de las características que tiene cada uno de los informantes seleccionados en cada técnica de recogida de datos: entrevistas, redes sociales y documentos.

4. PROCEDENCIA DE LA INFORMACIÓN (SUJETOS/PARTICIPANTES; DOCUMENTOS)

Para la selección de los informantes, se seleccionaron sujetos que fueran “ricos en información” de la realidad estudiada para posteriormente proceder a su interpretación y comprensión (McMillan y Schumacher, 2011). A continuación, se presenta dichas fuentes obtenidas de diferentes técnicas ya mencionadas anteriormente.

4.1 Muestreo

Evidentemente, la determinación del número de participantes no es el resultado de una decisión aleatoria o antojadiza, sino que es el resultado de un tipo de diseño que intencionadamente busca responder a ciertas condiciones. Al respecto Matthew, Miles y Huberman (2014) identifican 4 aspectos que deben considerarse en la discusión por la que se busca despejar esta situación: el Campo de Estudio, el tipo de Actor involucrado, el Evento que se espera estudiar y el Proceso que se ha diseñado para el estudio.

Esta caracterización cualitativa inductiva es la que permite bosquejar el alcance de la muestra de participantes que deben considerarse. Tal como lo señala Cresswell (2009) por sus propósitos, problema y base desde la cual se inspira una pregunta de investigación de este tipo, la definición de participantes no debe seguir el criterio de la investigación cuantitativa. A partir de esto, es necesario identificar los diferentes tipos de muestreo posibles de realizar (Flick, 2004; Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006). En la siguiente tabla se pueden ver los tipos de muestreos de participantes.

Tabla 14. *Tipología de Muestras de Participantes en Investigación*

Tipo de Muestreo	Diseño de Investigación	Característica
Teórico	Hermenéutico-Inductivo (Cualitativo)	Se integran y amplían los participantes de manera gradual de acuerdo a los avances y hallazgos de la investigación.
Sujetos Voluntarios		Se buscan personas que perteneciendo a un contexto determinado están dispuestas a participar como informantes o protagonistas de la indagación.
Sujetos Expertos		Se busca información de personas idóneas a los objetivos temáticos que impulsan la investigación.
Sujetos Tipo		Se busca la riqueza, profundidad y calidad de la información.

Fuente: Flick (2004)

La selección de modelo intencionado fue de *sujetos tipo* ya que se trataba de encontrar riqueza y profundidad en la información que se obtuviera para poder sacar más datos sobre nuestra investigación.

4.2 Descripción de la muestra cualitativa de la Entrevistas

El marco general para la selección de los sujetos de investigación es la etapa de Educación Primaria, pues intentamos conocer si el juego como recurso metodología lúdica es importante en esta etapa y cómo lo llegan a utilizar los profesores. Por tanto, la muestra que se recoge está formada por *profesores* de dicha etapa que están ejerciendo ya sea en centros públicos, concertados y privados, como por *estudiantes* en formación del Grado de Educación Primaria.

4.2.1 Selección del modelo de muestreo

La selección de la muestra es una parte muy importante en una investigación, ya que consiste en elegir las personas más representativas y que más información puedan aportar para el desarrollo del proyecto.

El tipo de muestreo seleccionado es el muestreo de tipo intencional que trata de “seleccionar casos con abundante información para estudios detallados” (McMillan y Schumacher, 2012, p. 46), para entender algo sobre estos casos sin tener que generalizar sobre cada uno de ellos. La finalidad del estudio es aumentar la utilidad de la información aportada por los participantes llegando a ser significativa.

Se ha decidido combinar estrategias de muestreo intencionado como son el muestreo comprensible y bola de nieve. El primer muestreo es en el que cada participante ha sido seleccionado en base a unos criterios. El segundo consiste en que cada persona sucesiva está designada por una persona importante y clave como apropiados para un perfil o atributo (McMillan y Schumacher, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para la selección, se tuvo en cuenta dos perfiles de sujetos a entrevistar: el primero a docentes en ejercicio que estuvieran en la etapa de Educación Primaria, y el segundo perfil, a estudiantes del Grado de Educación Primaria que estuvieran en su último año de formación y que se encontraran realizando las prácticas en su tramo final. Creemos que son dos perfiles muy afines para nuestra investigación porque nos pueden ofrecer una visión completa tanto de su formación inicial como de su desarrollo profesional.

A continuación, se señalan los criterios establecidos para seleccionar a los sujetos de estudio:

Docentes en ejercicio:

- Impartan clase en Educación Primaria
- Al menos 5 años de servicio
- Trabajando en centros que lleven a cabo actividades innovadoras y que los centros tengan corrientes de innovación.

Estudiantes en formación:

- Último año de formación.
- Se encuentre en el período de práctica en su tramo final.

Además, se ha tenido en cuenta otros aspectos como la intencionalidad, motivación, oportunidad, accesibilidad, interés personal, pertinencia y adecuación. Siendo lo más significativo la pertinencia y la adecuación, ya que hace referencia a la elección de los sujetos que mejor y más información pudieran proporcionar a la investigación. Con respecto a la adecuación, se refiere a contar con los datos necesarios para una comprensión lo más exhaustiva posible.

El número de entrevistas se cerró cuando se recogió y analizaron los datos y se observó la redundancia y saturación de estos sin que ya aportaran información nueva a la investigación (Albert, 2006). Se realizaron un total de 31 entrevistas, 16 entrevistas a docentes en ejercicio y 15 entrevistas a estudiantes en formación.

Tabla 15. *Número de sujetos entrevistados*

Sujetos	Nº de Entrevistas
Profesores	16
Estudiantes en formación	15

Fuente: Elaboración propia

4.2.2 Proceso de localización de grupos de estudio

La investigación se realizó en la provincia de Granada. Para la selección de los docentes, se empezó por centros donde tuvieran la trayectoria de centros innovadores. Accedimos a la muestra a través del permiso del director y autorización del participante (Reconocimiento por parte de otros colegas del mismo nivel, profesores universitarios que

comparten experiencias, participación en jornadas, publicación en revistas). En total se consiguió 16 docentes de 9 centros diferentes.

En la tabla 16 se pueden ver la relación de los docentes entrevistados y el tipo de centro donde trabaja. Para identificar a los sujetos se han enumerado del 1 al 16, para así mantener el anonimato.

Tabla 16. *Relación entre docentes entrevistados y tipo de centro donde trabajan.*

Sujetos	Tipo de centro	TOTAL
1, 2, 11, 15, 16	Concertado	5
3,4,5,6, 7, 8,9, 10, 14	Público	9
12 y 13	Privado	2

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los estudiantes, fueron un total de 15 que estuvieran en sus últimas semanas de prácticas para que así nos pudieran dar una visión más completa de su experiencia de formación en un centro educativo. En la tabla 17 se puede ver la relación de los estudiantes y su tipo de centro.

Tabla 17. *Relación entre estudiantes entrevistados y tipo de centro donde realizaron sus prácticas.*

Sujetos	Tipo de centro	TOTAL
2,4,7,10,13,14,15	Concertado	7
1,3,5,6,8,9,11,12	Público	8

Elaboración propia

4.3 Descripción de la muestra cualitativa de Redes Sociales: Twitter

Los participantes de los tuits son profesionales del ámbito educativo (maestros de distintas etapas, psicólogos, etc.). Han sido seleccionados intencionalmente ya que queríamos que fuesen del ámbito educativo. Dicha muestra se seleccionó en base a los tuits escogidos en el proceso mencionado anteriormente. Para obtener la información de cada participante, se hizo un proceso manual de obtención de cada sujeto que escribió un tuit con uno o varios de los descriptores. Para ello, se tuvo que ir accediendo individualmente a los perfiles de los usuarios para obtener dicha información de su biografía. Como se puede ver en la figura 19, hay un apartado donde los usuarios explican un poco a qué se dedican. Aunque se tuvo algunos inconvenientes al acceder al perfil de varios usuarios porque no especificaban su puesto de trabajo. Para ello se encajó dentro del perfil de profesionales de la educación porque se daba por hecho su labor dentro de este ámbito, aunque no especificaran su puesto en concreto.



Figura 19. Información del usuario
Fuente: Captura de la red social Twitter

En la siguiente tabla se muestra el total de usuarios analizados distribuidos en 2 perfiles generales: Maestros y otros profesionales de la educación. Dentro de cada uno de ellos, se especifica a la etapa educativa que desarrollan su labor o puesto de trabajo en concreto.

Tabla 18. *Muestra seleccionada*

<i>Desempeño profesional</i>	<i>Cantidad</i>
Docentes	
- Infantil	33
- Primaria	47
- Secundaria, FP, etc.	56
Otros profesionales de la Educación	
- Psicólogos	13
- Asociaciones	15
- Jornadas y encuentros	7
Total	171

Fuente: Elaboración propia

En la muestra obtenida de asociaciones, y jornadas y encuentros, abarca tanto docentes como otros profesionales del ámbito de la educación.

4.4 Descripción de la muestra cualitativa de Documentos y programas

La muestra cualitativa de donde se ha obtenido la información fue a través de programas y contenidos que ofrecen las distintas entidades. Para ello, se seleccionó tres vías de obtener dicha información: la primera de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; la segunda de entidades público-privadas que ofertaran formación en este aspecto; y la tercera de las experiencias y realizaciones en revistas de impacto.

Dentro de la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se puede encontrar varios apartados: “Alumnado”, “Profesorado”, “Familias”, “Centros”, y “Actualidad”. Dentro del apartado “Profesorado” se encuentra la casilla de “Formación del Profesorado” destinado a ofrecer información sobre actividades formativas, centros, homologaciones, aula virtual, etc. En nuestra investigación, nos hemos centrado en el

apartado de “centros de Formación del profesorado (en adelante CEP)”, y en “actividades formativas”.

También, nos hemos centrado en el portal Averroes de la Junta de Andalucía donde se encuentran los apartados que tratan de: “Innovación-proyectos”, “Investigación educativa”, “Contenidos digitales”, “Experiencias educativas”, y “Premios y concursos”. Para nuestra investigación se tomó en cuenta todos a excepción del apartado de “Premios y concursos” porque no nos daba la información que buscábamos.

A continuación, en la siguiente tabla se muestra la información obtenida de cada fuente.

Tabla 19. Resultados de los informantes tras su selección.

Fuentes de información	Total
<i>Consejería de Educación de la Junta de Andalucía</i>	
CEP	28
investigación educativa	3
contenidos digitales	83
experiencias educativas	2
Innovación-proyectos	101
<hr/>	
<i>Entidades público/privadas</i>	16
<i>Revistas</i>	15
TOTAL	248

Fuente: Elaboración propia

En total, se obtuvo información de 248 documentos y programas donde el juego como recurso didáctico estaba presente.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación, se presenta el bloque de análisis de datos donde se hablará del modelo de procedimiento que se va a llevar a cabo. Primero se detalla las técnicas de análisis seleccionadas; segundo el proceso de categorización y codificación; tercero el análisis que se utilizó; cuarto el uso del programa Nvivo 12; y en quinto lugar el proceso de validación de la investigación donde se especifica la triangulación y la ética investigadora.

5. MODELO DE PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

La principal característica de la investigación cualitativa es profundizar en un análisis de la realidad “desde dentro” (Flick, 2010) para llegar a comprender profundamente a las personas y situaciones que se estudian (Taylor y Bogdan, 2016). Tal proceso de análisis empieza ya en la fase de recogida de datos cuando el investigador entra en contacto con los sujetos y/o muestra (Buendía et al., 2010). Para realizar el análisis, los datos obtenidos son sometidos a diferentes procesos que ayudaron a obtener el conocimiento de los agentes implicados. Para ello se utilizó el programa cualitativo QSR Nvivo 12 Pro, uno de los más adecuados para trabajar este tipo de datos, ya que ayuda a realizar diferentes análisis y cruces entre sujetos y/o elementos de la investigación. Además, permite obtener información de diferentes redes sociales, generando cruces y relaciones de proximidad entre los

participantes de dichas redes que nos ayudaron a establecer uniones y poder ir seleccionando sujetos que tuvieran la misma relación, en nuestro caso el uso del juego como recurso didáctico en sus aulas o su interés por su aplicación.

El análisis cualitativo es un proceso sistemático de selección, categorización, comparación síntesis e interpretación que proporciona explicaciones sobre el fenómeno de interés (Flick, 2004). Para realizar este tipo de análisis no hay una única manera, sino que se puede llegar a hacer de distintas formas. Se llega a tener un estilo subjetivo-interpretativo de modo que el investigador realiza su “propia artesanía intelectual” (McMillan y Schumacher, 2012).

Para llevar a cabo el análisis de los datos, Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) proponen 6 pasos de manera sistemática:

- Primer paso: revisar el material que se ha recogido
- Segundo paso: establecer un plan de trabajo que guíe desde la libertad y flexibilidad las tareas analíticas que han de llevarse a cabo.
- Tercer paso: reducción de los datos. Se debe de seleccionar las unidades de análisis o significado que ayuden a reducir el texto y seleccionarlo para que resulte relevante y significativo. Pueden ser palabras, líneas, párrafos, intervenciones de los sujetos, etc. Después, se codifica
- Cuarto paso: interpretación de los datos. Se ha de dar sentido a las descripciones de cada categoría y poder ubicarla donde le corresponda.
- Quinto paso: Obtención de resultados y conclusiones.
- Sexto paso: asegurar la validez de los resultados

5.1 Técnica utilizada para el análisis de los datos

La técnica que se utiliza es el análisis de contenido, ya que es uno de los procedimientos más efectivos para analizar el material textual, ya sean obtenidos de redes Sociales como de las entrevistas (Flick, 2012).

Como fase previa, y con la finalidad de presentar un panorama general que ayudara a situarnos se utilizó la frecuencia de palabras.

a) Análisis de la frecuencia de palabras

La herramienta de consulta "Frecuencia de palabras" del software cualitativo Nvivo es *el punto de partida* del análisis. Es un primer nivel que proporciona una visión general de las temáticas de estudio más comentadas. Esta consulta se ha hecho sobre el total de entradas de comentarios seleccionados en Twitter.

La herramienta utilizada permite conocer cuáles son las palabras más frecuentes en el discurso analizado, facilitando su conteo (o número de alusiones en el texto) en valor

absoluto y su porcentaje de alusión. Se han seleccionado únicamente las palabras que aportan significado, desechando las palabras carentes de contenido, denominadas por el software "palabras vacías" (ej. Cada, unos, tanto, también, etc.), desestimando aquellas que no cumplieran este requisito. Después, en el apartado de agrupación, se seleccionó que podrían ser sinónimos y no solamente la palabra exacta. Tras ello, se quedaron algunas palabras vacías que fuimos eliminando manualmente hasta crear una nube de palabras con significado para nuestra investigación. En la siguiente figura se muestra el proceso para la creación del Word cloud.

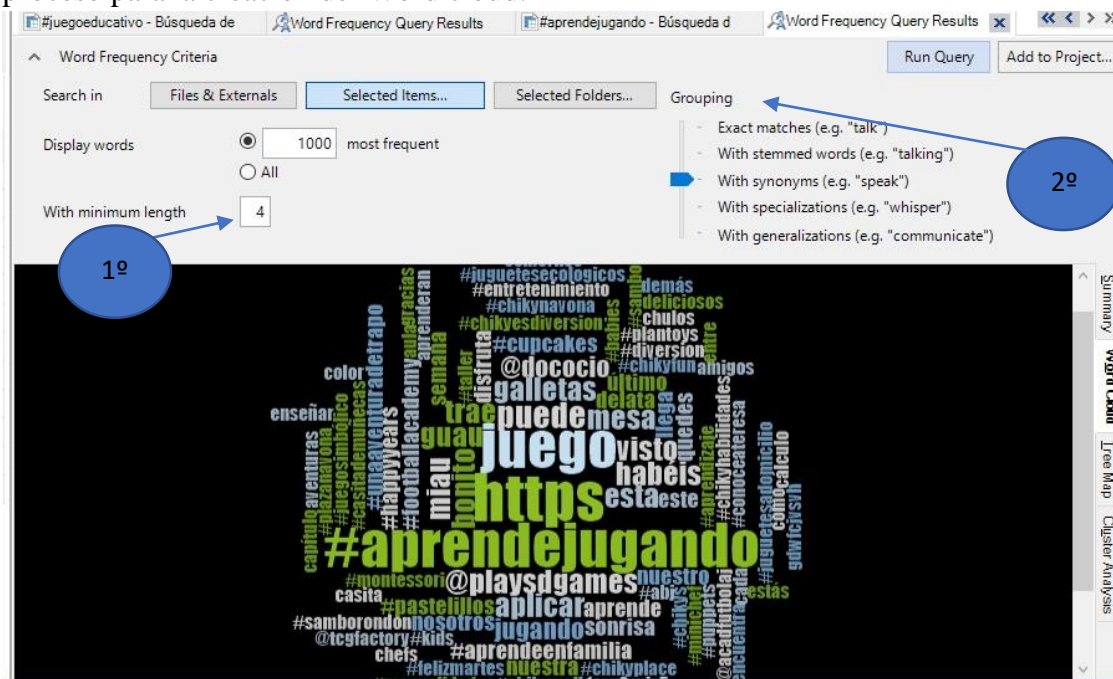


Figura 20. Proceso de eliminación de palabras vacías.

Fuente: captura de NVIVO12

Para una mayor profundización en el análisis del lenguaje se tuvo en cuenta varias consideraciones: los sustantivos determinarían las temáticas de estudio, los adjetivos las actitudes de los usuarios hacia la metodología lúdica, y los verbos las acciones o procesos al empleo de esta metodología. Todo esto ayudó a profundizar más, aunque continúa siendo un análisis de primer nivel como punto de partida.

b) Análisis de contenido

Para nuestro análisis, se procedió a un segundo nivel que implicaba una profundización del estudio. Se derivó a la interpretación del discurso en función del contexto, intenciones y los usos particulares que relacionaban al juego como recurso didáctico en el aula. Esta técnica es definida por Bardin (2002) como:

Un conjunto de instrumentos metodológicos cada vez más perfectos y en constante mejora aplicados a discursos (contenido y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia. (p.7)

El análisis de contenido pretende descubrir los significados de los documentos (Tojar, 2006). Para realizar este modelo de análisis, Krippendorff (2002) muestra un tipo de

proceso para el análisis de contenido: formulación de los datos (determinación de las unidades, muestreo y registro), reducción de los datos, inferencia y análisis. Sin embargo, se van a seguir las tres fases que propone Bardín (2002):

1. Preanálisis
2. Aprovechamiento del material
3. Tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación

La fase de preanálisis consiste en ordenar las ideas para llevar el trabajo a un plan de análisis. Todo ello está relacionado con la información con la que se trabaja, los objetivos de la investigación y la formulación de supuestos para redactar los indicadores. La fase de aprovechamiento del material consiste en ejecutar las decisiones tomadas en la etapa anterior para conseguir las unidades de significado clasificándolas en categorías. En este proceso se puede obtener de tres formas; *categorización abierta*, las categorías nacen de los datos que estamos analizando; *categorización cerrada*, las categorías se obtienen de la teoría y la *categorización mixta*, es aquella en la que se utilizan categorías previas con otras inductivas (provenientes de los datos). En nuestro caso, se ha seleccionado la categorización mixta que se detallará más adelante. En la fase de tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación se trabaja con los datos brutos con la intención de que éstos lleguen a ser significativos (Springer, 2006). Lo que lleva al investigador que, a través de la presentación de éstos en tablas y gráficos, muestren inferencias e interpretaciones en relación a los objetivos previamente marcados.

5.2 Codificación y categorización

Cuando ya se han obtenido los datos, el siguiente paso es la codificación y categorización.

La categorización ayuda a clasificar conceptualmente las unidades pertenecientes a un mismo tópico. Dichas categorías mantienen un significado o tipo de significado que pueden referirse a contextos, situaciones, acontecimientos, comportamientos, relaciones entre personas, estrategias, métodos, etc. (May, 2002; Sandin, 2013).

Por otro lado, la codificación es la operación concreta en la que se asigna a cada unidad un código propio de la categoría en la que el investigador considera que puede estar incluida (May, 2002). Dichos códigos, son marcas generadas por el investigador que ayudan a reconocer fácilmente a qué categoría pertenece sin la necesidad de estar continuamente utilizando la categoría en sí. Dichas marcas pueden tener un carácter visual a través de colores o alfanumérico (letras y/o números), haciendo corresponder cada número, letra o color con una categoría concreta (Springer, 2010).

Tal como menciona Flick (2012, p.195) se pueden diferenciar varios tipos de codificación:

- Teórica: procedimiento de analizar los datos que se han recogido para desarrollar una teoría fundamentada
- Abierta: Trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos

- Axial: A partir de la codificación abierta y las categorías que se generaron en ella, se seleccionan las que parecen más prometedoras para una elaboración más compleja
- Selectiva: A partir de la axial, se trata de elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se pueden agrupar y por la cual se integren.
- Temática: Sirve para los estudios comparativos (Strauss, 1987) en los que los grupos que se estudian se derivan de la pregunta de investigación.

En nuestra investigación, nos decantamos por una codificación abierta/axial en donde se establecieron las categorías y códigos en base a conceptos para que fuera más fácil su comprensión, seleccionando las más significativas.

En síntesis, categorización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría (Springer, 2010).

Existen tres procesos diferentes en la elaboración del sistema de categorías: deductivo, inductivo y deductivo-inductivo. En el primero, se parte de un marco teórico para la conceptualización y amplitud de las categorías. En el segundo, se parte de registros narrativos, cuadernos de campo, casetes, etc. y, a partir de ese material, se extraen los rasgos que serán agrupados en función de la semejanza de ciertas características, pertinentes al objeto de investigación. En el tercer proceso a seguir para la elaboración del sistema de categorías, se parte de un marco teórico para definir las macrocategorías y, posteriormente, se procede a la elaboración de listas de rasgos extraídos a partir de los registros que se realizan en el contexto natural (Flick, 2012).

Una vez que se determinan las categorías, el siguiente paso es el de la codificación. Consiste en tratar el material de estudio para llevar a una transformación de los datos. Como menciona Bardin (2002) existen tres partes para este nivel de análisis:

1. Determinar las unidades de registro y de contexto
2. La elección de las reglas de enumeración
3. La elección de las categorías

En cuanto a determinar las unidades de registro, se refiere a la unidad de significación que vamos a codificar. Es decir, el segmento de texto que se va a seleccionar, que puede ser una palabra, una frase o un párrafo. En la figura K se puede comprobar dicha selección.

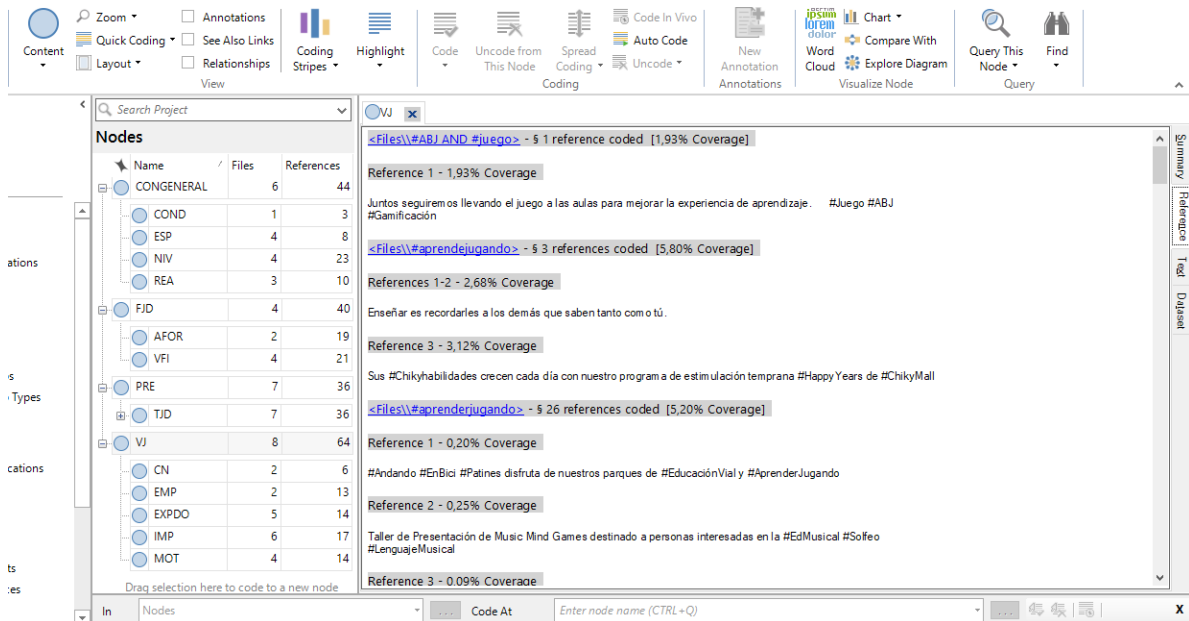


Figura 21. Unidades de registro
Fuente: Captura de NVIVO12

En relación al segundo procedimiento, elección de las reglas de enumeración, se optó por la frecuencia, ya que aumenta la importancia de una unidad de registro cuando aumenta su frecuencia de aparición. Para esta investigación se ha trabajado con dos tipos de frecuencias: una de ellas es, la frecuencia de palabras, con la finalidad de presentar las palabras más tratadas como una fase previa en el contenido de las entrevistas de los diferentes grupos de entrevistados, y del análisis de documentos; y otra, es las frecuencias de referencias de codificación para presentar de un modo representativo el contenido y así poder ayudar a su vez a realizar las inferencias y presentar los resultados. En las figuras 22 y 23 se muestra cada tipo de frecuencia utilizado.

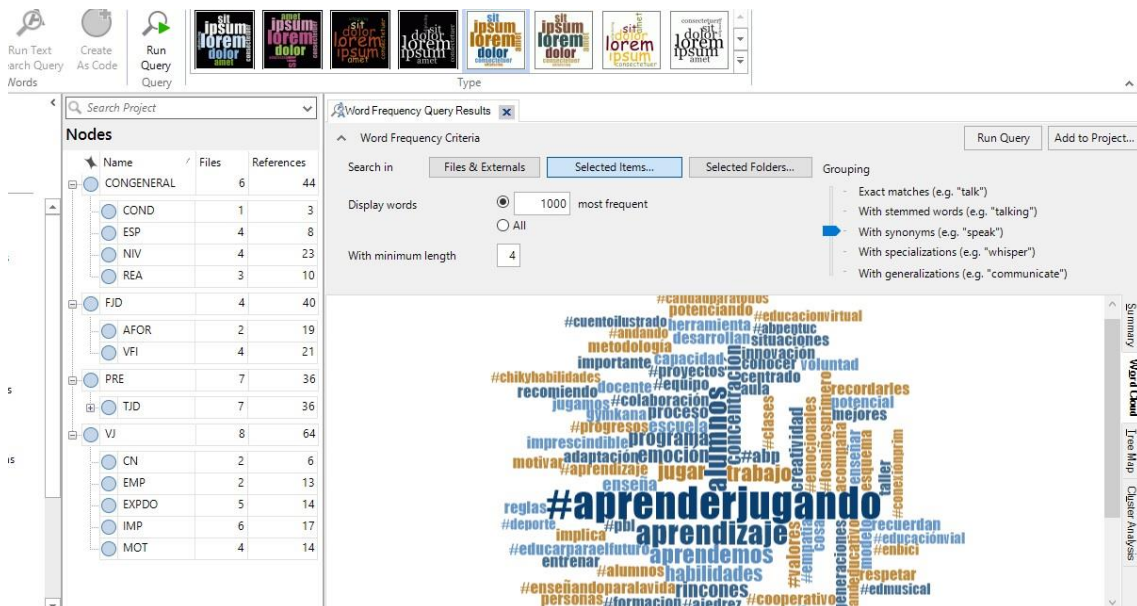


Figura 22. Frecuencia de palabras
Fuente: Captura de NVIVO12

En dicha figura 22 se muestra las palabras más utilizadas en el discurso y que ha sido categorizado en la categoría de “Valor del juego” y codificado con “VJ”. Se visualiza la frecuencia de las palabras es más representativa según el tamaño. Las palabras más grandes son las más tratadas en el discurso, mientras que las más pequeñas son las menos utilizadas.

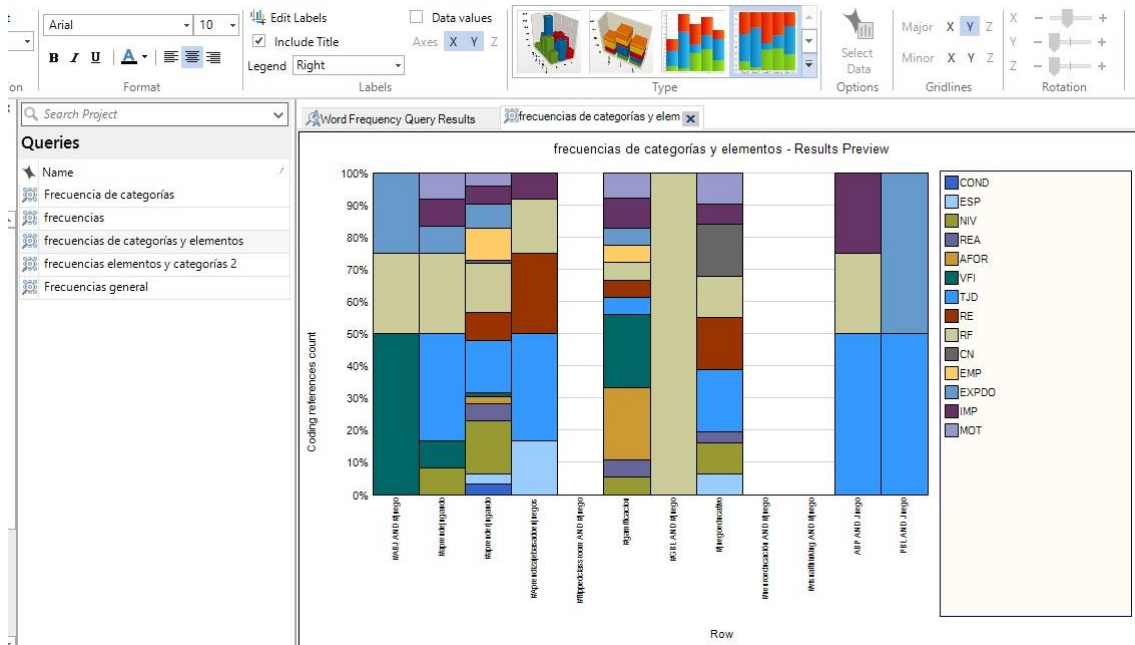


Figura 23. Representaciones gráficas

Fuente: Captura de NVIVO12

En la figura 23 se representa el número de referencias de codificación de cada elemento utilizado. Dichas referencias se representan con un color diferente y están asignados a un código que se puede ver en la leyenda.

El último procedimiento de análisis es el de la elección de las categorías. Tal como menciona Bardin (2002, p. 90), se define como: “Una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación tras la agrupación por género (analogía) a partir de criterios previamente definidos”. En nuestra investigación, se han partido de unas categorías predeterminadas por las preguntas y objetivos de investigación, derivando a la creación de nuestro instrumento, la entrevista cualitativa. Además, se han creado categorías emergentes tras la recogida de datos que nos ayudaron a delimitar más nuestra investigación.

En la siguiente tabla se muestra la relación de metacategorías y categorías, y su respectiva codificación. Además, se muestra la definición de cada una de ellas y un ejemplo para ayudar a su comprensión. También se muestra donde se ha usado cada categoría (entrevista y/o redes sociales).

Tabla 20. Definiciones de las categorías.

Categorías	Código	Definición y ejemplo	Entrevista	Redes Sociales
Concepción	CN	Qué se entiende por juego como recurso didáctico <i>Ej.: El juego como recurso didáctico es una herramienta muy útil facilitadora de aprendizajes</i>	X	X
Empleo	EMP	Uso y empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje <i>Ej.: Desarrolla nuevas habilidades junto a Lalo mientras se divierten, juegan y vencen nuevos retos</i>	X	X
Importancia	IMP	A nivel personal, grado de importancia de este recurso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado <i>Ej.: Ayuda a los estudiantes a adquirir altos niveles de destreza en el desarrollo del conocimiento</i>	X	X
Motivación	MOT	Nivel de motivación para enseñar a través de juegos <i>Ej.: Los alumnos recuerdan al docente que les enseña a pensar</i>		X
Experiencia docente y uso del juego	EXPDO	Describe la incidencia que pueda tener la experiencia docente en la aplicación del juego como recurso didáctico <i>Ej.: Para mí el uso de esta herramienta requiere de mucha experiencia para afrontar las diferentes situaciones</i>	X	X
Condiciones deseables	CDES	Aspectos necesarios e imprescindibles sin los cuales no se podría aplicar el juego en el proceso enseñanza-aprendizaje <i>Ej.: Las condiciones que se tienen que llevar a cabo es que el aula esté condicionada para poder mover y poder flexibilizar la distribución del espacio. Además, otras de las condiciones es la predisposición de los alumnos para aprender</i>	X	
Descripción de experiencias	DEXP	Se describen experiencias de juego vividas en el aula <i>Ej.: No porque mi maestro era muy de libro y no salíamos de ahí</i>	X	
Tipos de juegos como recurso didáctico	TJD	Se alude a los tipos de juegos como recurso didáctico que conocen y/o usan en el aula <i>Ej.: en mi centro se trabaja el ABP aunque también con herramientas lúdicas porque lo hacen muy ameno y muy entretenido</i>	X	X
Vías de formación recibida	VFI	Referencias a formación recibida (modalidades, contenidos, incidencia en la docencia, valoración y sugerencias de mejora) <i>Ej.: TALLER DE #GAMIFICACIÓN EDUCATIVA. “De profes para profes”.</i>	X	X

Aspectos formativos	AFOR	Describe la incidencia del juego en el aprendizaje de diferentes asignaturas y tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) <i>Ej.: Yo creo que sí, sobre todo más actitudinal que procedimental porque es cuando el niño lo pone en práctica del trabajo en grupo, colaborativo, respetar, comportarse...</i>	X	X
Factores intervinientes	FACT	Todos los elementos de cualquier tipo que aparezcan o intervengan al aplicar el juego como recurso didáctico <i>Ej.: los factores que tienen en cuenta para llevar el juego es la distribución de los grupos. Están sentados en grupos de 4 personas y van rotando en cada proyecto, así todos trabajan con todos.</i>	X	
Agentes formadores	AGFOR	Influencia de otros agentes formadores (directivos, compañeros, otros) en la utilización de este recurso (facilitando u obstaculizando) <i>Ej.: los compañeros estaban muy involucrados porque lo llevaban a gran escala [...]</i>	X	
Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico en el propio docente	REPER	Que le supone al profesor en su aspecto profesional y personal el uso del juego como recurso didáctico en el aula <i>Ej.: yo creo que un maestro nunca debe de quedarse en lo que aprendió de la carrera, sino siempre hay que formarse de manera permanente.</i>	X	
Incidencia del entorno en la aplicación del juego como recurso didáctico	INCI	Influencia recíproca escuela/entorno escolar con el uso del juego como recurso didáctico (barrios, empresas, instalaciones, padres, etc.) <i>Ej.: al parque de las ciencias van mucho y algunas asociaciones ayudan en la realización de actividades puntuales que realizan en todo el centro como el día de la convivencia.</i>		
Sugerencias para mejorar la formación inicial	SUGFI	Consejos y sugerencias de mejora en la formación inicial de los docentes. Aspectos a mejorar. <i>Ej.: se necesita de formación del profesorado universitario, que conozcan las realidades educativas de los centros y que nos ayuden a adquirir esas competencias que tanto se habla, pero poco se hace.</i>	X	
Elementos Deseables en una formación inicial dirigida a	ELFI	Conocer cuáles serían los elementos dentro de la formación inicial más destacables para implementar el uso de estrategias lúdicas. A nivel de	X	

preparar en estrategias lúdicas		competencias, objetivos, contenidos, metodología, agentes, etc. <i>Ej.: se deben de cambiar son a nivel de competencias, llevarlas y saber desarrollarlas bien... es decir llegar a ser competente.</i>	
Rol del profesor	RPROF	Describe el papel desempeñado por el profesor en diferentes situaciones de juego <i>Ej.: el rol del profesor dependía del momento en el que nos encontrásemos de la actividad o proyecto</i>	X
Redes sociales como facilitadores de recursos y experiencias	RSOL	Incidencia de las redes sociales en el conocimiento y uso de recursos, y experiencias sobre juego <i>Ej.: yo soy usuaria de twitter como elemento didáctico porque me gusta estar al día de lo que hacen otros profesionales por si yo puedo ir cogiendo ideas para cuando tenga mis propios alumnos.</i>	X
Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes	VALEM	Incidencia del juego en el aprendizaje <i>Ej.: ventajas yo diría que ayuda a la asimilación de los contenidos de otra forma a la mera teoría, ayudando a potenciar la motivación y el trabajo en grupo. Se ayuda a otros compañeros que les pueda costar más, fomentando valores positivos como el compañerismo, empatía, ayuda, etc.</i>	X
Necesidad del juego como recurso didáctico	NEC	Consideraciones en las que se pone de manifiesto los beneficios del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro <i>Ej.: yo creo que es imprescindible su aplicación en las aulas porque es innovar y ayuda a que el aprendizaje del alumnado sea más significativo. Las clases magistrales deben de desaparecer. Se debe innovar siempre, y no estancarse</i>	x
Presencia del juego en la formación inicial	PREFI	Si el juego como recurso didáctico se encuentra dentro de la formación inicial de los docentes. Si es así, en qué contenidos, asignaturas, etc. <i>Ej.: yo no he recibido ninguna formación respecto al juego como elemento educativo a lo largo de mi formación, a lo mejor, creo recordar que de manera teórica y de muy pasada en didáctica donde el profesor explicó algunas metodologías [...]</i>	X
Valoración global de la formación inicial recibida respecto al empleo de	VALGLO	Nivel de satisfacción con respecto a la formación inicial recibida en el empleo de estrategias lúdicas	X

estrategias lúdicas			<i>Ej.: mi valoración global no es muy buena, a ver... tenemos los conocimientos básicos, pero no sabemos aplicarlo a la práctica y yo creo que eso es lo que falla en la facultad [...]</i>		
Espacios y condiciones		ESPyCOND	Conocer que tipos de condiciones y espacios deben darse para poder llevarlo a cabo. <i>Ej.: El movimiento es la clave para el aprendizaje significativo</i>	X	X
Reacción de los estudiantes		REA	Reacciones diversas que los estudiantes muestran ante situaciones de juego <i>Ej.: La educación a través del juego mejora el compromiso de los estudiantes en el aula de clase</i>	X	X
Niveles y asignaturas		NIV	Conocer qué niveles y asignaturas trabajan con este tipo de recurso <i>Ej.: Los alumnos de 5º de primaria aprendemos trabajando de forma cooperativo y presentamos nuestros trabajos</i>	X	X

Fuente: Elaboración propia

5.3 Análisis de documentos y programas

Para la realización del análisis, se tuvo en cuenta varios aspectos para conocer el tipo de formación que tienen los docentes con la ejecución de esos cursos. Para ello, se tuvo en cuenta la modalidad en la que se hace dicho curso, ámbito donde se lleva a cabo, objetivos principales y contenidos.

Dentro de realizaciones en otras entidades y tipos, la muestra cualitativa fue seleccionada en un total de 16 entidades de ámbito público y privado dentro del ámbito educativo/social para conocer qué tipo de formación lúdica tratan y cómo la trabajan. Las diferentes entidades se muestran en la tabla 21

Tabla 21. Entidades de ámbito público y privado

Entidades	
Centro Mediterráneo	Universidad Camilo José Cela
Fundación CADAH	Instituto Cervantes
Cervantes- Escuela Internacional	Fundación Monte Madrid
Tiza y PC	Fundación Zerbikas
Universidad de Chile	Uncuyo- Universidad Nacional de Cuyo
Logos	Emagister
Formación Carpediem	Euroinnova
Reeduca- Universidad de Nebrija	Fundación Intea-Instituto de Tecnología, Educación y Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Por último, las realizaciones y experiencias fueron un total de 15 revistas donde se publicaran prácticas educativas de juego como recurso didáctico. Entre la muestra seleccionada, se obtuvo de las bases de datos SCOPUS, Web of Science y JCR. Todo ello se especifica en el capítulo de resultados referentes al análisis de experiencias docentes y de formación (Capítulo 14)

5.4 Uso del programa cualitativo Nvivo 12 Plus

La realización de un análisis de contenido requiere una gestión minuciosa y compleja de grandes cantidades de texto, códigos, etc. Por ello, los investigadores hacen uso de programas cualitativos que ayuden a ese cometido. El programa Nvivo 12 Plus facilita dicha gestión, asegurando el registro y almacenaje de los datos, ayudando a lo no pérdida de éstos. Este programa ayuda al investigador a hacer la lectura y reflexión más fácil, pero no lo sustituye. Solo ayuda a la representación mediante matrices o gráficas. Según Gibbs (2012) este programa permite al investigador mantener buenos registros de sus corazonadas, ideas búsquedas y análisis, proporcionando el acceso a los datos de manera que sea posible analizarlos y examinarlos.

6. VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La validez de la investigación siempre ha estado ligada al ámbito experimental, pero se ha reformulado el término incidiendo en la “construcción social del conocimiento” (Sandin, 2013).

Sandin (2013) establece cuatro criterios de validez en la investigación cualitativa:

- a) *Aplicación de criterios convencionales.* Tradicionalmente se aplican los criterios de validez interna, externa, fiabilidad y objetividad.
- b) *Aplicación de criterios paralelos o cuasi fundacionales.* Son aquellos que tienen que ver exclusivamente con la investigación cualitativa. Se indican diferentes criterios según los autores como, se eligió a Guba y Lincoln (1985), y Guba (1989): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.
- c) *Aplicación de criterios propios.* Son aquellos específicos de la investigación cualitativa que no emanan del positivismo, así indica Sandin (2013): equidad o justicia (fairness): presentación de puntos de vista sostenidos por las diversas persona;, autenticidad ontológica: grado en que la conciencia acerca de determinadas cuestiones de las personas son mejoradas, maduradas, y reelaboradas en la evaluación; autenticidad educativa: supone ir más allá de las propias elaboraciones y contrastarlas; autenticidad catalítica: grado en el que una acción es estimulada y facilitada por los procesos de evaluación; autenticidad táctica: “empowerment” de los participantes hacia la acción.

- d) *Nuevos criterios para un mundo postmoderno*. No pueden existir unos criterios específicos. Los mismos son los que hemos determinado para la investigación, según Lincoln (1995. En Sandin 2013, p.233) consisten en:
- a. Estándares para juzgar la calidad establecidos en la comunidad investigadora (se han construido sobre prácticas de poder y realizan una función legitimadora de exclusión);
 - b. Perspectiva epistemológica (no es posible mostrar una única verdad, cualquier texto siempre es incompleto y se elabora desde una perspectiva social, racial, cultural, etc.);
 - c. La comunidad como árbitro de calidad (la investigación debe repercutir en la comunidad si el estudio está hecho en y para la misma y no sólo servir de propósitos políticos y de producción de conocimiento);
 - d. Voz (múltiples y alternativas deben impregnar los textos que hasta ahora han sido ignoradas en discursos científicos);
 - e. Subjetividad crítica (el investigador no es una figura aislada del contexto, grupo, etc. que intenta comprender, sino que forma parte de él);
 - f. Reciprocidad (gran relación entre investigador y participantes que implica confianza, comprensión, acuerdo y sensibilidad);
 - g. “Sadcredness” (preocupación por las consecuencias sociales);
 - h. Compartir privilegios (compartir los beneficios que aporta la investigación).

Por otro lado, Gibbs (2012) establece otros criterios de validez que han sido tomados en cuenta para esta investigación.

- a) *Comparaciones constantes* entre los códigos durante todo el proceso de análisis utilizándolos no sólo para desarrollar teoría y explicaciones, sino también para aumentar la riqueza de la descripción de su análisis. Tiene dos partes:
1. Las comparaciones se utilizaron para probar la uniformidad y precisión de la aplicación de sus códigos según se han ido desarrollando desde el principio. Identificación de las referencias de codificación son similares, pero también los aspectos que las diferencian. Siendo este un proceso circular y reiterativo. En la tabla 19 se puede comprobar que existen ejemplos de cada uno de los códigos que ayudaron a orientar la codificación y análisis.
 2. buscar explícitamente diferencias y variaciones en las actividades experiencias, acciones etc. que se han codificado. En nuestro caso lo hemos hecho a través de los diferentes atributos como es el tipo de centro en el que

trabajan (o han hecho las prácticas); Formación y formación complementaria; Usuario o no de redes sociales; Interviene en algún movimiento innovador.

- b) *A través de los datos.* Tras la redacción del informe final se muestra que se fundamenta en datos recogidos e interpretados. Una manera significativa de hacerlo es presentando los datos al lector en forma de citas extraídas de las entrevistas. Ello ayuda a su comprensión y al acercamiento del entorno en el que se desarrolla.

Por otro lado, la fiabilidad (dependencia) en la investigación es la medida en que se pueden replicar los estudios (Goetz y LeCompte, 1988). Tras consultar varios autores que hablan sobre la fiabilidad en la investigación (e.g Frankel y Wallen, 2008; Gibbs, 2012; Kvale, 2011), atendimos a las establecidas por Gibbs (2012):

- a) Comprobación de las transcripciones. Mediante lecturas iniciales previas a las que se realizan para iniciar el proceso de codificación, puesto que la finalidad es evitar errores obvios que únicamente el investigador sabe reconocer.
- b) La deriva de la definición de la codificación. Puesto que es un proceso largo, si se previenen posibles errores estableciendo la definición de los códigos, así como escribir memorandos que representen la idea que hay cuando se definió determinado código. A continuación, se muestra un ejemplo de memorando.

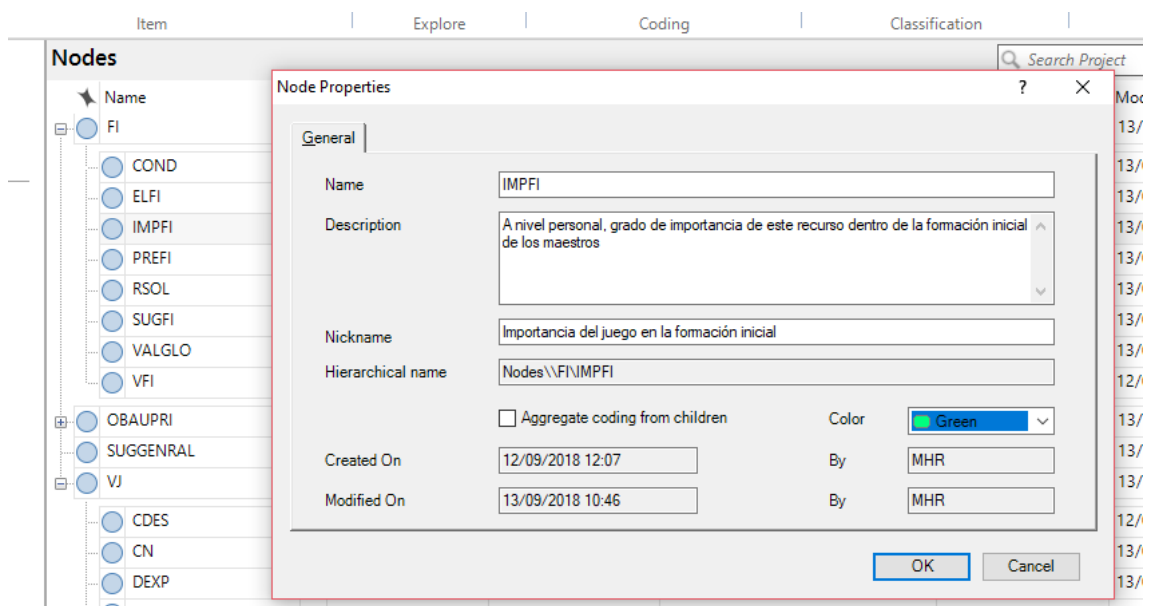


Figura 24. Ejemplo de memorando
Fuente: Captura de NVIVO12

Por otra parte, tal como menciona Colás Bravo (2010) la aplicación de programas informáticos para el análisis e interpretación de los datos es también una garantía de validación.

6.1 Validación del guion de entrevista

Se ha diseñado dos guiones de entrevista con la misma estructura y con temáticas afines para poder llevar a cabo nuestra investigación. Como se ha mencionado anteriormente, existen algunas temáticas que por características de los sujetos no se han podido preguntar en ambos guiones (véase tabla P).

La validación del contenido del guion de entrevista se hizo mediante juicio de expertos (Bernal, 2006). Para la selección de los jueces, se tuvo en cuenta varios criterios: 1) Que fueran profesores universitarios donde la investigación fuese un punto fuerte en su labor profesional (ligados a proyectos de investigación, equipos de investigación, etc.); 2) profesores universitarios que previamente tuvieran experiencia en la etapa de Educación Primaria; y 3) profesores universitarios que están ligados a movimientos de renovación pedagógica. En la siguiente tabla se muestra los tres criterios y el número de evaluaciones realizadas por los expertos en cada uno de los apartados.

Tabla 22. *Número total de validaciones por expertos*

Profesores de universidad (investigación)	
Investigación (en varios niveles educativos)	3
Investigación. Experiencia profesional en Primaria. Movimientos innovadores	2
Investigación- Movimientos innovadores (MRP)	1

Elaboración propia

Para facilitar el proceso, se elaboró un instrumento que consiste en dos tablas donde la primera es para evaluar el contenido del guion de entrevista. La segunda para valorar de forma global la entrevista siguiendo los criterios de calidad de Kvale (2011) y Patton (2002). Junto a la plantilla de validación, se adjuntaba una carta de presentación de la investigación donde se especificaban los objetivos y la finalidad de ésta (véase anexo 1).

Tras el proceso de validación, los diferentes expertos nos propusieron algunas mejoras relacionadas a reformulación de algunas temáticas para que quedaran de una forma más clara. Dichas mejoras han sido para clarificar con una mayor precisión las diferentes categorías y poder obtener más información de cada una de ellas en las diferentes entrevistas. En la siguiente tabla, se muestra un ejemplo de validación de uno de los expertos y la justificación de las decisiones tomadas.

Tabla 23. *Ejemplo de valoraciones de expertos*

Apreciaciones	Justificaciones de las decisiones tomadas
FACT- Me parece muy genérica ¿qué tipo de factores? ¿del contexto? ¿de formación del profesorado? profesorado Especificar	Dicho trabajo de investigación analiza los diferentes factores que se tienen en cuenta para el aprendizaje, ya sea a nivel personal, contexto, material, etc. 4

VALGLO- ¿Qué valora la formación en general o específica en uso del juego?	Se ha tenido en cuenta la formación global que tienen el sujeto entrevistado en relación a juego como recurso didáctico
Otras consideraciones- Habría que aclarar desde qué posición responde ¿Cómo alumno de primaria que fue? ¿desde su observación actual en periodo de prácticas? ¿?	Para la entrevista del estudiante se ha tenido en cuenta las dos perspectivas: la de estudiante previo a la Universidad y la de maestro en prácticas con el fin de tener dos visiones distintas.

Fuente: Elaboración propia

6.2 Triangulación de la investigación

Autores como Cohen y Manion (2011, p. 331) definen la triangulación como:

El uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano. Es una técnica de investigación que intenta trazar o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo de más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos.

Estos autores indican que hay diferentes tipos de triangulación:

- En el tiempo: se tienen en cuenta los factores de cambios y procesos mediante la utilización de diseños longitudinales y transversales
- En el espacio: intenta superar diversas perspectivas de estudios realizados en el mismo país o dentro de una misma subcultura haciendo uso de técnicas culturales cruzadas
- Niveles combinados de triangulación: usa más de un nivel de análisis de los tres niveles principales utilizados en las ciencias sociales: nivel individual, interactivo y colectividades

Considerando los tipos de triangulación tras la consulta de varios autores (e.g. Cohen y Manion, 2011; Flick, 2014; Denzin y Lincoln, 2000), en esta investigación se empleó: *triangulación de información y datos*, permitiendo contrastar la información emitida por diferentes sujetos y diferentes puntos de vista; triangulación teórica, desde diferentes perspectivas del marco teórico para interpretar la información obtenida; *triangulación de diferentes análisis de contenido*, a través de datos obtenidos mediante citas textuales, gráficos representativos y matrices que ayudan a la realización de las inferencias.

6.3 Ética de Investigación

Después de contemplar la validación de la investigación, incluyendo el proceso de fiabilidad y triangulación justificando dicha validez (Villa y Álvarez, 2003), se considera necesario mencionar el aspecto relacionado con la ética de investigación. Para Flick (2004) es un tema importante de señalar porque de un modo u otro en el campo cualitativo se investiga con y a través de personas. Se plantea 4 principios éticos:

- Autonomía, respeto a derechos de los individuos
- Beneficencia

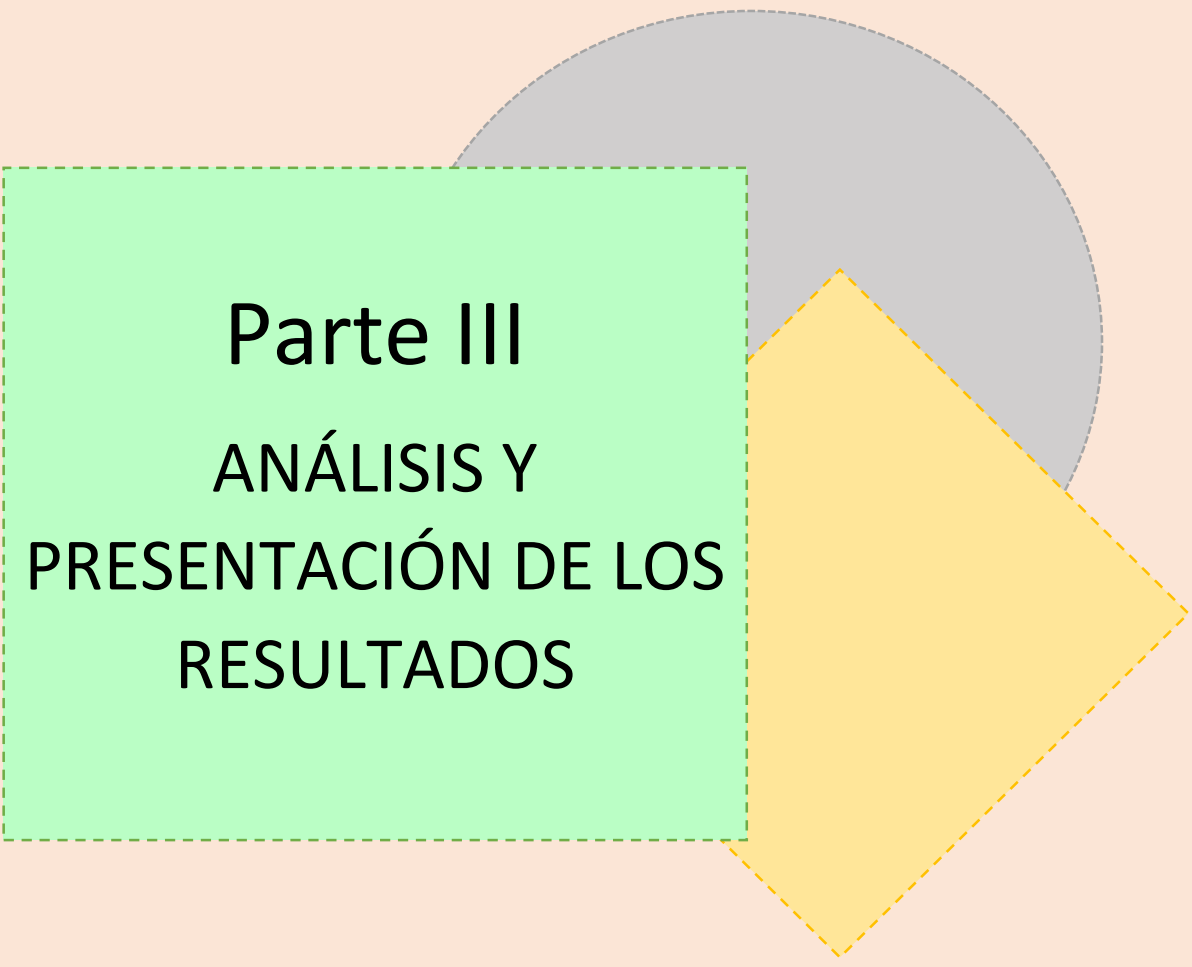
- No provocar daño
- Justicia, equidad

En el primer principio Flick sostiene que la investigación no puede primar solamente los intereses del investigador, sino que debe respetar las opiniones y preocupaciones de los participantes. En esta investigación nos hemos adaptado a disponibilidad de los informantes, intentando no interferir en su trabajo.

Con respecto al segundo principio, se tuvo en cuenta el avance y posibles resultados de mejora para un futuro. Para ello se propuso propuestas para garantizar una mayor formación con respecto a juego como recurso didáctico.

Para el principio tres y cuatro, se intentó no perturbar el escenario y a los participantes, respetando todas sus opiniones y garantizando el anonimato. Lo que se pretende es avanzar en el campo de la formación inicial docente.

En definitiva, nuestro interés es obtener la mayor información posible para dar una respuesta al estudio y ofrecer propuestas de mejora.



Parte III
ANÁLISIS Y
PRESENTACIÓN DE LOS
RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

En esta tercera parte se presentan los resultados y la discusión de los datos. Cada capítulo se encarga de dar respuesta a un objetivo de nuestra investigación. A continuación, se muestra la correspondencia de cada capítulo de resultados con su respectivo objetivo:

Objetivo	Capítulo
	<i>Capítulo 7.</i> Uso del juego como recurso didáctico en el aula ¿qué dicen los profesores en ejercicio?
<i>Objetivo 1.</i> Averiguar la situación vivida por los profesores respecto al uso del juego como recurso didáctico en su práctica de aula, derivando aspectos influyentes en su aplicación y desarrollo	<i>Capítulo 8.</i> Uso de juego como recurso didáctico en las aulas. ¿Qué perciben los estudiantes en prácticas?
	<i>Capítulo 9.</i> Uso del juego como recurso didáctico en el aula. Integración de las voces de estudiantes en prácticas y profesores
	<i>Capítulo 10.</i> Formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas: ¿Qué dicen los Profesores en ejercicio?
<i>Objetivo 2.</i> Analizar el papel de la formación en la preparación de profesores para el empleo de estrategias lúdico-didácticas en su actividad docente	<i>Capítulo 11.</i> Formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas: Visión de los Estudiantes en prácticas
	<i>Capítulo 12.</i> Formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas: integración de las voces de estudiantes en prácticas y profesores
<i>Objetivo 3.</i> Averiguar el tratamiento y valoración del juego como recurso didáctico en la comunicación de los profesores a través de las redes sociales	<i>Capítulo 13.</i> Valoración y uso del juego como recurso didáctico en la comunicación “educativa” a través de las redes sociales (Twitter)
<i>Objetivo 4.</i> Analizar experiencias docentes y de formación que observen el juego como recurso didáctico para facilitar el aprendizaje, destacando elementos y características fundamentales.	<i>Capítulo 14.</i> Análisis y reflexión de experiencias docentes y de formación en el uso del juego como recurso didáctico.
<i>Objetivo 5.</i> Derivar y ofrecer directrices y pautas orientadoras que sirvan para reforzar la formación inicial de los profesores en el uso del juego en la práctica diaria del aula.	<i>Capítulo 15.</i> Directrices y pautas orientadoras para reforzar la formación inicial docente en el uso del juego como recurso didáctico. Elaboración de una propuesta de mejora

Elaboración propia

CAPÍTULO 7. USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA ¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES EN EJERCICIO?

- 1. Uso del juego como recurso didáctico**
 - 1.1 Concepción de juego como recurso didáctico**
 - 1.2 Empleo del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje**
 - 1.3 Tipos de juegos**
 - 1.4 Descripción de experiencias de juego vividas**
 - 1.5 Rol del profesor en su aplicación**
 - 1.6 Experiencia docente y uso**
 - 1.7 Reacción de los estudiantes a su empleo**
 - 1.8 Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego**
 - 1.9 Niveles y asignaturas**
 - 1.10 Repercusión del empleo del juego en el docente**
 - 1.11 Factores intervinientes en su aplicación**
 - 1.12 Redes sociales como facilitadores de recursos y experiencias**
 - 1.13 Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes**
 - 1.14 Necesidad del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro**
 - 1.15 Correlación de dimensiones del uso del juego como recurso didáctico**

Capítulo 7.

Uso del juego como recurso didáctico en el aula ¿Qué dicen los profesores en ejercicio?

En este capítulo se presenta una dimensión de la entrevista a los docentes: *Uso del juego como recurso didáctico*. Por tanto, se recogen las diferentes aportaciones prácticas respecto a la aplicación del juego como recurso didáctico en sus aulas, derivando aspectos influyentes en su aplicación y desarrollo.

Para ello, en primer lugar, se muestra una visión global de todas las categorías representadas en esta dimensión en relación a los docentes entrevistados (figura 25). En segundo lugar, se profundiza en cada una de las categorías con la finalidad de obtener la máxima información posible.

1. USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Conocer las diferentes visiones, experiencias, opiniones, etc. de los maestros en ejercicio respecto al uso del juego como recurso didáctico, como se ha mencionado anteriormente, es muy importante para nuestra investigación, ya que nos proporcionan información sobre la utilización de esta herramienta en la actualidad permitiendo entrever su evolución en prácticas futuras y su uso en experiencias de aula. Su experiencia y formación nos ayudará a profundizar más en el objeto de estudio.

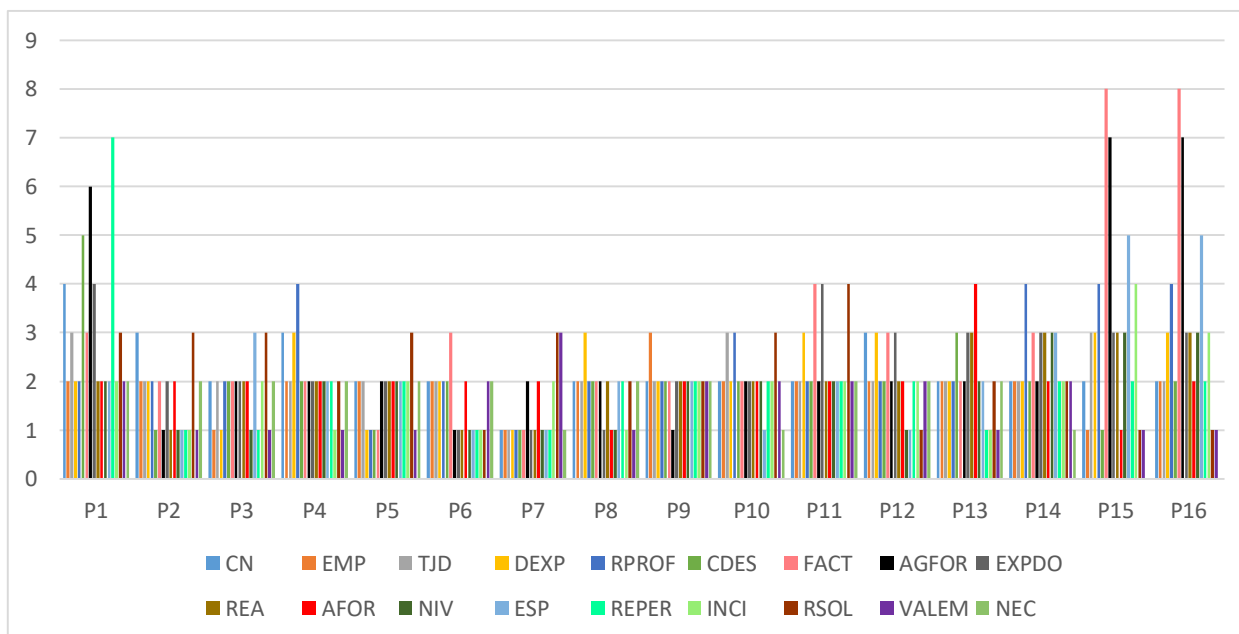


Figura 25. Matriz de datos de categorías correspondientes a uso del juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

En la figura 25 se puede observar las diferentes categorías que abarcan esta dimensión. En el eje de abscisas se encuentran los 16 profesores entrevistados, en el eje de ordenadas el número de veces que los sujetos mencionan la categoría analizada. En total, contamos con 18 categorías: 1) Concepción de juego como recurso didáctico (CN),

2) Empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje (EMP), 3) Tipología de juegos como recurso didáctico (TJD), 4) Experiencias de juego vividas (DEXP), 5) Rol del profesor en el empleo de juego como recurso didáctico (RPROF), 6) Condiciones deseables para la aplicación del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje (CDES), 7) Factores intervinientes en la utilización de juegos como recurso didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje (FACT), 8) Agentes formadores (AGFOR), 9) Experiencia docente y uso del juego como recurso didáctico (EXPDO), 10) Reacción de los escolares al empleo del juego como recurso didáctico (REA), 11) Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego (AFOR), 12) Niveles y asignaturas (NIV), 13) Espacios (ESP), 14) Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico en el propio docente (REPER), 15) Incidencia del entorno en la aplicación del juego como recurso didáctico (INCI), 16) Redes sociales como facilitadores de recursos y experiencias (RSOL), 17) Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes (VALEM), 18) Necesidad del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro (NEC).

Se observa que algunas de las categorías solo se mencionan una vez, sin embargo, otras destacan en el gran número de citas como son las relativas a agentes formadores (AGFOR), repercusión del juego en el propio docente (REPER) y factores intervinientes en la aplicación del juego en el aula (FACT).

A continuación, se procederá a detallar cada una de las categorías que componen esta dimensión con la finalidad de obtener la máxima información posible a partir de la visión, experiencias y opiniones de los informantes. Cada una de las categorías ha sido detallada individualmente a excepción de varias categorías recogidas en un mismo apartado como son factores (FACT), condiciones (COND), incidencia (INCI), agentes formadores (AGFOR) y espacios (ESP) pues todas ellas tienen mucha relación unas con otras.

1.1 Concepción de juego como recurso didáctico

La visión que tienen los docentes entrevistados de lo que para ellos es el juego como recurso didáctico llega a ser diferente dependiendo del enfoque que le den. Algunos lo consideran como un método; otros, como un recurso o medio de enseñanza; también aparece considerado como una actividad donde prima el dinamismo y el movimiento, como un lenguaje, como una actividad de aprendizaje “divertida”, e, incluso, como un “reto”.

En la figura 26 se muestran las diferentes apreciaciones sobre juego como recurso didáctico que comentan los docentes, siendo mayor en porcentaje las ideas de método, recurso y diversión.

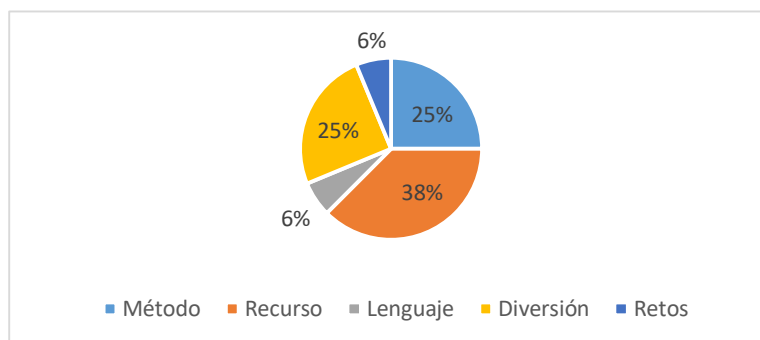


Figura 26. Concepciones de los docentes sobre juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

El concepto de juego como recurso didáctico, dependiendo de su interpretación, puede ser actividad, diversión, comunicación, etc. Dependiendo de lo que pretenda el docente conseguir, el camino que se escoja para poder usar el juego va a influir en su desarrollo dentro del aula:

“Todo es cuestión de darle el enfoque” (P10)

Para la mayoría de los entrevistados, es un método que ayuda a que los niños aprendan de forma significativa teniendo en cuenta dos componentes: el lúdico y el didáctico:

“El juego para mí es un método, es decir, todo lo que a un alumno o alumna le divierta, puede ir conceptualizado como juego [...] un enfoque de enseñanza” (P2)

“[...] se le llama juego porque se le aporta un componente lúdico [...]” (P7)

En concordancia con la literatura y los datos obtenidos, se comprueba que algunos autores hablan de un recurso educativo donde prima dos componentes: por un lado, una dimensión lúdica (Rodríguez-Pérez, 2007; Romera, 2008) con la finalidad de entretenimiento; por otro lado, una dimensión didáctica asegurando un aprendizaje significativo (Gomes y Friedrich, 2001; Jover y Rico, 2008), al igual que en las opiniones de los sujetos donde se mencionan los dos elementos.

Varios son los informantes que lo consideran como un recurso o “medio de enseñanza” que capta la atención de los niños, ya que desde pequeños es un elemento que está inmerso en ellos y es más fácil presentarles los contenidos a través de éste para captar su atención. Es así como autores como Romero, Escorihuela y Ramos (2009) lo determinan en sus investigaciones:

“Es un canal en el que puedo entrar a presentarle lo que quiero que aprendan con su finalidad didáctica [...]” (P4)

Además, se entiende como recurso que complementan otras metodologías como son el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Pretenden alcanzar un aprendizaje, pero con una dimensión más práctica y divertida:

“[...] a través del cual los niños puedan alcanzar un aprendizaje y dentro de eso en el aula, [...] también hay muchos ABP que según como los enfoques para los niños vienen a ser lo mismo [...]” (P15)

También lo entienden como un “lenguaje” que todos podemos hablar de una manera u otra para conseguir una finalidad, en este caso un aprendizaje significativo:

“[...] Es el lenguaje que hablan los niños Es bajar al nivel que ellos entienden, no bajar de nivel sino hablar el mismo lenguaje que hablan ellos” (P4)

Para algunos, es una “actividad divertida”, pero siempre encaminada a lograr un aprendizaje, y eso es lo verdaderamente importante. Lo conciben como actividad divertida desarrollando aspectos del currículum dirigidos a producir el aprendizaje significativo del alumnado:

“Actividad que le sea de tal manera divertida que esté aprendiendo sin que le cueste [...]” (P1)

“[...] Todo eso, para mí, es aprender. [...] siempre la idea de meterle algo divertido para que la mayoría de las actividades tengan un carácter lúdico porque si no, no le veo sentido” (P4)

“[...] Tipos de juegos que ayuden a la adquisición de conocimientos de una manera divertida y dinámica, y para reforzar ese aprendizaje [...]” (P5)

Sin embargo, otros hablan de la dimensión “divertida” como parte imprescindible, es decir, todo lo que al alumnado le divierta mientras aprenda, puede ser conceptualizado como juego. Todo depende de cómo se plantee para captar la atención del niño:

“[...] Si tú se lo planteas como un juego, ellos van a comprender que es algo que les va a divertir. [...] Es una cosa que a ellos les encanta [...] Después están los juegos didácticos que tienen unas finalidades y que tienen un valor enorme” (P2)

Para otros, son “retos/pruebas” que ayudan a generar situaciones donde haya un aprendizaje y que a su vez el juego esté involucrado. Se trata de vivenciar a través del juego por qué se hace unas cosas u otras. Así lo mencionan Assmann (2005) y Mairal y González (2015) en sus investigaciones:

“Es generar situaciones de aprendizaje donde el juego esté involucrado de alguna manera. [...] queremos vivenciar porque tenemos cosas que extraemos del juego. La parte lúdica y la parte divertida, pero nos centramos en funciones ejecutivas porque es un reto dentro de ese juego y eso es lo que hacemos. Básicamente es generar situaciones de aprendizaje en la que el componente lúdico tiene una parte muy importante” (P6)

Es por ello que diferentes autores hablan de que el juego como recurso didáctico siempre tiene que tener una finalidad educativa (Bonals, 2006; Chacón, 2008; Sarlé, 2006). Dicha finalidad también la mencionan autores como Bôas (2008), Carrasco y Basterretchel (2004), y Gomes y Friedrich (2001) donde el juego como recurso didáctico llega a alcanzar un contenido pedagógico específico.

En general y de manera global, todos ellos coinciden en que:

1) su finalidad está dirigida al “logro de aprendizajes significativos de los estudiantes a través de elementos innovadores”; Las actividades de juego, están encaminadas con fines didácticos orientadas al logro de aprendizajes:

“[...] Entonces cuando hacemos algo, para mí siempre el juego tiene un sentido didáctico [...]” (P4)

“[...] Siempre se ha utilizado con fines didácticos para aprender” (P7)

2) Por tanto, debe responder a objetivos educativos específicos. Están enfocadas a alcanzar unos objetivos específicos para cada juego:

“[...] El juego que posee un objetivo educativo se estructura como un juego reglado que incluye momentos para el logro de objetivos. El uso de esta estrategia persigue una cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en una determinada área [...]” (P14)

3) Debe estar sometido a normas y reglas que aseguren su carácter formativo. Además, de implicar dinámicas en donde el alumno pueda aprender en diferentes situaciones siempre determinadas con normas y reglas:

“Recurso que implique una dinámica en donde el alumnado pueda adquirir un conocimiento de cualquier naturaleza a través de unas situaciones que estén reguladas por normas, por reglas [...]” (P9)

En resumen, se puede comprobar que, aunque cada uno lo categorice con una noción diferente, es decir, como recurso, reto, actividades, herramientas, concepto, etc. la finalidad es la misma para todos, es decir, buscan el aprendizaje a través de éste, teniendo en cuenta la dimensión lúdica. Además, de abarcar todas las dimensiones para que el aprendizaje llegue a ser integral a través de elementos innovadores.

1.2 Empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje

En la figura 27 se observa el uso y empleo que los docentes entrevistados le dan al juego como recurso didáctico en sus aulas. Un mayor porcentaje lo usa como método específico, mientras que un menor porcentaje como complemento a otras metodologías de las que mencionan especialmente el ABP, los centros de interés, el aprendizaje cooperativo, etc.

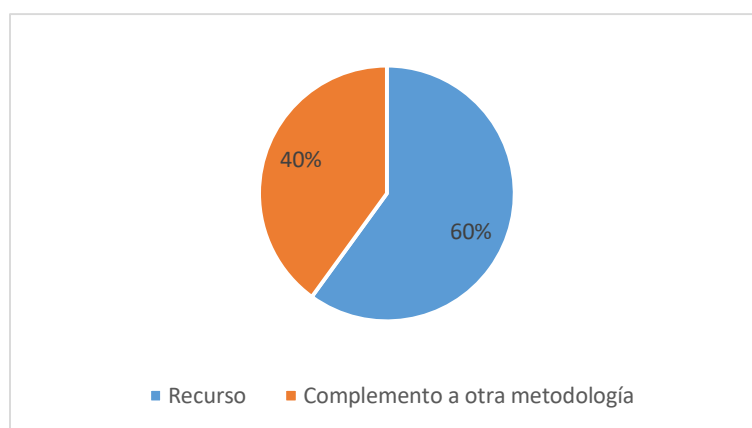


Figura 27. Empleo del juego en el proceso de enseñanza/aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

A un nivel mayor de concreción, al hablar de “empleo del juego” los profesores lo hacen en un doble sentido: de una parte “para qué” se emplea, de otra, “cómo” lo

emplean. Desde la primera perspectiva, aluden a su potencialidad para trabajar y reforzar destrezas en las diferentes áreas de desarrollo como son la físico-motriz, socioemocional, cognitiva-verbal y la académica, no solo afectando a la parte cognitiva, sino a todas. Así lo menciona Sagastizabal (2004) al hablar de que promueve la identidad del alumno fomentando su desarrollo socioafectivo, cognitivo y motor:

“[...] Es por ello que es importante conocer las destrezas que se pueden desarrollar a través del juego, en cada una de las áreas de desarrollo del educando como: la físico-biológica; socioemocional, cognitivo-verbal y la dimensión académica” (P14)

“[...] El juego como recurso didáctico no solo benefician el desarrollo del aspecto cognitivo, sino que favorecen todos los aspectos del desarrollo de los niños” (P5)

Es un recurso que ayuda no solo para desarrollar las dimensiones anteriormente mencionadas, sino también, aspectos más concretos como son la expresión oral y/o escrita, comunicación, etc.:

“Recurso que beneficia tanto el desarrollo cognitivo del niño como el resto de los elementos en su desarrollo del aprendizaje, como son, expresión oral o escrita, la capacidad de comunicación [...]” (P11)

Desde la literatura (Chacón, 2008; García-Carbonell y Watss, 2007; Nelson, 2014) se habla de su utilización para la mejora del aprendizaje en la asimilación de conocimientos, competencia comunicativa, desarrollo de habilidades lingüísticas, etc.

La aplicación del juego como recurso didáctico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje mejora el “rendimiento académico” del alumnado siendo un recurso muy valioso. Para su empleo, debe estar definido por objetivos y actividades determinadas dentro del aula. Así lo mencionan Gomes y Friedrich (2001) en su investigación:

“[...] Es un recurso que sirve para todo, para conseguir cualquier objetivo educativo. Eso sí, siempre bien usado. Depende del juego, dependiendo de los objetivos que te marques [...]” (P9)

Se usan dentro del aula para desarrollar las distintas materias instrumentales y para explicar los diferentes contenidos que se van a trabajar en el aula y así resulta más fácil para el alumnado. Además, permite conocer un poco más a los alumnos en cuanto a su manera de pensar, opinar y resolver preguntas, ya que cada uno lo hace de una manera diferente. Esta característica se desarrolla más en la dimensión sobre aspectos formativos (AFOR):

“El juego se puede utilizar para cualquier cosa del proceso, como para adquirir conocimientos o procedimientos o actitudes [...]” (P9)

“[...] El hecho de estar en la clase, trabajamos las instrumentales básicas porque es necesario, pero no nos quedamos ahí, pero nosotros avanzamos de lo que hemos aprendido y nos ponemos retos para ir buscando... que pasaría si... así buscamos información, resolvemos problemas y desde ahí vamos creciendo [...]” (P8)

“En mi clase, en materias instrumentales lo empleo bastante. Creo que es muy importante porque no solo los niños aprenden, sino que aportan cosas positivas al aprendizaje significativo de los alumnos [...]” (P7)

En relación con la literatura, autores como Jover y Rico (2013), Marklund y Taylor

(2016), Zagarra et al. (2017), Zych, Ortega-Ruíz y Sibaja (2016) hablan del valor educativo del juego, así como su funcionalidad para trabajar en diferentes áreas.

Desde la perspectiva del *cómo* lo emplean, es a través de *la gamificación y la utilización de otros tipos de juegos*. Éstos ayudan a conseguir mejores resultados y a desarrollar competencias de una manera más divertida:

“[...] La propia gamificación, y la utilización de otros tipos de juegos para aprender contenidos u objetivos o para desarrollar competencias en el aula de una manera mucho más lúdica” (P7)

Su aplicación en las aulas se ve reforzado por el uso de otras metodologías que complementan como son la *metodología basada en proyectos (ABP)*, ya que es una manera de trabajar con el alumnado de una forma diferente fomentando el trabajo autónomo:

“Sí, lo uso dentro del aula porque al utilizar el ABP es la mejor manera de poder llevarlo a cabo con mis alumnos es mediante juegos que hagan que sean más autónomos y potencie su aprendizaje” (P14)

Otro informante habla de que todos los contenidos se pueden generalizar. Se intenta que todo lo que se vaya a trabajar en clase se adapte al proyecto que en ese momento se esté trabajando, pero si no se puede adaptar, se prepara un taller o grupos interactivos, permitiendo así el empleo del juego como herramienta pedagógica de una manera u otra. Se pretende que todos los docentes trabajen igual para estar conectados, pero si no, se buscan vías que complementen:

“[...] Pero lo importante es que casi todo sea a nivel general y que pueda entrar en el proyecto y si no lo que queramos trabajar no entra dentro del proyecto, lo hacemos fuera de un taller o un grupo interactivo [...] que todo eso entra el juego de una manera u otra. Por ello intentamos que todos se unan la misma metodología por proyectos, pero si no tener como esa vía de escape [...]” (P4)

Otra posible aplicación es dentro de los *centros de interés*, enfocando los temas de estudio a los intereses de los alumnos teniendo en cuenta su edad y sus características. Además de centros de interés que desarrollan a nivel de centro para trabajar de manera general en eventos, talleres, etc.:

“Nosotros trabajamos centros de interés que estén propuestos para salidas de trabajo [...] y en el centro tiene otro centro de interés, pero ya es global que en este caso es el desarrollo sostenible el medio ambiente y el reciclaje. Todo eso se aplica cuándo se celebran cosas o cuando se celebra en talleres o en la fiesta de fin de curso, pero es bueno que el mismo centro tenga un centro de interés [...]” (P2)

Asimismo, en la revisión de la literatura encontramos que algunos autores emplean el juego como recurso didáctico como una metodología (Aarseth y Grabarczyk, 2017; Gómez-Martín, Calero y Gómez-Martí, 2004) en sí misma, pero, además, hay otros autores que defienden que el juego forma parte de otras metodologías como las mencionadas en las entrevistas como son ABP (Pivec, 2007), centro de interés (Cerdeja et al., 2017), aprendizaje cooperativo (Ortega Ruiz et al., 2018), entre otras.

Otro aspecto a considerar es su aplicación como *recurso complementario a las clases magistrales* porque consideran necesario el saber estar en el aula:

“Si uso el juego dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero como he dicho anteriormente también lo uso con clases magistrales porque veo necesario el poder que los niños sepan también estar en el aula estar sentado, pero también utilizo el juego es como un 50-50” (P5)

Se habla de que su empleo podría aumentarse si se sabe cómo se trabaja y lo que se pretende conseguir a través de éste. Para ello, siempre se tiene que establecer unas normas y un objetivo didáctico:

“[...] Lo uso como un reto que tenga unas normas de participación y un objetivo didáctico a conseguir [...]” (P9)

Dicha finalidad también la mencionan autores como Bôas (2008), Carrasco y Basterretchel (2004), y Gomes y Friedrich (2001) donde el juego como recurso didáctico llega a alcanzar un contenido pedagógico específico.

En algunos casos, su uso en las aulas se ve limitado por falta de formación y los docentes se ven limitados a usarlo menos de lo que les gustaría:

“Sí lo uso en mi clase, aunque no todo lo que me gustaría. Es un recurso que estoy empezando a utilizar porque siempre me ha llamado la atención, pero creo que aún no tengo la suficiente formación como para exigirme más [...]” (P11)

Lo importante es que su uso se está expandiendo cada vez más en donde sirve como apoyo al aprendizaje cooperativo, animando a través de diferentes autores como Pujolás (2009) a trabajar desde esta metodología dentro del aula:

“Te animo a que sí no la conoces que te metas, hay autores muy facilitos que trabajan desde una parte muy cercana. Tienes otros que son más teóricas Pere Pujolás, es un catalán, la expresa muy bien. En qué se basa el aprendizaje cooperativo, como se estructura el grupo, como se estructuran las actividades y luego el cuaderno de equipo el papel que tiene en la evaluación” (P1)

1.3 Tipos de juegos

En la figura 28 presentamos los diferentes tipos de juegos como recurso didáctico utilizados por los docentes entrevistados. Un mayor porcentaje utiliza material manipulativo como por ejemplo los juegos de mesa. Otros a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP) o aprendizaje cooperativo proponen dinámicas en donde el juego se hace presente. Por último, el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías está siendo demandado en la aplicación del juego como recurso educativo.

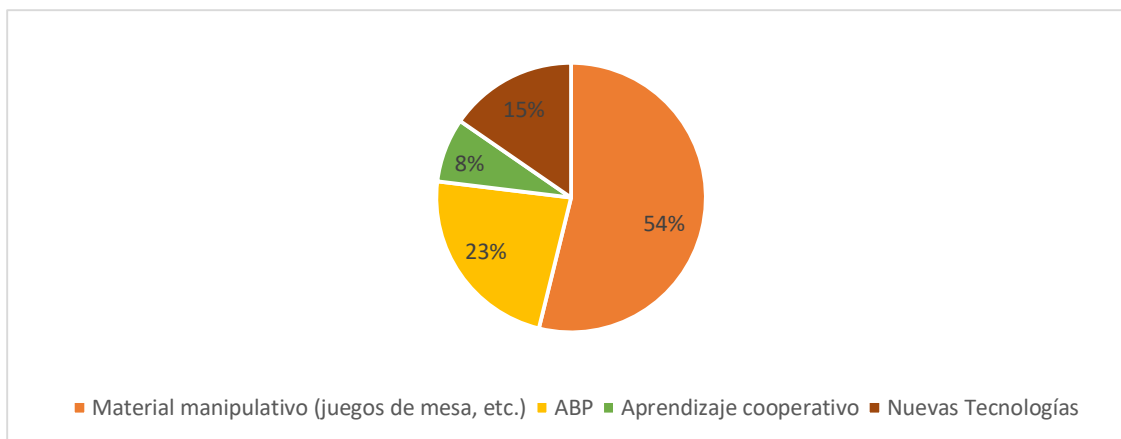


Figura 28. Tipos de juegos como recurso didáctico utilizados por los docentes entrevistados
Fuente: Elaboración propia

Se ha podido comprobar, que los profesores entrevistados aluden a que existen muchos tipos de juegos para poder usar en el aprendizaje de los estudiantes. Desde los propios juegos de mesa como son el parchís donde en cada casilla tienen que ir superando retos:

“Los mismos juegos de mesa. Utilizo mucho los juegos de mesa en el aula, típico de parchís con dado que va moviéndose por las casillas, pero en cada casilla tienen que resolver algo [...]” (P15)

Otro tipo de material que se emplea como juego de mesa son las tarjetas o flash cards que se usan para contenidos específicos y normalmente son diseñadas por el propio docente. Este tipo de material manipulativo se utiliza en diferentes investigaciones como las de Rubio y Conesa (2013), y Edo y Deulofeu (2005) para la construcción de conceptos matemáticos y para el aprendizaje del inglés:

“[...] Las flash cards las uso todos los días, tengo que ir haciéndolas [...]” (P16)

“Principalmente utilizo fichas, tarjetas y juegos de mesa que creo para ir aprendiendo los contenidos que deben aprender cada uno de ellos. [...]” (P14)

A través del aprendizaje cooperativo hay diferentes técnicas como por ejemplo la del experto en donde se reparte a cada alumno un contenido y tiene que aprender todo sobre éste y luego explicárselo a los demás compañeros:

“Dentro del aprendizaje cooperativo hay muchísimas estructuras que te ayudan mucho. Mira hay una técnica [...] la del experto en la que en el grupo nos repartimos los contenidos [...]. Entonces el hecho de que el niño tiene a través de las pautas que tú le das tiene que ser luego el maestro que explique a su grupo todo lo que ha descubierto, lo que ha aprendido, ya desde el primer momento el niño está enganchado.” (P1)

Con esta técnica se engancha al alumno desde el principio fomentando su participación. Para ello, primero se trabaja de manera individual y luego en equipo:

“[...] El niño va a trabajar lo mismo, pero [...] desde el primer momento se implica [...] luego viene otra estructura cooperativa que es la explicación comparada con la explicación compartida [...]. El niño ya está participando desde el primer momento porque empiezas con una lluvia de ideas de todo lo que ellos han descubierto. Y luego ya hacemos el esquema a cuatro bandas [...]” (P1)

Desde el ABP, otro ejemplo, trata de cómo los alumnos a partir de la construcción de los distintos escenarios que iban a utilizar en una representación musical iban aprendiendo matemáticas:

“[...] Confeccionamos el decorado. El proyecto partía de la idea de que los niños al final de curso tenían que hacer la típica representación [...] tuvimos que confeccionar nuestro decorado. Entonces utilizando todos elementos de reciclaje construyeron una calle, pisos, bloques de piso, el semáforo, señales de tráfico, fuente, banco, una cabina de teléfono, etc. Los niños no creían que estaban estudiando matemáticas, pero claro esa fue también una manera de estudiar geometría [...]” (P15)

Además, otro tipo de juego como recurso educativo que se utilizan en el aula son el role play, simulaciones y posibles proyectos gamificados.

“[...] Rol play, quizz, tarjetas, posibles simulaciones, y en algún futuro me gustaría crear un proyecto gamificado [...]” (P11)

Los docentes intentan adaptar los juegos a la teoría que enseñan como por ejemplo experimentos, material manipulativo, etc.:

“[...] Se adaptaba los juegos a la teoría que en ese momento estábamos viendo [...]. En matemáticas pues trabajo también con mucho multibase, regleta, historias que para el niño fuese motivador [...]” (P3)

“[...] En lengua utilizo mucho material manipulativo, el juego de palabras y cualquier cosa que les digas que vamos a jugar, pues ya te lo llevas a tu terreno, después también hacemos palabras encadenadas y vamos haciendo lo que vayamos trabajando y lo intentamos llevar después un juego [...]” (P10)

Como se ha podido comprobar en la teoría, diferentes investigaciones hablan de la aplicación del juego como recurso didáctico desde diferentes tipologías: desde la perspectiva manipulativa (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 2011; Ortega, 1999) se habla de los juegos de acción (motóricos-manipulativos) y juegos de reglas (de calle y de mesa). Por otro lado, se habla de la aplicación del juego dentro de otras metodologías como son: ABP (Pivec, 2007), simulación (Castro, 2008), inteligencias múltiples (Armstrong, 2006), aprendizaje basado en juegos (Kapp, 2012), y aprendizaje cooperativo (Velázquez, Fraile y López, 2014), entre otras.

Desde la perspectiva de las nuevas tecnologías, se puede encontrar Kahoot, una plataforma que permite crear cuestionarios de evaluación. Es una herramienta en donde el docente puede crear concursos para los estudiantes para aprender o reforzar el aprendizaje. Desde la teoría, Corral (2010) habla de diferentes aplicaciones y videojuegos como recurso para el aprendizaje, entre las que habla de Kahoot:

“Las nuevas tecnologías que indudablemente a través de internet, el ordenador, kahoot [...]” (P15)

Al menos estos docentes intentan utilizar el juego de una manera u otra, pero con la misma finalidad. Algunos proponen que casi todo lo hacen a través del juego porque el aprendizaje en el alumnado es más natural:

“[...] Siempre intento que aprendan jugando porque para ellos se hace un aprendizaje más natural y sin darse cuenta” (P14)

En relación con la teoría, se comprueba que las investigaciones hablan de diferentes tipos de juegos como elementos facilitadores del aprendizaje, ya sea como herramienta o recurso propio (Gómez-Martín, Calero y Gómez-Martí, 2004), o como complemento de alguna metodología innovadora, como es el aprendizaje basado en proyectos (Pivec, 2007), simulación (Castro, 2008), etc. Estas investigaciones se muestran coincidentes con los resultados obtenidos donde los diferentes juegos se hacen presente en las aulas escolares.

1.4 Descripción de experiencias de juego vividas

En la figura 29 se describen las diferentes experiencias de juego vividas dentro del aula. Todos coinciden en el relato de sus prácticas en hablar de diferentes concursos, pruebas o experiencias que hayan usado el juego como recurso didáctico.



Figura 29. Descripción de experiencias de juego por parte de los docentes
Fuente: Elaboración propia

Los docentes entrevistados explican cómo se hace partícipe al alumnado en su aprendizaje. Un ejemplo de ello es que el alumnado participa desde el comienzo de la actividad a través de la estructura cooperativa de la explicación comparada y compartida. Después se realiza una explicación participativa donde se inicia con la tormenta de ideas o brainstorming de todo lo que han ido descubriendo los estudiantes acerca de lo que se esté trabajando. Después, sigue la realización del esquema con todos los componentes del equipo:

“[...] El niño va a trabajar lo mismo, pero de una manera que desde el primer momento esté participando. Luego viene otra estructura cooperativa que es la explicación comparada y la explicación compartida. En esa explicación compartida participa el docente, pero el niño ya está participando desde el primer momento porque se empieza

con una lluvia de ideas de todo lo que ellos han descubierto. Y luego ya hacemos el esquema a cuatro bandas [...]” (P1)

Otra experiencia llamativa es la innovación que lleva a cabo el propio centro. Trabajan sin libros de texto y son los propios docentes quienes elaboran su propio material:

“El propio del colegio es tan innovador [...] no utilizamos el libro de texto pues creamos nuestro propio material y vamos formándonos con diferentes metodologías [...]” (P2)

Al no tener libro de texto se genera la posible aplicación de diferentes metodologías que ayuden en el proceso educativo. Un docente debe conocer todas, aunque esté formado en unas más que otras, pero siempre debe conocerlas. Para el aprendizaje de las matemáticas se usa una metodología más vivencial y manipulativa donde los alumnos deban ser resolutivos frente a los problemas que se les presenta. Todo esto ayuda a través del aprendizaje cooperativo:

“Hay muchas metodologías, pero lo que pasa es que al no tener libro de texto pues te obliga a practicar o a dar prioridad a ciertas metodologías. Soy partidario de usar todas las metodologías, y todas las que de una manera consecuente te permita obtener el mejor aprendizaje. Como docentes debemos estar formados para poder utilizarlas. [...] utilizar matemáticas desde una metodología más vivencial y manipulativa para la resolución de problemas. Además, el trabajo cooperativo [...] al no tener esos libros de texto pues te permite que sea más activa, participativa y cooperativa [...]” (P9)

Dentro del aula específica, la maestra de pedagogía terapéutica lo utiliza como un recurso imprescindible en sus sesiones. Lo usa para trabajar todos los sentidos porque es muy importante que a esos alumnos de educación especial les llegue la información por diferentes canales:

“[...] Aprovecho todos los sentidos y a mis alumnos al ser de educación especial, les tiene que llegar la información por diferentes vías y muchas formas. Trabajar de forma lúdica les viene muy bien y el hecho de utilizarlo resulta muy beneficiosa. [...] así buscamos información, resolvemos problemas y desde ahí vamos creciendo [...]” (P8)

Existen experiencias lúdicas de todo tipo, desde la aplicación de un juego de mesa para el aprendizaje de un contenido, como concursos y pruebas para el aprendizaje de la Geografía e Historia, por ejemplo:

“Concursos y pruebas de superación para aprender. Eso lo hacemos en Geografía e Historia. La verdad que ese tipo de metodología llama mucho la atención y todos los alumnos están encantados y tienen muchas ganas de ir a su clase” (P14)

Otro tipo de experiencia es a través de la simulación y dramatización. La creación de un centro comercial en el aula donde los alumnos pueden ser dependientes y poder vender y comprar usando billetes y monedas es otro ejemplo de experiencia llevada en el aula:

“Dentro del aula creamos un centro comercial donde los niños construyeron la tienda en donde querían "trabajar." Los niños construyeron cada detalle de cada tienda, desde el escaparate a los billetes y monedas. Las tiendas se quedaron en clase durante todo el trimestre e iban cambiando de tipo de tienda. Una vez una zapatería o frutería, etc. Ellos

hacían inventario y cambiaban los productos que estaban en mal estado (en tiendas dónde los productos eran perecederos como por ejemplo, la frutería)” (P12)

Como se puede corroborar entre la teoría y los datos recogidos, se muestra que las diferentes experiencias de juego vivido por parte de los docentes entrevistados están relacionadas con las diferentes experiencias que muestran las investigaciones acerca de la aplicación del juego como recurso didáctico en las aulas escolares (Castaño, 2001; Garris, Ahlers y Driskell, 2002; Torres y Torres-Perdomo, 2007; Wood et al., 2013) y cómo se desarrollan dentro del aula.

1.5 Rol del profesor en su aplicación

En la figura 30 se presenta las valoraciones de los docentes entrevistados, acerca del rol que tiene el profesor en la aplicación del juego como recurso didáctico. El porcentaje total hablan de un rol activo donde esté atento e interactuando constantemente, controlando y dirigiendo todo el proceso.

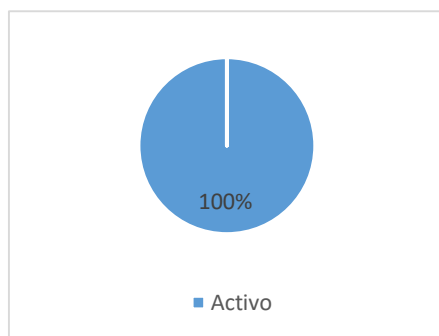


Figura 30. Rol del profesor

Fuente: Elaboración propia

El papel del profesor es muy importante a la hora de llevar a cabo este tipo de metodología. Algunos docentes piensan que se necesita tener un papel activo ya que tiene que estar pendiente en todo momento. Para Caseres (2011) el papel del docente se hace imprescindible para el proceso de aprendizaje:

“Personalmente creo que el profesor debería estar involucrado al cien por cien [...]” (P3)

“Activo porque tienes que estar en constante movimiento y estar pendiente de todos. [...] lo que intento es darle mucha autonomía y de llegar a un aprendizaje real [...]” (P4)

“Creo que el rol del profesor es activo, pero porque siempre tiene que estar pendiente de lo que se trabaja en clase e ir resolviendo las dudas y dando orientaciones a los niños. No puede estar sentado en la mesa esperando a que acaben” (P11)

Un docente activo debe ser un guía que ayude al alumnado a alcanzar su aprendizaje. El alumnado llega a ser autónomo y el protagonista principal:

“En nuestro caso es muy activo, pero solamente para ser guía. Nosotros no enseñamos todos los días, porque a lo mejor tú te puedes pegar todo el día enseñando algo y de verdad no aprendes nada. Nosotros lo que queremos es guiar de la mejor manera porque cada uno aprende de una forma diferente” (P6)

“El rol del profesor debe ser activo porque es el que tiene que guiar y servir de apoyo a los alumnos” (P14)

Un claro ejemplo de cómo los entrevistados ven el papel del docente es desde la visión de un director de orquesta. Parece que la orquesta toca ella sola y el director adquiere un papel secundario. Su función es la de estructurar, dinamizar, explicar brevemente y dejar que los niños aprendan entre iguales:

“Es como el director de orquesta, [...] su función principal es la de dinamizar y también por supuesto tú tienes tu parte dentro de la metodología en la explicación comparada de tres minutos, la explicación compartida, pero lo principal es permitir que el alumno pueda aprender también entre iguales, pueda enseñar entre iguales. Que no eres tú la única pieza con la que el alumno pueda aprender, ahora tu labor está precisamente en estructurar la clase para que esto funcione” (P1)

El alumnado tiene que ver un interés por parte del docente de interactuar con ellos. Hay momentos donde se les deja su espacio para que ellos interactúen de forma libre donde desarrollan su autonomía. Esos momentos se hacen fundamentales en el proceso educativo:

“Lo importante es que tú interactúas con ellos y vean el interés. También a mí me gusta dejarles su espacio, es decir hay momentos en los que hay juego libre y en el que hay también juegos de mesa, en el que también juegan en el ordenador e incluso dejarlos a ellos. Ese momento de autonomía con el grupo de iguales es fundamental [...]” (P2)

Dependiendo del contexto donde se lleve a cabo, las características de éste y de las necesidades del alumnado, interfieren mucho en el desarrollo de la metodología a seguir y del tipo de rol que adquiere el docente. Primero es transmisor y luego guía:

“Depende porque es el contexto el que impone el rol al profesor porque a partir de ese contexto tú puedes adaptar un rol u otro. En algún momento puede ser más transmisor y luego va a ser un simple guía. Porque las metodologías puras no existen en la enseñanza y quién apuesta por ese tipo de metodología y tiene ya una manera muy estandarizada de dar la clase pues es un error porque todo depende del contexto [...]” (P9)

Un papel de guía que ayude al niño a alcanzar su objetivo:

“Como mediador, nada de instrucciones, es siempre guía de la mediación, guiar al niño ver los pasos que tiene que hacer para llegar a su objetivo [...]” (P15)

Primero es el que inicia y presenta la actividad y luego su rol es de guía y solo interviniendo en momentos necesarios. Posteriormente fomenta la reflexión entre alumnado:

“El papel que tengo en los juegos es iniciador del juego (explicación, desarrollo, reglas y normas...) y guía del proceso, interviniendo solo en los momentos necesarios. Al final del juego trabajo como inductor para una última reflexión o enfatización de algún valor o contenido que pretendía trabajar” (P13)

Dependiendo del momento del proceso de aprendizaje, nos podemos encontrar con un docente más activo al inicio de las actividades para conseguir que el alumnado enganche y genere interés. Después, ese rol se vuelve más pasivo cuando el alumnado ha comprendido lo que tienen que hacer y no necesitan de la ayuda constante del maestro:

“Creo que el rol del profesor dependiendo del caso puede ser más pasivo o activo por ejemplo cuando utilizamos el juego en si en clase el aprendizaje y el rol del profesor debe ser muy activo porque debe estar pendiente del alumno sin embargo cuando ya las clases son un poco más magistrales por así decirlo a ver si nos guiamos por actividades y por ejercicio que ya los tenemos definido si el profesor se relaja un poco más y llega a ser más pasivo” (P5)

En definitiva, el papel del docente es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Muestra diferentes experiencias y situaciones en las que el alumnado debe dar respuesta e ir aprendiendo a lo largo del proceso:

“[...] El profesor sea en si un día la persona que te está diciendo cómo puedes ir aprendiendo la que te está poniendo delante de ti las experiencias para aprender y las situaciones que da respuesta mediante el aprendizaje [...]” (P7)

En relación con la teoría y los datos recopilados, se habla en ambos campos de la importancia del papel del docente en el aprendizaje. Desde la práctica, se habla de un docente activo, facilitador y guía. A su vez, en la literatura se hace imprescindible la figura del maestro debiendo ser constantemente un facilitador de aprendizajes. Su papel va cambiando de activo a pasivo dependiendo del momento del proceso en el que se encuentre el alumno (Donoso, 2018; Gee, 2007; Petre y Richards, 2014; Rodríguez Pérez, 2007)

Vivimos en una sociedad de constantes cambios en el que el docente se hace partícipe y adquiere un papel importante. Para ello, deben estar preparados y no se pueden estancar en una sola metodología y a un solo rol. Deben tener en cuenta el momento, las características de los estudiantes, el contexto, familias, etc. siempre tienen que tener en mente que lo más importante es el alumnado y que deben estar innovando y adaptándose al momento:

“Hay que estar con los tiempos y que los tiempos cambian y vivimos en un mundo muy globalizado y muy cambiante y nosotros tenemos que estar con los tiempos. Considero que es un error anclarnos [...] se tiene que renovar [...]. Eso es un error absoluto y las tecnologías avanza [...]” (P8)

1.6 Experiencia docente y uso

Dentro de esta categoría, se expone la incidencia que puede tener la experiencia docente en la aplicación del juego como recurso didáctico. Es decir, si existe una relación directa entre si el profesor aplica este recurso conforme tiene más experiencia como docente. En la figura 31 se observa que su uso se ve aumentado conforme el docente adquiere más práctica.

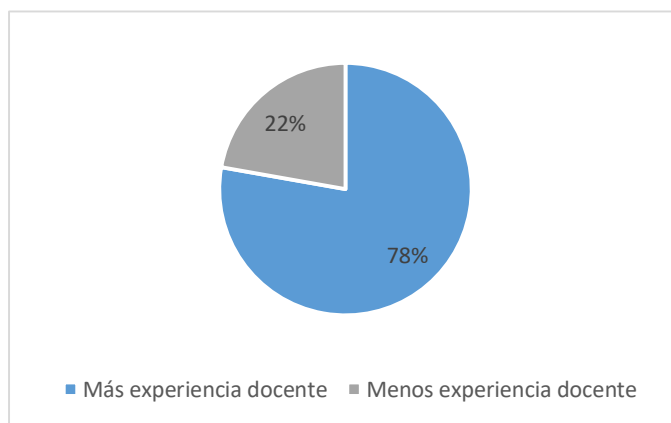


Figura 31. Relación del empleo del juego y la experiencia docente

Fuente: Elaboración propia

Un docente novel tiene muchas ideas y mucha teoría que han dado en la Facultad, pero poder llevar a la práctica todo eso supone mucho esfuerzo y trabajo. Todo eso dificulta el innovar con metodologías activas. Con el tiempo y mucha voluntad se va consiguiendo metas para ir logrando el uso de éstas.

“Cuando empiezas eres un novato, los primeros años tienes muchas ideas, mucha teoría que te han dado, pero te encuentras con que llevar esa teoría a la práctica te supone mucho trabajo [...]. Entonces empecé así, con muchas ideas, con mucha fuerza de voluntad porque mi trabajo me gusta, pero llevándote muchas irritaciones porque ves que esto no me funciona. Luego ya con el paso del tiempo ves que no te funcionaba por tal cosa o que te habías saltado algo [...]” (P1)

Al comienzo del uso de una metodología desconocida genera miedo en el docente, pero poco a poco se va mejorando en aspectos hasta que lo que se pretendía desde un principio se logra. La ayuda de los compañeros es muy positiva para los profesores que se inician en este recurso:

“He ido mejorando y he ido incorporando, aunque al principio me costó mucho porque no tenía ni idea, pero poco a poco se va mejorando. Lo bueno es que siempre hay profes que te echan una mano. Se tiene mucho miedo por si no se sabe utilizar, aunque se va haciendo y poco a poco mejorando [...]” (P2)

En contraste con la literatura, se puede comprobar que el desconocimiento por parte del docente en el uso de este recurso genera un miedo y preocupación ante lo desconocido que hace que algunos maestros no se decidan a utilizarlo (Chacón, 2008; González, 2015).

Algunos maestros lo implementaron en sus aulas desde el comienzo de su labor como docente. Aunque lleven algunos años, su formación sigue siendo continua y constante:

“[...] He intentado llevarlo desde primera hora, no creo en el libro de texto y no creo en la metodología clásica y tradicional que nos encontramos por los centros [...]” (p3)

“[...] Lo llevo utilizando desde que entré a trabajar y la verdad es que me empecé a llamar la atención y ya pues me formé en ello, y aún sigo formándome porque esto como siempre hay que estar continuamente reciclándose [...]” (P5)

Aunque no siempre con las mismas ganas porque depende de las circunstancias por las que pasa el docente:

“Mi experiencia docente siempre ha ido ligada a la metodología por proyectos y aunque no siempre he tenido el mismo nivel o las mismas ganas por así decirlo debido a momentos de la vida, pero siempre ha sido por metodologías activas” (P14)

Sin embargo, otros maestros no lo pudieron implementar desde su comienzo como docentes por el desconocimiento que tenían acerca de ello. Empezaron con pequeños juegos de ensayo y error, y poco a poco han ido perfeccionando su aplicación para el aprendizaje:

“Cuando trabajé al principio, las primeras veces estaba muy perdida, aunque creo que todo el mundo lo está, porque tenía mucha voluntad y muchas ganas, pero me ponía a inventar. Entonces creo que a medida que vas inventando y observando y viendo lo que a los niños más les motiva, también vas pasando y ves las diferencias que hay entre los alumnos y todo eso te hace reflexionar si lo puedes utilizar o no e ir adaptándolo [...]” (P10)

Otro maestro comenta que ha ido adaptando el libro de texto para no depender de este tanto e inventando posibles juegos como recurso educativo:

“Llevo ya algunos años utilizándolo en el aula y la verdad que muy bien. Me gusta ir adaptando el libro y no depender tanto de él, sino que diseño las actividades para que los niños sean partícipes y ellos vayan construyendo su aprendizaje” (P11)

1.7 Reacción de los estudiantes a su empleo

En la figura 32 se observa las opiniones de los maestros entrevistados sobre la reacción del alumnado ante el empleo del juego como recurso didáctico. Existe unanimidad de que las reacciones causadas son muy positivas e influyen de manera significativa en el aprendizaje de los escolares.



Figura 32. Reacción de los estudiantes al empleo del juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

La reacción de los estudiantes que genera la aplicación del juego como recurso didáctico es muy positiva:

“La reacción de los estudiantes es muy buena. Ellos están muy contentos porque ven que aprenden y a la vez se divierten” (P14)

Resulta positiva ya que enganchan al alumnado y están continuamente queriendo aprender de esa forma. Además, hay mayor compañerismo y colaboración:

“La reacción de mis estudiantes es muy buena. Están todo el día: ¡señor vamos a jugar que así se me quedan mejor las cosas!, y siempre intento hacer todo lo máximo posible. Los veo muy motivados, mejores personas diría yo, porque hay mucho compañerismo y colaboración” (P11)

“Les motiva para aprender y para ir contentos también al cole, porque si van contentos es más fácil también de aprender” (P10)

No es solo dejar la motivación que tengan los niños, sino estimular su creatividad para que su aprendizaje llegue a ser más enriquecedor:

“En los niños es brutal el enganche que tiene un profesor para no dejarlo en la motivación que vengan los niños. Y además es que estimula la creatividad de una manera abismal [...] ver a esos niños cómo aprenden y cómo disfrutan eso es muy enriquecedor” (P6)

Además, aprenden de una forma natural y su motivación aumenta llegando a afianzar futuros aprendizajes:

“Los alumnos están muy motivados en el aprendizaje utilizando el juego facilita el aprendizaje ya que lo hacen de forma natural afianzando las bases para aprendizajes futuros” (P12)

“La verdad es que están locos porque se le ve una gran motivación. Se emocionan muchísimo cada vez que salen de la clase y le cuentan a los padres lo que han podido hacer y la verdad es que entran muy contentos por la mañana [...]” (P4)

Esa relación que establece entre el docente y el alumnado es muy estrecha. Los niños lo admiran y respetan:

“La verdad es que muchísimo más porque cuando tú planteas la clase con este enfoque, ellos te adoran y te respetan. Ven que tú estás jugando con ellos y eres como un compañero [...] entonces el interactuar con ellos genera un feedback que hacen que ellos sepan que cuando el profe habla, ellos tienen que escuchar [...]” (P2)

Desde la literatura, se comprueba que la reacción de los estudiantes es muy positiva en relación al uso del juego como herramienta pedagógica. Las investigaciones de Brasil (2008), y Jover y Rico (2013), hablan de las diferentes capacidades que se fomenta en los estudiantes a través de este recurso, fomentando su motivación e interés.

1.8 Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego

En la figura 33 se muestran los distintos aspectos formativos que los docentes piensan que se pueden trabajar a través del juego. Se habla de que se desarrollan los tres tipos de contenidos, aunque de una manera más amplia lo actitudinal, siendo en menor medida los que piensan que se trabaja los aspectos conceptuales y procedimentales.

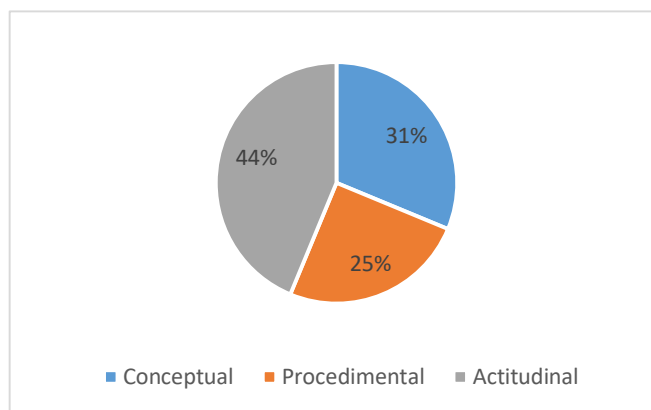


Figura 33. Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego

Fuente: Elaboración propia

Algunos docentes hablan de que han podido trabajar con este recurso para enseñar contenidos de tipo conceptual y procedimental, ya que es una manera entretenida de asimilar los diferentes conceptos e interiorizarlos, además de la adquisición de destrezas y habilidades:

“Creo que sobre todo se mejora las áreas de destrezas y habilidades. Aunque lo que se pretende es también de manera conceptual [...]” (P11)

“Ahora nosotros no impartimos contenido meramente curricular, anteriormente sí. Entonces los juegos que nosotros hacíamos, actividades o experimentos iban relacionados con la teoría que nosotros estábamos trabajando en este momento” (P3)

“[...] Además, creo que ayuda a reforzar esas habilidades o destrezas que a lo mejor mediante una metodología más tradicional se quedaría más el ensayo-error [...]” (P5)

“[...] Pues el foco se pone más en los procedimientos y en la actitud pero que no significa que no se aprende los conceptos, si no que todo se aprende [...]” (P7)

Desde una perspectiva más actitudinal, algunos docentes piensan que se trabaja más esta dimensión por encima de otras ya que ayuda a fomentar valores positivos como la participación, colaboración, respeto, etc. aunque ayuda también a reforzar habilidades o destrezas que con una metodología más tradicional no se podría:

“[...] Las actitudinales sobre todo” (P11)

“Con respecto a los aspectos formativos, creo que el juego básicamente ayuda sobre todo los aspectos más bien de manera actitudinales y fomentar esos valores positivos de participación, colaboración, respeto mutuo, de enseñanza unos a otros, etc. todo lo que sea necesario [...]” (P5)

“Creo que trabaja todas, pero se centra principalmente en la parte procedimental y a lo que es la parte actitudinal. [...] las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos es lo que te permite realmente abordar ese trabajo de los conceptos más orientados a la actitud y sobre todo como es un aprendizaje haciendo pues evidentemente a los procedimientos porque están constantemente [...]” (P7)

Algunos docentes piensan que se ayuda a todos los aspectos formativos, siempre y cuando se adapte para lo que se quiera trabajar:

“Creo que todo, porque el juego, aunque se trabaje un concepto se ve mucha actitud [...]. A lo mejor procedimientos más específicos, pero en general siempre se puede ver todo de manera conceptual procedimental o actitudinal [...]” (P4)

“Lo utilizo para todos los aspectos, es decir, si quiero que aprendan algo y sobre todo para que lo pongan en práctica y por eso utilizo los concursos. Además, se fomenta el compañerismo, colaboración y respeto mutuo” (P14)

Comparando los resultados obtenidos y la literatura, diferentes investigaciones hablan de que el juego mejora las habilidades por áreas de desarrollo, es decir, el área físico-biológica (capacidad de movimiento, reflejos, destreza manual, coordinación, etc.), área cognitiva-verbal (creatividad, lenguaje, pensamiento lógico, memoria, agilidad mental, etc.), y el área socioemocional (socialización, resolución de conflictos, expresión de sentimientos, etc.). Sin embargo, los docentes hablan de esas tres habilidades pero desde la dimensión de los contenidos. Se constata que investigaciones y los datos recogidos hablan de los diferentes aspectos formativos que trabaja el juego de manera similar.

1.9 Niveles y asignaturas

En la figura 34 se presenta los diferentes niveles y asignaturas que hablan los profesores entrevistados donde se puede trabajar el juego como recurso didáctico, principalmente en Primaria e Infantil.

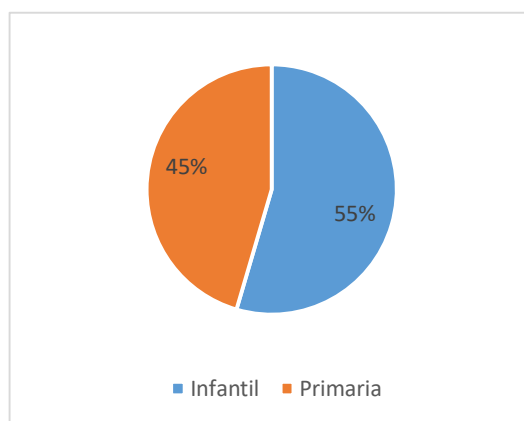


Figura 34. Niveles en los que se puede trabajar a través del juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

Aunque se podría usar en cualquier nivel educativo ya que lo que se pretende es la consecución de unos objetivos de aprendizaje siempre adaptados a la etapa educativa donde se desarrolle, además teniendo en cuenta las características de los alumnos:

“Es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel educativo, pero por lo general los docentes lo utilizan poco porque desconoce sus múltiples ventajas [...]” (P14)

“Creo que se puede utilizar para todo, siempre dependiendo de la creatividad de los docentes [...]” (P7)

Por su parte, Torres y Torres-Perdomo (2007) mencionan que se puede trabajar a través del juego como recurso didáctico en cualquier etapa educativa.

Los ciclos en donde se aplican el juego son varios. Algunos maestros lo trabajan en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria en las áreas de Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Sociales, Inglés, Educación Física y Música:

“Cuarto, siempre he estado en segundo ciclo, tercero, cuarto, tercero, cuarto y ahora mismo estoy fija en cuarto. Doy en las dos líneas, en donde soy tutora doy Lengua y a las dos clases Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Música que también es bilingüe” (P15)

“Sobre todo en Lengua, Matemáticas y en Educación Física. [...] doy clase en quinto de Primaria” (P13)

Otros en las asignaturas de ciencias en la modalidad bilingüe: *“Soy tutora de tercero, pero doy las sciences en cuarto y las sciences de primero también” (P16)*

Como se puede comprobar entre la teoría y los datos recogidos, se habla de las diferentes asignaturas en donde el juego como recurso didáctico se hace presente. Éstas serían: Matemáticas (Fernández bravo, 2010; Ruesgas Ramos, 2004), Inglés (Herrero-Benet, 2014; Muñoz y Jaramillo, 2014; Ramírez, Gaviña, García, Rodríguez y De La Rosa, 2018), Educación Física (Rivero, 2011; Timón y Hormigo, 2010), Lengua (Montenegro y Andrade, 2014), Educación Artística (López y Rubio, 2014) y en Conocimiento del Medio (Vázquez y Manasesero, 2017).

Sin embargo, hay otros docentes que no trabajan por asignaturas, aunque en momentos puntuales no pueden encajar en el proyecto y trabajan en talleres las diferentes áreas:

“En mi caso no trabajo por asignaturas, sino trabajo por proyectos. Aunque todas las asignaturas no están integradas siempre pero hay parte de las asignaturas que yo saco fuera del trabajo por proyectos. Lo que veo que es procedimental, lúdico y puede estar relacionada con el proyecto, lo meto. Lo demás lo meto en los talleres. Que también pueden ser lúdico, es decir yo puedo enseñar matemáticas de forma constructivista pero a lo mejor está fuera del proyecto” (P6)

1.10 Repercusión del empleo del juego en el docente

La repercusión del empleo del juego como recurso didáctico tiene aspectos positivos y negativos que repercuten al docente en sus dimensiones profesional y personal. En la figura 35 se muestra que los entrevistados hablan de más aspectos positivos que negativos.

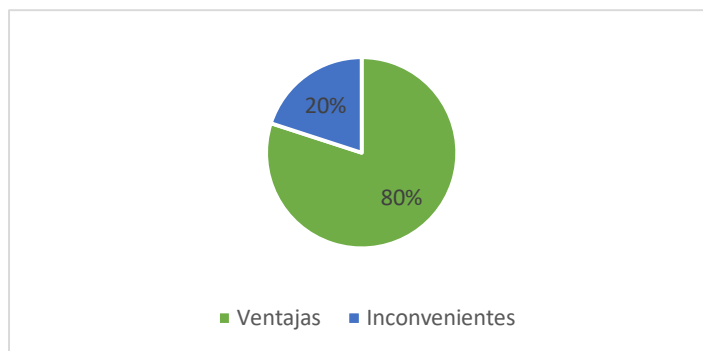


Figura 35. Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico

Fuente: Elaboración propia

Como aspectos positivos a nivel profesional nos encontramos el enriquecimiento por parte del docente al ver que sus alumnos aprenden y están motivados. Todo eso conlleva a ir mejorando su aplicación y usarlo con más frecuencia. Este aspecto es mencionado por Migdalek, Rosemberg y Arrúe (2015) en su investigación ya que hablan de la relación que hay entre el logro de un aprendizaje significativo de los estudiantes y el enriquecimiento como docente aumente considerablemente:

“Para mí es muy gratificante usar este tipo de metodología dentro del aula además a nivel profesional es muy enriquecedor porque él ve que los alumnos aprenden y se divierten a la vez que aprenden de hoy o como muy gratificante usar este tipo de metodología y entonces me motiva cada vez más el poder utilizarla y todos los días voy pensando en posibles posibilidades que me puedan aportar para poder ir mejorando en la práctica cotidiana” (P14)

Otra motivación a nivel personal es el trabajar con niños con dificultades y ver que aprenden. Eso motiva a seguir aplicando el juego como recurso didáctico:

“Es más satisfactorio y sobre todo en niños que en ves que tienen dificultades de aprendizaje como este grupo mío, por qué, porque creo que aprende más con los descubrimientos que ellos hacen y las interacciones que hacen entre ellos que si tuvieran que estar escuchándome a mí [...]” (P1)

El saber hacer resulta muy satisfactorio porque el estructurar la clase como uno quiere genera motivación en el docente:

“Lo que genera más satisfacción en el docente es que es saber hacer lo que haces y crees en lo que haces. Te gusta lo que haces y automáticamente esa satisfacción viene porque si por ejemplo a ti no te gusta organizar en la clase o no te gusta tu trabajo esa satisfacción nunca va a venir vas más vas a tener esa frustración en ti [...]” (P9)

Se motivan más por ver a sus alumnos contentos y con ganas de aprender. El ver cómo llegan a la clase y la alegría que traen hace que el docente se motive y refuerce su entusiasmo por enseñar algo nuevo a través del juego como recurso didáctico:

“Como educadora tengo gran satisfacción cuando veo a los niños capaces de estructurar juegos. Llegan a clase con alegría, con ganas de aprender y enfrentarse a nuevas aventuras. Cuando ves que con este método los niños se sienten más seguros. Desde mi

trayectoria puedo decir q mediante en juego los niños y niñas son más solidarios y empáticos con su entorno” (P12)

“Creo que me motivo mucho más al ver los contentos que se ponen mis niños. Es una gratificación para mí el poder enseñarles a través de juegos y que ellos de verdad me digan que han aprendido y se vayan todos los días a sus casas felices. La verdad que eso no tiene precio” (P11)

A nivel de formación, los docentes se sienten muy enriquecidos con su uso por el hecho de estar continuamente formándose en lo que verdaderamente le gusta:

“Respecto a la percusión del empleo del juego como recurso didáctico dentro del propio docente para mí es una satisfacción a nivel personal muy gratificante el poder utilizar este tipo de metodología porque la verdad me gusta siempre estás continuamente formándome y que mejor que está informándome en algo que verdaderamente me gusta y que veo que a mis alumnos le puede gustar” (P5)

Para Márquez (2009) la formación continua y permanente es imprescindible para un buen desarrollo profesional docente.

Como aspectos negativos, genera frustraciones cuando no se consigue lo que uno quiere:

“A mí hasta ahora no me ha producido muchas frustraciones, si es cierto que es un aliciente, una motivación, también es verdad es que te das cuenta de que a lo mejor lo que tú te has planteado no es lo que al final ha salido ni lo que te gustaría que fuera [...]” (P3)

1.11 Factores intervinientes en su aplicación

Desde la visión de Armenteros (2011) sobre los factores que se debe de tener en cuenta para el desarrollo del juego como recurso didáctico, se ha recogido en un mismo apartado diferentes categorías que se ajustarían a la clasificación que hace este autor en su investigación. En dicha clasificación se establecen 3 niveles. El primer nivel (*interno*) hace referencia a los aspectos personales del alumno que hay que tener en cuenta. El segundo nivel (*medio*) corresponde a los aspectos que tienen en cuenta el contexto que rodea al centro y las familias. El tercer nivel (*inducción*) hace mención a los aspectos materiales, y todo lo que constituye el centro educativo, tanto a nivel personal como estructural y material, que de una manera u otra influye en el aprendizaje del alumnado.

Dependiendo desde la perspectiva que hablen los entrevistados, nos encontramos dentro del *nivel interno* la categoría condiciones (COND) donde se tiene en cuenta al alumno; en el *medio*, la incidencia en el entorno (INCI); y en el de *inducción* las categorías correspondientes a factores (FACT), agentes formadores (AGFOR) y espacios (ESP).

A *nivel interno*, nos encontramos los aspectos genéticos de los escolares, intereses y las capacidades que tengan cada uno de ellos. El agrupamiento de los equipos cooperativos no es solo el juntar las mesas, sino la creación de grupos heterogéneos y con niños con distintas capacidades para que todos puedan cooperar y aprender:

“[...] Y empieza ya te digo, primero creando grupos cooperativos que no es agrupar mesas y sentar niños alrededor de las mesas. No, ese será un grupo de trabajo, pero no un grupo cooperativo [...]. Esa distribución de los niños dentro del grupo es heterogénea y está bien calculada y bien estudiada [...]” (P1)

La agrupación de los alumnos es esencial para la utilización del juego. Dependiendo de lo que se vaya a trabajar, los agruparemos de una manera u otra. Esta condición la menciona Chacón (2008) como algo imprescindible para una correcta aplicación del juego como recurso didáctico y siempre teniendo en cuenta las características y necesidades que presenten nuestros alumnos:

“[...] Depende mucho también de ti, puedes empezar por parejas, nunca de uno en uno. Yo empecé de golpe, los cuatro porque yo quería y tal. Entonces tú ya vas un poquito fomentando a que los niños se interaccionen entre ellos y tal [...]” (P1)

“[...] Teniendo en cuenta las características de los niños [...], pero si es verdad que dependiendo lo que quieras trabajar puedes tener un tipo de distribución o puedes tener otro. A mí me gusta mucho más el trabajo cooperativo y colectivo en pareja o incluso en grupo que de manera individual porque lo creo más enriquecedor siempre [...]” (P3)

Otro aspecto personal para tener en cuenta es la predisposición para aprender de los alumnos y el fomentar la motivación de éstos para que participen, se integren y colaboren:

“[...] Otra de las condiciones es la predisposición de los alumnos para aprender” (P14)

“La cosa que considero que es más importante es la motivación al inicio del juego para conseguir una mayor participación del alumnado, que todos se integren y respeten” (P13)

A *nivel medio*, nos encontramos la familia y el contexto que rodea al centro. Ese ambiente influye bastante en el desarrollo del niño en la escuela. Presentamos en la figura 36 la incidencia que tiene el entorno en la aplicación de este tipo de recurso. En ésta se observa que hay un elevado porcentaje donde el entorno si participa, aunque un pequeño porcentaje no participa, ya sea por la no colaboración de las familias, o por la no implicación del centro en sí.



Figura 36. Incidencia del entorno

Fuente: Elaboración propia

Las familias de los escolares que hay en el centro pueden facilitar u obstaculizar la aplicación del juego como recurso didáctico. Éstas pueden ayudar fomentándolo en sus propias casas. Un juego que en un principio no fuera con fines didácticos, se puede utilizar para enseñar al niño o trabajar algún contenido.

“Las propias cartas pueden ser utilizadas para que el niño sume los puntos y tenga que pensar procedimientos” (P1)

Aunque algunos maestros no ven ayuda por parte de las familias, sino todo lo contrario, se sienten incómodos con su participación:

“Te voy a hablar claro, hoy en día a muchos maestros les incomoda la presencia de padres o de algún agente externo al centro, externo entre comillas. La Asociación de Asperger, cualquier tipo de asociación que se relaciona, incomoda. Incomoda quizá un poco por lo que te he comentado, estamos por desgracia comodones y no en todos los centros se es partidario [...]” (P3)

“Hay padres que de verdad te ayudan y colabora y acepta este tipo de metodología y hay otros padres que la verdad pasan de ellos y no se implican en la educación de su hijo y hay otros padres que se implican demasiado y dicen que a lo mejor con eso no aprende, pero claro muchas veces le tengo que enseñar le tengo que decir que vengan al aula y que vea como de verdad aprenden los niños.” (P5)

Por otro lado, diferentes agentes, como la AMPA, ayudan en el centro para el desarrollo de distintas actividades que promueven la convivencia y la participación de las familias:

“La verdad que muchísimo porque aquí tenemos una gran participación de la familia y nos gusta mucho que participe [...]” (P2)

“[...] Las familias que vienen a este centro saben lo que hay y participan muchísimo [...]” (P9)

Entornos como el ayuntamiento, instituciones municipales como la piscina, biblioteca, espacio joven, casa de la igualdad, etc. colaboran con el centro:

“Contamos con la ayuda del Ayuntamiento e instituciones municipales como sobre la piscina municipal la Biblioteca Municipal y el Espacio Joven dónde hay una casa de la igualdad para que vamos a ir para que puedan trabajar los conceptos y los valores sobre la igualdad” (P14)

En relación con la literatura y lo datos recogidos se comprueba que la incidencia del entorno influye directamente en el aprendizaje (Armenteros, 2011). Es por ello que se debe tener en cuenta estos factores en el proceso educativo para poder llevar a cabo correctamente.

A nivel de inducción, nos encontramos el propio centro escolar, TIC'S, profesorado y, los medios y metodologías que usan.

Desde una visión personal, la decisión que tenga el profesor de llevarlo a cabo, además de la ayuda por parte de otros maestros. Esa colaboración es muy importante porque el trabajo en equipo resulta más fácil, además de construir herramientas a nivel grupal ya que de manera solitaria resulta más complicado:

“Como factores intervinientes dentro de la aplicación de juego como recurso didáctico creo que también depende de la decisión que tenga el profesor a la hora de llevarla a cabo también si tienes colaboración y ayuda por parte de otro agente. En mi caso estamos varios profesores y nos ayudamos mutuamente en eso” (P5)

La predisposición de los maestros a utilizar este tipo de metodología **||||**. El cómo utilizarlo y el momento para llevarlo a cabo son muy importantes para que efecto sea positivo en el aprendizaje. Este aspecto también lo menciona Marqués (2011) en su investigación, ya que esa predisposición marcará el aprendizaje del alumnado:

“Cuando empecé de docente [...] y se me ocurrió emplear todas esas metodologías y todo eso enfoques pedagógicos que utilizaba en Educación Física la utilicé en el aula y el cambio fue radical y empecé a darme cuenta de que los chavales tenían muchísimo interés y que el dogma que siempre se había puesto. No era tan brillante y tan claro como la gente hablaba. Había que cambiar un poco el enfoque [...] ellos vienen con ganas a clase y ya da igual la asignatura que sea. A ellos le es indiferente porque ellos se encuentran en un contexto de crecimiento y eso es lo que he podido comprobar desde mi experiencia desde estos últimos años atrás y desde que entre como docente” (P7)

“Las condiciones deseables para que se pueda llevar a cabo el juego es sobre todo la decisión que tenga el profesor de llevarlo [...]” (P5)

Para poder llevarse correctamente a cabo, se hace necesaria una buena formación en estos aspectos para que su utilización sea efectiva:

“[...] pero para eso necesito estar muy bien formado y necesito de la colaboración de mis compañeros” (P11)

Los docentes necesitan realizar cambios constantes para adaptar los materiales que se vayan a utilizar en el alumnado. Es saber cómo utilizarlo para que sea exitoso:

“He ido cambiando porque claro cuantos más cambios hagas, con más personas interactúas. [...] Pero llega un momento en que ya te planteas que es lo que quiero: quiero que este niño tenga actuaciones de este tipo, quiero que tenga interacciones de éxito [...]” (P1)

El apoyo por parte de los diferentes agentes formadores del centro educativo repercute positivamente en la implicación del juego como recurso didáctico en las aulas escolares. Desde las entrevistas se comprueba que, si hay una ayuda por parte de los docentes, aunque no lo lleguen a utilizar, pero apoyan al docente que si lo utiliza, éste se motiva aún más para usarlo. En la figura 37 se muestra que ese apoyo repercute positivamente en el docente que utiliza este tipo de herramienta.

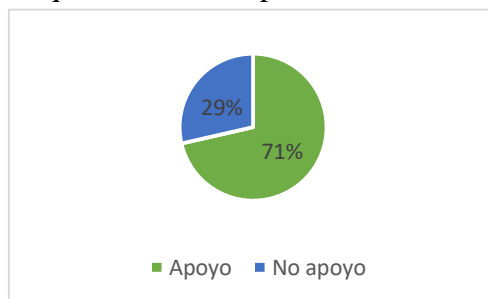


Figura 37. Repercusión del apoyo de agentes formadores al uso de herramientas lúdico/didácticas
Fuente: Elaboración propia

Dentro del centro educativo, los diferentes agentes que hay pueden ayudar u obstaculizar la aplicación del juego como recurso didáctico dentro del aula. Existen diferentes visiones de los docentes entrevistados. Los hay donde existe un apoyo a nivel institucional y de iguales para la aplicación de este recurso. Si el centro educativo tiene la misma visión de innovación, éste se hace partícipe en la mayoría del equipo docente, llegando a colaborar y ayudar en todo lo que se pueda:

“Todos una idea clara de proyecto educativo y las líneas generales son las señas de identidad que son compartidas por todo el profesorado, y por la comunidad educativa en general [...]” (P9)

Algunos profesores han comprobado que dependiendo del centro puede incidir o no, ya que hay centros donde se apoyan y colaboran unos con otros, aunque hay algunos maestros que no comparten esa visión de sus compañeros, pero la respetan. La falta de apoyo de los compañeros propicia no poder realizar actividades con agentes exteriores al centro:

“La verdad que no tengo mucha ayuda porque solo lo estoy haciendo a nivel de aula. Si tuviera más ayuda por parte de los compañeros pues si colaboraría con el ayuntamiento y a otras entidades” (P11)

Es importante que tanto profesorado como familias se informen acerca del funcionamiento del centro, cuando es el propio centro innovador:

“En este cole la gente que viene sabe un poco a lo que viene porque sobre todo un cole del centro de Granada [...] porque saben que no utilizamos libros y entonces siempre que aquí hay que ir mejorando. Entonces ellos deciden venir a este tipo de colegio y se tienen que informar primero de cómo lo trabajamos en clase [...]” (P2)

Las relaciones entre el equipo docente son muy importantes. Si los maestros están en contacto y conocen lo que trabajan y cómo lo trabajan sus compañeros ayuda a mejorar la creatividad y el dinamismo, posibilitando a docentes que no utilizan este recurso a utilizarlo.

“[...] Lo bueno de esto es que tienes que estar interactuando con otros profes para ponerse de acuerdo y para ver cuándo realizar la salida etcétera todo eso ya de por sí es muy innovador porque no deja de favorecer la creatividad y el dinamismo [...]. Entonces mi respuesta es que el que, aunque los profes tengamos mucha autonomía porque también la damos en clase los elementos y la estructura, aunque haya gente más tradicional porque la hay, lo estructurales te van a obligar a salir de ahí y ya no acomodarte” (P2)

“En mi centro son facilitadores. Nos llevamos todos muy bien y trabajamos en grupo. Nos apoyamos uno a otros en lo que podemos y asesoramos en cosas que a lo mejor le falta al otro o viceversa. La verdad es que somos una piña” (P14)

Se corrobora desde la teoría y los datos analizados que, si existe un apoyo por parte de los docentes, la aplicación de esta herramienta lúdica resultará más beneficiaria para los alumnos (Castaño 2001).

Si entre todos se ayudan, mejora sus relaciones y establecen una conexión de seguridad y apoyo. Especialmente para los profesores de nueva incorporación:

“La verdad es que sí nosotros entre todos nos vamos ayudando unos a otros. [...] personas que a lo mejor se acaban de incorporar nosotros los vamos ayudando lo que intentamos es que en la clase, aunque esté el tutor después los profesores que vayan entrando se sientan cómodos con su alumno y que puedan trabajar de forma transversal [...]” (P4)

Sin embargo, en algunos centros, no todos los docentes trabajan en la misma línea, pero si es verdad que notan apoyo por parte de sus compañeros:

“En mi caso los compañeros no llevan a cabo esta metodología, sino que ellos son más tradicionales pero la verdad es que me apoyan en lo que estoy haciendo, pero no estoy segura si ellos lo aplicarán o no [...]” (P11)

Algunos docentes piensan que sus compañeros se han quedado estancados en la metodología tradicional por la comodidad que genera y el no tener que estar formándose para utilizar algún elemento más innovador:

“[...] Creo que la comodidad es un mal ejemplo para seguir [...]” (P11)

Además, desde la dirección existe apoyo y esto es muy importante para el maestro. Ese apoyo es primordial para que pueda trabajar y sentirse cómodo. Existe apoyo de agentes externos de la universidad donde van al centro voluntarios para trabajar en este proyecto de comunidades de aprendizaje:

“Si la dirección está por la labor de implementar este tipo de metodología, de hecho, la comunidad de aprendizaje ha sido iniciativa de la dirección. En el aprendizaje cooperativo empecé porque creía que tenía que hacerlo [...]” (P1)

“[...] Con respecto a la dirección, ellos si me apoyan y les gusta lo que hago. Mientras los alumnos estén contentos y vayan aprobando, es lo importante” (P11)

“La dirección ayuda y colabora en todo lo que está en su mano [...]” (P14)

La implicación por parte de la dirección es muy positiva para los maestros innovadores. Se sienten seguros y satisfechos con su trabajo:

“La verdad es que sí nosotros nos facilitamos entre nosotros esa ayuda que a lo mejor necesitamos a veces uno o a veces otro, pero siempre intentamos ayudarnos. A su vez también el director se está metiendo mucho en este tipo de metodología y le gusta que vayamos innovando dentro del aula para así tener como una idea de centro concertado pero que también ha innovador no solamente es tradicional” (P5)

En concordancia con la teoría, Gómez, Vidal e Iglesias (2016) tratan la implementación del juego como recurso didáctico y la importancia del apoyo por parte del equipo directivo para llevar a cabo su uso.

Se habla de un liderazgo pedagógico y facilitador que ayuda a gestionar los recursos para que los docentes puedan sentirse más cómodos en su trabajo con ese gran apoyo:

“Podemos empezar a hablar de un líder pedagógico facilitador y de una persona que gestiona los recursos para que esas personas que puedan tirar del carro se encuentren mejor y que flexibiliza horario para que determinadas personas que tiran del carro tenga un espacio de descanso y convertirte en parapeto de lo que puede pasar y de las resistencias al cambio y siempre están y en todo [...]” (P7)

Sin embargo, algunos docentes piensan que dependiendo de la concepción que tenga el director y su forma de ser, apoyará algunas iniciativas o no:

“Depende de la forma de ser del director, de la concepción que el director tenga, hay directores que se pringan mucho y hay directores que te frenan. Que frenan un poco por lo que te he dicho, ellos son los representantes del colegio muchos no quieren tampoco que se rompan molde y otros muchos sufren las críticas o las quejas de otros compañeros entonces te ponen freno [...]” (P3)

Desde la visión material, la clase debe cumplir unas condiciones a nivel de estructura en donde el juego se pueda aplicar. El espacio es una de esas condiciones que hablan los entrevistados ya que la colocación de las mesas se hace imprescindible para el empleo del juego como recurso didáctico. Un ejemplo de ello es la creación de grupos cooperativos y para ello, las mesas deben estar agrupadas:

“Tienes que tener la clase estructurada de manera que puedas implementar este tipo de metodología. Si no creas el ambiente y la dinámica difícilmente va a funcionar. [...] Para que sea grupo cooperativo tiene que tener efectivamente esas mesas juntas [...]” (P1)

Los espacios resultan muy importantes para la utilización del juego como recurso didáctico. Dependiendo del espacio que se disponga y de cómo esté estructurado, se podrá utilizar de un modo u otro. En algunos casos, la distribución de los espacios los determinan los tutores y cuando entra otro maestro especialista se encuentra muy limitado dentro del aula. Aunque en los casos del trabajo cooperativo, ya está estipulado esa distribución para el maestro que entre:

“Depende porque aquí normalmente las aulas las tienen puestas y coordinadas los tutores. Entonces cuando entramos los especialistas no tenemos mucho tiempo para poder estar organizando nosotros el aula. Aunque la cuestión organizativa está ya forma parte del proceso enseñanza aprendizaje, aquí el alumnado ya está trabajando en equipo y los equipos ya están hechos [...]” (P9)

La distribución de las mesas se hace imprescindible porque lo importante es que haya movimiento en el aula. Si tenemos mesas donde no se puedan mover, estaremos más limitados para la realización de algunos tipos de juegos como recurso educativo donde el movimiento sea clave:

“Debe tener espacio, o sea que no sea una clase muy pequeña. [...] que las mesas no pueden ser mesa estática atornillada al suelo como pasa en algunos centros, que las mesas son de las TIC [...] lo fundamental es que se muevan, y empezar a cambiar constantemente.” (P7)

En otros casos, es el propio docente es el que determina el espacio a utilizar. Moviendo mesas dentro del aula para crear equipos de mayor número de estudiantes o menos:

“La estructura base es por grupo. En grupos de cuatro. También depende del aula” (P16)

Por ello, las condiciones que ofrezcan el centro y el aula resultan fundamentales, ya que la ratio es elevada y resulta muy difícil:

“También las condiciones que te ofrezca el centro porque por ejemplo para nosotros el centro es grande tenemos una ratio aproximadamente de 27 alumnos por clase y al parecer las condiciones no favorece a la aplicación de este tipo de juego [...] el espacio está un poco limitado [...]” (P5)

“Las condiciones que se tienen que llevar a cabo es que el aula esté condicionada para poder mover y poder flexibilizar la distribución del espacio [...]” (P14)

En contraste con la teoría, diferentes autores no delimitan un espacio en si para la aplicación del juego como recurso didáctico, sino que lo más importante para su aplicación es utilizarse de forma planificada, en correspondencia a los objetivos del programa, y siempre teniendo en cuenta las características del alumno, edad, intereses y necesidades (García, Santana y Moreno, 2017; Pivec, 2007).

1.12 Redes sociales como facilitadores de recursos y experiencias

El uso de las redes sociales dentro del ámbito educativo está cada vez más demandado. Es una vía de acceso a diferentes herramientas y recursos que están usando otros compañeros y que nos puede resultar muy útil para nuestra clase. En la figura 38 se observa que la mayoría de los maestros entrevistados suelen utilizar las redes sociales como medio didáctico.

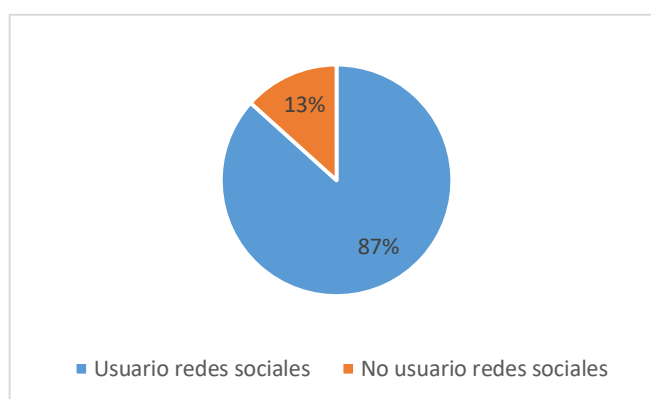


Figura 38. Uso de las redes sociales como medio didáctico por parte de los docentes entrevistados
Fuente: Elaboración propia

El principal motivo de este uso educativo es estar en contacto con otros compañeros que están empleando el juego como recurso didáctico en clase y ver cómo lo hacen para poder aplicarlo. Así el docente que lo necesite, puede adaptarlo a las necesidades de su alumnado:

“Soy usuaria en las redes sociales como medio didáctico porque me gusta ver lo que están trabajando otras personas y ver si lo puedo adaptar a mi clase. La verdad es que una ventana para ver lo que hacen y para dar a conocer lo que tú haces en el aula” (P11)
“[...] también como herramienta didáctica. Veo que a una gran oportunidad para mostrar y dar a conocer lo que estamos trabajando en el centro y a la vez también coger ideas de otros centros que están trabajando sobre metodología basada en proyectos la verdad es que este tipo de redes son muy buenas para la comunicación entre los docentes [...]” (P4)

“Nosotros lo que hacemos es dar a conocer lo que estamos trabajando para que otros docentes de otra parte puedan ver y si es útil para su aula y poder adaptarlo a ese contexto [...]” (P6)

Además, es una ventana para contar experiencias de aprendizaje y tener un feedback que ayude a mejorar diferentes aspectos para que resulte más efectivo el proceso:

“[...] Es un continuo feedback porque tu puedes dar a conocer cómo lo haces y la gente te va ayudando” (P11)

“Si soy usuaria de las redes sociales como medio didáctico [...]. Me gusta el poder compartir mis experiencias y ver experiencias de otros profesores para ver si son útiles y poder usarlas en mi aula. Además, hay compañeros que te ayudan a mejorar, aunque no te conozcan personalmente” (P14)

“Tengo mi propio blog [...] lo que hago es compartir esas herramientas para que otros docentes la puedan ver y la puedan adaptar a sus necesidades e intereses [...]” (P5)

Otro aspecto por considerar es que algunos docentes no solo lo usan como vía para el aprendizaje y la disposición de recursos, si no de vía para estar en contacto con los propios alumnos del centro y con sus familias. El propio centro invierte en nuevas tecnologías y los maestros hacen uso de ello:

“Intentamos estar siempre en conexión con la familia y los niños para poder intercambiar conocimientos. Luego tenemos un chat interno a nivel de familia en el que me sirve a mí para comunicarme [...]” (P4)

“Nosotros hacemos un blog para cada curso desde tercero hasta sexto donde cada alumno tiene su propio correo electrónico y estamos en contacto continuamente con ellos y con sus familias [...]” (P2)

Su utilidad se ve reflejada en la mayoría de las entrevistas ya que es una gran oportunidad de conocer lo que trabajan otras personas y el estar en contacto con otros compañeros independientemente del lugar donde se encuentren:

“Es una gran oportunidad de conocer lo que se está trabajando en otros contextos y en otras aulas y ver si realmente te interesa y poder adaptarlo a tus necesidades de tu aula” (P11)

“Lo veo muy útil porque es bueno estar conectados con otros compañeros de otras zonas y ver en qué están trabajando y si lo podemos utilizar a nuestro contexto” (P14)

“Creo que es un gran remedio para que los maestros y los futuros maestros puedan ver lo que se está trabajando en otra zona y a la vez puedes incorporarlo si tú lo ves bien a tu aula y exactamente viceversa [...]” (P5)

En relación a la literatura y los datos recopilados encontramos que las redes sociales pueden convertirse en vías de comunicación entre la sociedad, la escuela y la familia. Según González Losa (2014), se trata de aprovechar los vínculos que se generan en las redes para fortalecer las posibles interacciones entre la institución educativa y los agentes sociales. Es por ello por lo que, la formación pedagógica debe buscar el contexto social en el que tiene lugar la enseñanza, apoyándose en estrategias formativas diversas

(Higueras-Rodríguez, Martín-Romera y Molina, 2018) y flexibles, para poder responder a las múltiples y diferentes necesidades individuales, disciplinarias y contextuales con las que se va a encontrar el profesor (Mayor Ruíz, 2007).

Además, algunos maestros tienen en su centro una formación interna que ayuda al uso de las redes para que puedan utilizarlas en su clase. Dicha formación está abierta a maestros que la soliciten, aunque no sean del mismo centro:

“Muchísimo. De hecho, una de la formación interna que tenemos que hacer aquí implica el Google Drive y es muy fácil de utilizar lo y nosotros tenemos previsto que vengan profes que no lo manejan para poder enseñarles cómo funciona. También tenemos en “sites” que es como una plataforma de Gmail en el que el alumnado puede colgar a ver su trabajo” (P2)

Sin embargo, otros docentes no ven útil el uso de las redes sociales como medio para el aprendizaje de estudiantes y maestros y lo ven como una pérdida de tiempo innecesaria:

“No me interesa las redes sociales para nada [...] porque me llega a distraer de lo importante. Y la mayoría de las redes sociales es porque el profesorado empieza a publicar mucho porque creo que quieren tener ese título de reconocimiento social y demostrar que sabes ciertas cosas. Lo puedo entender, pero no comparto esa idea” (P9)

“La verdad no lo uso, y por eso no lo veo útil. Prefiero compartir con mis compañeros que conozco tomando un café” (P10)

1.13 Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes

En la figura 39 mostramos la valoración que le dan los docentes entrevistados al juego como recurso didáctico. En general se encuentran más ventajas que posibles limitaciones que nos podemos encontrar en su aplicación.

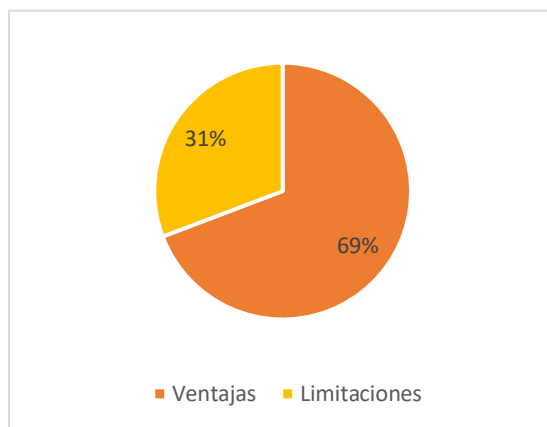


Figura 39. Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes en docentes
Fuente: Elaboración propia

Como ventajas se puede decir que es muy eficaz en el aprendizaje de los estudiantes porque es muy cercano a sus intereses:

“Pues la verdad es que veo todo ventajas porque veo ya te digo que el juego entendido como un enfoque, para mí es fantástico porque como enfoque es muy rápido y muy eficaz y casi es incuestionable diría yo, de acercarte a los niños porque es lo que más cerca está en sus intereses [...]” (P2)

Y al enriquecimiento de los alumnos y su aprendizaje:

“Cómo ventajas puedo decir sobre todo a enriquecer a los alumnos y ver cómo es aprendizaje y esa motivación la vez implícita en ello ver cómo se van todos los días contentos y como cada mañana te sonrío y te dice enseñó qué vamos a hacer eso es algo para mí muy gratificante [...]” (P5)

Es un recurso que fomenta valores positivos como son la participación, cooperación, motivación, respeto, integración, etc. potenciando a su vez el aprendizaje del alumnado a través de las emociones, en la superación de adversidades, etc. Todos estos aspectos en la investigación de Pérez (2017) que trata de exponer las posibles ventajas que tiene el uso de esta herramienta:

“El juego como recurso didáctico es una herramienta que fomenta la participación y que ayuda al desarrollo y potencia del aprendizaje del alumnado [...]” (P5)

“[...] Tienen que estar conectadas con las emociones, con el reto, con la superación de alguna adversidad... [...] siempre depende del alumnado que tengas y del contexto ideal objetivo que pretendas conseguir” (P9)

“Como ventajas diría: la Integración, motivación, facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje, fomenta valores de cooperación, respeto y esfuerzo, y consiguen retener los contenidos trabajados durante mayor tiempo” (P13)

En relación con la teoría y los datos recabados se comprueba que diferentes investigaciones (Barcía y Rodríguez, 2014; Petre y Richards, 2014) hablan de las ventajas que tiene el juego como recurso didáctico y están relacionadas con los datos recogidos. Entre estas ventajas se encuentra guiar aprendizajes, ejercitar habilidades y entrenar, motivación, integrar y valorar la diversidad dentro de un grupo; facilitación de la participación de los estudiantes más introvertidos; vinculación de la educación con el entretenimiento; fomento de la enseñanza entre pares y aprendizaje colaborativo; ayuda a aprovechar el tiempo libre; permite adaptar los cambios en los contenidos, etc.

En cuanto a aspectos negativos podemos decir el confundir que todo es un juego. Los alumnos deben identificar cuando se va a jugar y cuando no. Un mal uso de éste y el desconocimiento del docente podría generar competitividad entre el alumnado (Peter y Richards, 2014):

“En cuanto a puntos negativos el confundir que todo es un juego o hacerles pensar que todo es un juego. No todo es un juego, pero cuando estoy en clase y paso la lista de la clase o cuándo estamos en la asamblea y hay que levantar la mano y ahí no estoy jugando y ellos lo saben [...]” (P2)

Otra limitación es la falta de participación de las familias y el tiempo de dedicación fuera del centro por parte del maestro:

“[...] Como inconveniente delimitación sobre todo digo a nivel de padres en dónde te ponen pegas o algún tipo de limitación y también sobre todo el tiempo que gastas tú en tu casa en poder realizar este tipo de actividades en poder diseñar estos materiales porque en eso cada uno va a su aire si no, por ejemplo, puedo dejársela un maestro, pero no todo me lo va a dejar ese maestro si no también tengo que ir diseñando esos materiales” (P5)

“[...] Como desventajas es el tiempo que se gasta en formarse y preparar los materiales que vas a usar para usar tal cosa. A mí me pasa que siempre estoy dándole vueltas a la cabeza, aunque esté en mi casa. Por eso siempre llevo una libreta para ir apuntando cosas” (P11)

Además de la no involucración de algunos compañeros, ya que, si todos estuvieran de acuerdo, su uso se haría más fácil:

“Los inconvenientes están al lado de los maestros por eso es muy difícil de convencer a la gente de que lo haga porque a veces nos cuesta ver las ventajas para los niños [...]” (P6)

Otras limitaciones son la incertidumbre que genera el no saber emplearlo, la falta de formación, el tiempo de preparación, esfuerzo extra, etc.:

“Las mayores dificultades las encuentro al principio ya que como no están acostumbrados a usar el juego en el aula, se ponen muy nerviosos, pero cuando cogen la dinámica es mucho más sencillo. Inconvenientes: Al inicio de la actividad se necesita mucho tiempo para poner en marcha el juego, pero una vez realizado, las siguientes veces se hace mucho más dinámico. Limitaciones: Cuando son contenidos más teóricos los que hay que trabajar, los niños tienen que estudiar, y no se puede implementar tan a menudo el juego” (P13)

A su vez, si fuera un maestro más tradicional si tuviese más limitación por la distribución del tiempo, el ritmo de la clase, etc.:

“Inconvenientes no veo. Si fuese el típico maestro que sabe que tiene que dar tantos temas en tanto y tenemos que terminar el libro en tal día, si le vería inconvenientes porque digamos que eso te rompe el ritmo en el sentido de marcar un calendario. Es verdad que las clases son mucho más “cortas” porque se dedican un tiempo. A mí personalmente lo que me importa es que los niños aprendan y que el aprendizaje no sea el típico aprendizaje que ahora me cojo un libro y te lo suelto el día del examen y te vas para tu casa” (P3)

1.14 Necesidad del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro

En la figura 40 se muestra si es necesario o no el juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro de los docentes. El total de los entrevistados lo ven imprescindible en la educación de hoy en día y del futuro.

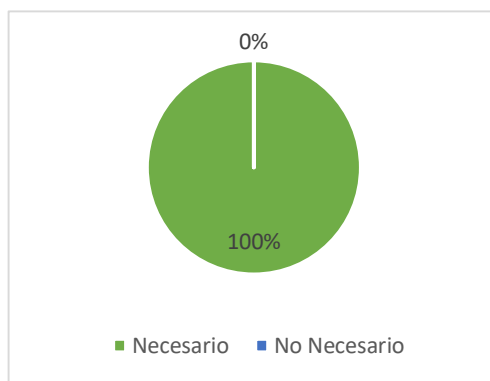


Figura 40. Necesidad del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro por los entrevistados
Fuente: Elaboración propia

Su uso se hace fundamental en la sociedad actual donde los cambios son constantes y debemos estar adaptándonos a las necesidades que presentan los alumnos. Los maestros no deben anclarse sino que tienen que estar continuamente reciclándose para poder afrontar las demandas que presenta la sociedad. Así lo menciona Álvarez et al. (2010) en su investigación ya que tiene que estar en relación la formación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades de la escuela:

“Lo veo necesario y obligatorio para el futuro y sobre todo para actualidad porque estamos en una sociedad de continuo cambio” (P14)

“Creo que es fundamental para la educación de hoy en día. Vivimos en una sociedad muy cambiante y hay que ir adaptándose a las necesidades que se presentan. No se puede uno anclar y dejarse llevar a la deriva porque no son máquinas sino son niños y los niños del futuro. Por eso veo que es muy importante introducir metodologías activas en las aulas” (P11)

“Lo veo muy necesario para la educación de hoy en día porque ya no solamente es por los alumnos sino porque veo que los maestros siempre nos estancamos y nos vamos a la zona de confort y no pasamos de ahí. Nosotros necesitamos estar formándonos, ayudando y mejorando siempre porque la sociedad está en continuo cambio” (P5)

“Esto es fundamental porque la realidad educativa que tenemos ahora es una realidad desfasada. [...] entonces tenemos que salir de ahí ya por lo cual el juego es un arma súper poderoso para eso y precisamente por ese motivo se ve como raro aplicarlo porque antes no se ha dado cabida, no se le ha dejado lugar y lo máximo se le ha dejado en el tiempo libre. Te lo digo yo que estoy aquí dentro” (P2)

Debemos tener herramientas suficientes para dar respuesta a todas las características que presente el alumnado. Desde la visión de Bañeres et al. (2008) el docente debe estar preparado y conocer diferentes herramientas en las que se encuentra el juego como recurso didáctico para dar respuesta a las necesidades que tengan los estudiantes:

“[...] Debemos de tener recursos y herramientas para ayudar a todo tipo de alumnado porque nos podemos encontrar alumnado de dificultades de aprendizaje, problemas con la familia, con la de conducta debido a la mala influencia del barrio, etc. Entonces tenemos que estar dispuestos a enseñar a los niños a intentar paliar todas esas dificultades. Todas esas necesidades que tienen y poder cubrir todo eso y llegar a un aprendizaje significativo” (P14)

Normalmente, su uso se va incrementando conforme pasa el tiempo, dependiendo de las circunstancias en las que se encuentre el docente, pero normalmente quien decide utilizarlo no deja de hacerlo:

“Sí la verdad es que lo veo muy importante. De hecho, creo que quien lo usa ya sigue usándolo constantemente no al mismo nivel, pero poco a poco lo va utilizando” (P10)

1.15 Correlación de las dimensiones relativas al uso del juego como recurso didáctico

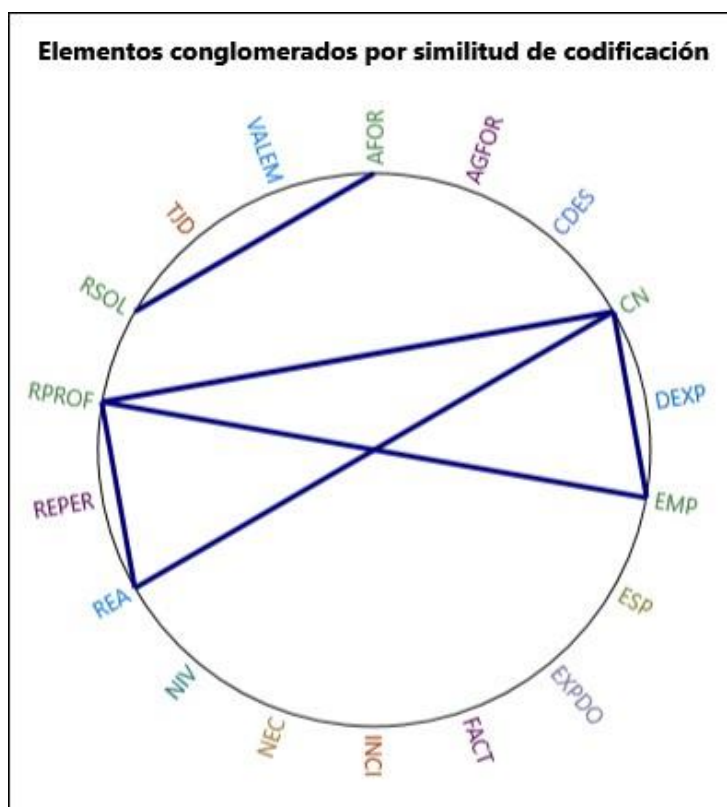


Figura 41. Elementos conglomerados por similitud de códigos
Fuente: Elaboración propia

Considerando el coeficiente de Jaccard's en relación a la correlación de los nodos por conglomerados de similitud de códigos, se observa relaciones altas entre las dimensiones (0,9). Las dimensiones que presentan más correlaciones son *concepción (CN)* y *rol del profesor (RPROF)*. Se observa que muestran relación con dos categorías más como son *empleo de juego como recurso didáctico (EMP)* y *reacción de los estudiantes (REA)*. Además, las categorías *redes sociales (RSOL)* y *aspectos formativos (AFOR)* están relacionadas entre sí.

Por tanto, se puede considerar que a través de la concepción que tengas los docentes de juego como recurso didáctico y el rol que adquieran durante su empleo van a depender mucho de unos y de otros con respecto al uso que se le al juego como recurso didáctico. A excepción de algunas dimensiones que no tienen ningún tipo de correlación como son niveles y espacios, experiencia de los docentes, condiciones deseables, necesidad del juego como recurso didáctico en la educación de hoy día, entre otras. Esto

podría ser debido a que estas categorías pueden tener fuerza por sí solas y no depende de ninguna otra para cobrar sentido.

CAPÍTULO 8. USO DEL JUEGO EN LAS AULAS ¿QUÉ PERCIBEN LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS?

- 1. ¿Qué hacían mis profesores?: Presencia y uso del juego como recurso didáctico en la formación previa a la Universidad**
 - 1.1 Descripción de experiencias**
 - 1.2 Concepción de juego como recurso didáctico**
 - 1.3 Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes**
 - 1.4 Necesidad del juego en la actualidad y en el futuro**
 - 1.5 Correlación de las dimensiones en la presencia y uso del juego como recurso didáctico en los aprendizajes previos a los universitarios**
- 2. Observaciones sobre la situación del juego en las aulas**
 - 2.1 Empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje**
 - 2.2 Tipos de juegos**
 - 2.3 Rol del profesor en su aplicación**
 - 2.4 Factores intervinientes en su aplicación**
 - 2.5 Reacción de los estudiantes a su empleo**
 - 2.6 Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego**
 - 2.7 Niveles y asignaturas**
 - 2.8 Repercusión del empleo del juego**
 - 2.9 Aportaciones del Prácticum al aprendizaje de estrategias lúdicas**
 - 2.10 Correlación de las dimensiones en la presencia y uso del juego como recurso didáctico en los aprendizajes previos a los universitarios**

CAPÍTULO 8.

Uso del juego en las aulas ¿Qué perciben los estudiantes en prácticas?

Las aportaciones de los estudiantes constituyen un factor clave en nuestra investigación ya que proporcionan información sobre el uso que hacen los profesores del juego como recurso didáctico en el aula. La muestra referida a dos momentos distintos, indicando, de una parte, lo vivido en primera persona como escolares de Primaria en su formación previa a la universidad; de otra, como estudiantes universitarios en sus primeros contactos con la escuela describiendo lo que han visto hacer a los profesores en las aulas donde realizaron sus prácticas. Entre una y otra experiencia, ha transcurrido un tiempo y creemos que podría resultar interesante preguntarse ¿Han observado diferencias en la actuación del docente?, ¿Ha cambiado algo en ese espacio de tiempo?, ¿Qué y en qué sentido?, ¿Cómo lo valoran?

En consecuencia, presentamos la información obtenida en dos grandes apartados: 1) *¿Qué hacían mis profesores?: presencia y uso del juego como recurso didáctico en la formación previa a la universidad*, y 2) *situación actual del juego en las aulas de Educación Primaria observada durante el período de prácticas profesionales*

La información ofrecida en uno y otro apartado se complementa entendiendo que permitirá conocer: 1) si el juego como recurso didáctico ya se venía aplicando durante su formación previa a la universitaria, pero, además, cómo lo percibían y valoraban, y 2) qué ha cambiado en la actualidad (qué se hace, por qué, para qué, cómo, etc.) tanto en su nivel de aplicación como en la valoración que de él realicen tras su formación como maestros. La observación realizada durante sus prácticas nos abre el camino para conocer el día a día dentro del aula de lo que hacen otros maestros, ajenos a los entrevistados, constituyendo, por tanto, una aportación complementaria. Es una oportunidad de ver a través de las voces de los estudiantes, lo que hacen los docentes y cómo lo hacen para que el aprendizaje de sus alumnos sea significativo.

1. ¿QUÉ HACÍAN MIS PROFESORES?: PRESENCIA Y USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN PREVIA A LA UNIVERSIDAD

Nos interesa conocer si los estudiantes entrevistados han tenido aprendizajes previos a la universidad a través del juego como recurso didáctico. Si es afirmativo, resulta más fácil poder hablar con ellos sobre la temática, ya que pueden considerar si es necesaria su aplicación o no, desde su experiencia como alumno. Además de conocer sus usos y posibilidades.

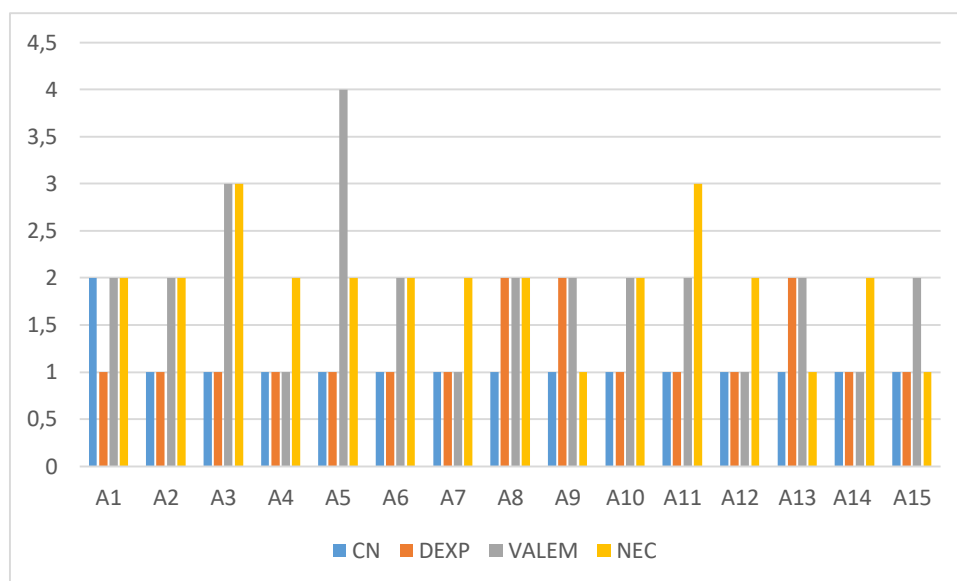


Figura 42. Presencia y Matriz de datos de categorías correspondientes a presencia y uso.
Fuente: Elaboración propia

Interesa no solo averiguar si han vivido experiencias de juego como recurso didáctico en su etapa de escolares, sino cómo han sido entendidas y valoradas. Para dar cuenta de ello, se han establecido cuatro grandes categorías, una relativa a “experiencias de juego en su formación anterior a la universidad” (DEXP), las otras, interesando saber cómo conciben o qué entienden por juego como recurso didáctico: “concepción de juego como recurso didáctico” (CN), y la valoración que hacen de éste: “valor que le conceden en su aprendizaje” (VALEM). Por último entendemos interesante conocer si consideran necesaria su aplicación para el logro y facilitación de los aprendizajes: “necesidad” (NEC). Todas ellas aparecen en la figura 42. En el eje de abscisas se encuentran los 15 alumnos entrevistados, en el de ordenadas aparece el número de frecuencias o veces que los estudiantes mencionan la categoría analizada. Como se puede ver, en su discurso mencionan las diferentes categorías al menos una vez. Entre éstas, las que aparecen con mayor frecuencia son las referidas a valoración del juego (VALEM), necesidad de su uso educativo (NEC) y descripción de experiencias de juego (DEXP) aunque cabe advertir que aluden a ello, no para describir experiencias vividas, sino para manifestar la ausencia de ellas en su aprendizaje. A continuación, se va a proceder a explicar cada una de las categorías analizadas en este apartado.

1.1 Descripción de experiencias

En la figura 43 se muestra si los estudiantes han tenido o no experiencias de juego como recurso didáctico durante su formación previa a la universidad. Es decir, si de pequeños tuvieron maestros que utilizaron el juego como recurso didáctico para generar aprendizaje. Se observa que un alto porcentaje indica que no tuvieron experiencias de juego.



Figura 43. Experiencias de juego como recurso didáctico previas a las universitarias
Fuente: Elaboración propia

Los resultados demuestran que la mayoría de los alumnos entrevistados en sus etapas previas a la universitaria no utilizaron el recurso didáctico que supone el juego. Afirman que su aprendizaje fue de manera teórica, instruccional y muy tradicional y se realizaba dentro de una clase convencional con pocas adaptaciones a los intereses del alumnado:

“Cuando estuve en primaria... lo típico era que el maestro venía y explicaba. La metodología tradicional de toda la vida: abrir el libro y pizarra. No teníamos pantalla digital, ni ordenadores, solo el libro, libreta, lápiz y goma. No recuerdo que ninguno haya utilizado una metodología más innovadora” (A11)

“Durante mi niñez la metodología que utilizaba el profesor era de tipo instruccional. Era muy directa y magistral [...]” (A12)

Otros recuerdan que lo más “divertido” que hacían eran las diferentes excursiones que realizaban a lo largo del curso, y las fiestas de final de trimestre como Navidad o fin de curso:

“No recuerdo nada de eso, además creo recordar el hecho de estar en clase y salir a las excursiones era como fiesta, que no era que íbamos a aprender, sino porque salíamos del colegio y era algo diferente y divertido y no teníamos que estar dentro del aula” (A10)

“Los profes eran meramente teóricos con lecturas de libro y power point. Se ceñían mucho al libro de texto. El baile de fin de curso y en Navidad era lo más divertido que se hacía. No es nada para aprender, pero esa chispa de diversión la tenía” (A14)

Aunque sean una minoría, hay estudiantes que recuerdan algunas asignaturas donde el juego se hacía presente. Existen coincidencias con respecto a Educación Física. También hacen alusión a Inglés, Música, Matemáticas y Lengua:

“Solo recuerdo en las clases de Inglés que hacíamos diferentes juegos para aprender el vocabulario. Además de muchos juegos en equipo donde se fomentaba el compañerismo. Son bonitos recuerdos” (A1)

“Creo que no recuerdo a ningún profesor que haya utilizado esta metodología de manera frecuente. Lo único era Educación Física y las clases cómo Matemáticas o Lengua, pero, poco más” (A13)

“En las áreas de Música y de Educación Física que es donde más juego se daba, pero ya está. En Música sí hacíamos demasiados juegos, o, sea, era metodología lúdica y en Educación Física más de lo mismo. Una simple carrera era un juego, pero luego a la hora de aprender conocimiento matemático o lingüístico nada, pero vaya que ni teatros” (A15)

Este aspecto es muy relevante, ya que en varias ocasiones, desde la literatura y los datos recopilados, ha salido a relucir que las asignaturas donde más se aplicaba o se sigue aplicando en la actualidad (haciendo hincapié más bien en sus experiencias pasadas) el juego como recurso didáctico es en áreas como Matemáticas (Fernández Bravo, 2010; Ruesgas Ramos, 2004), Inglés (Herrero-Benet, 2014; Muñoz y Jaramillo, 2014), Educación Física (Rivero, 2011; Timón y Hormigo, 2010), Lengua (Montenegro y Andrade, 2014) y en Educación Artística (López y Rubio, 2014).

Otro aspecto a destacar es que los alumnos entrevistados que han realizado sus prácticas en el mismo centro que estudiaron de pequeños, observaron un cambio. Se pudo comprobar que hubo un avance significativo y la metodología se fue adaptando al contexto y a los intereses del alumnado:

“He estudiado en el mismo colegio donde realizo las prácticas, y en verdad se ve muchísima diferencia de antes a ahora. Están metiendo a muchos profesores nuevos y están haciendo muchas cosas bonitas” (A8)

“[...] He visto un cambio en el centro desde que fui alumna a ahora como maestra en prácticas. La metodología es diferente [...]” (A12)

En relación a los interrogantes de los que partimos se comprueba que los estudiantes han observado diferencias en la actuación docente de cuándo ellos estaban en Primaria a la actualidad. El uso del juego como recurso didáctico se reducía meramente a algunas asignaturas y maestros, y de una manera aislada. Este cambio puede ser debido a las transformaciones que sufre la sociedad hoy en día y cómo los profesores deben hacerles frente. Los estudiantes valoran mucho esa evolución, ya que actualmente se tiene en cuenta el contexto donde se encuentra el centro y las características de los escolares entre otros.

1.2 Concepción de juego como recurso didáctico

Presentamos las diferentes definiciones realizadas o, lo que es igual, qué entienden los estudiantes por juego como recurso didáctico. En general y de manera global, lo identifican como una metodología innovadora aludiendo a estrategias, herramientas, procedimientos, etc. Destacan determinados aspectos específicos que mostramos en la figura 44 tales como la actividad, el descubrimiento, la diversión, etc. Entendemos que pueden referirse a una serie de metodologías innovadoras que podrían diferenciarse dependiendo del modo en que facilite el aprendizaje y del componente fundamental que

le atribuyan al juego como recurso didáctico: actividad, diversión, descubrimiento, etc. así se podría hablar de metodologías activas, lúdicas, de investigación, etc.

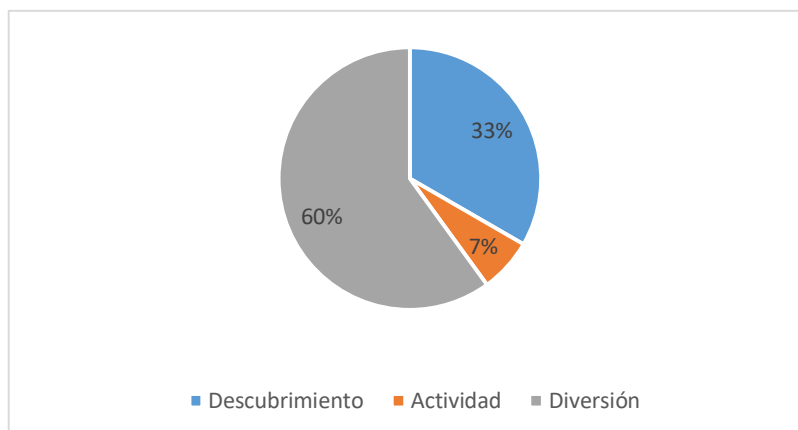


Figura 44. Concepción de juego como recurso didáctico

Fuente: Elaboración propia

La concepción de juego como recurso didáctico está muy afianzada en los estudiantes. Todos la definen como estrategia, herramienta o recurso que ayuda a los aprendizajes de los niños de una manera más efectiva:

“El juego como recurso didáctico es una estrategia que ayuda a los niños [...] es una gran herramienta” (A1)

“El juego como recurso didáctico es una forma en la que los alumnos aprenden de otro modo distinto [...]” (A3)

“Para mí el juego como recurso didáctico es una gran herramienta que todos los docentes deberíamos utilizar de una manera u otra [...]” (A9)

Además, algunos estudiantes lo definen como la utilización de diferentes mecánicas y situaciones donde el juego está presente dentro del contexto educativo:

“[...] Es la utilización de mecánicas, dinámicas propias del juego en el entorno educativo [...]” (A2)

En relación con la literatura, Chacón (2008) define el juego como recurso didáctico como una estrategia con la que se puede trabajar en las diferentes etapas educativas. A su vez, para Marín e Hierro (2015) hablan de una técnica, método y estrategia. Todo aquello que genere una vinculación especial con los estudiantes llegando a ser significativa y motivadora.

En general, vemos que lo identifican como metodología que hace uso de herramientas o estrategias dentro del aula, y, sobre todo coinciden en destacar su componente de innovación y no dudan en calificarla como “innovadora”:

“[...] Una metodología más innovadora donde el aprendizaje puede llegar a ser más significativo” (A6)

“[...] El juego fomenta la innovación [...]” (A13)

“[...] Se potencia la innovación y la creatividad a través del juego [...]” (A14)

Es entendido como una didáctica que ayuda a los niños a aprender a través de una metodología innovadora en donde se potencia el aprendizaje a través del descubrimiento dejando atrás los libros de texto y creando interés en ellos:

“El juego como recurso didáctico es aquel que levantando al niño del pupitre y quitándole el libro de los ojos, le enseñas por descubrimiento porque el juego tiene que ser primero, un descubrimiento y, después, por repetición lo que está en el libro [...]” (A7)

Otra característica de juego como recurso didáctico es relativa a “diversión”, entendiendo que al emplear este recurso, el aprendizaje resulta divertido y, por tanto, aprender, resulta más fácil. Es una forma de enseñar de una manera lúdica y divertida donde todos los alumnos se hagan partícipes de su propio aprendizaje. Así lo subrayan autores como Gomes y Friedrich (2001) y Ramírez et al., (2018) en su propuesta para el aprendizaje de idiomas donde el juego como recurso didáctico se hace presente:

“Entiendo que es una forma de enseñar de manera lúdica [...]” (A4)

“Son juegos en el aula, pero con los contenidos que se tienen que dar en el curso. Si por ejemplo están dando el sistema solar, pues juegos relacionados con ese contenido para que ellos aprendan desde una perspectiva lúdica [...]” (A5)

“Un juego como recurso didáctico es un tipo de enseñanza a través de la diversión cuyo fin es que los niños aprendan algún contenido o concepto de forma lúdica [...]” (A12)

“[...] Que no es con el libro y la maestra dando clase, sino que aprenden mediante la diversión, de manera más lúdica y que así sus conceptos se les quedan mejor” (A3).

“[...] Es mucho más fácil recordar algo que lo hayas practicado divirtiéndose que no solo meramente por la exposición del profesor” (A12)

Dicho aprendizaje se realiza a través de dinámicas más divertidas que hacen que sea más ameno.

Esta cualidad del juego como recurso didáctico como herramienta lúdica también la mencionan una variedad de autores (Campos, 2000; Franco y Solís, 2013; Mass Reus, 2018; Queiruga et al., 2014) donde la innovación y el aprendizaje por descubrimiento van ligados.

Destacar la idea de actividad, movimiento, dinamismo, participación por parte del niño, que nos recuerda lo ligado que está a un aprendizaje activo. Autores como Petre y Richards (2014) consideran que el uso de este tipo de herramienta didáctica genera una

vinculación entre la educación y el entretenimiento, integrando una diversidad de estímulos, un mayor dinamismo, etc. Igualmente advertimos que está presente el convencimiento de que el juego implica apoyarse en otros medios diferentes y complementarios al libro de texto:

“Lo que entiendo por juego como recurso didáctico es un aprendizaje, así parecido a lo del Padre Manjón, por ejemplo, es una didáctica en el que la enseñanza estaba presente de manera que podía parecer un juego, un aprendizaje activo [...]” (A6)

“Entiendo que es una forma de trabajar un contenido o enseñar a los alumnos, pero desde una metodología más dinámica. No lo típico de: ¡abre el libro!, ¡lee el cuadro amarillo!, y, ¡haced las actividades de la 4 a la 5! Hacerlo mediante el juego es una forma más dinámica en donde los alumnos aprendan por igual y además mostrando más interés” (A11)

“[...] La práctica de conocimientos de forma activa” (A12)

Otro aspecto por destacar es que este recurso implica una clara voluntad de lograr unos objetivos claros de formación. Solo se podría considerar juego como recurso didáctico si se usa para conseguir objetivos de aprendizaje. Jugar por jugar no es su propósito, sino aprender jugando. En este sentido, afirman que puede utilizarse como programas de seguimiento para garantizar el logro de una serie de objetivos de formación importantes:

“El juego no es solo decir: ¡vamos a jugar!, sino que creo que lo puedes utilizar como un programa de seguimiento [...]” (A4)

De acuerdo con Gomes y Friedrich (2001) no se considera como un propósito meramente sino como un posible eje capaz de llevar a un contenido didáctico específico, prestando la acción “divertida”.

En definitiva, cabe destacar que es una manera de aprender de forma distinta que exige cambios en la forma de actuar e intervenir del propio profesor. Al exigir más que solo estar sentado en una silla y prestar atención al profesor, demanda mayor implicación por parte del docente:

“[...] Sale de la rutina porque ya estamos todos un poco cansados de: ¡venga nos sentamos en la silla, escuchamos al profesor, abrimos el libro y página tal!” (A4).

Como se puede apreciar se han planteado diferentes visiones y perspectivas, pero todos coinciden en señalar su carácter generalizable, su valor funcional y gran aplicabilidad en diferentes situaciones, en consecuencia, su importancia para el desarrollo y crecimiento de la persona (Huizinga, 2008; Marklund y Taylor, 2016; Yturralde, 2016).

1.3 Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes

En la figura 45 mostramos la valoración que le dan los estudiantes entrevistados al juego como recurso didáctico. Hallamos referencias a ventajas y limitaciones, aludiendo tanto

para centros públicos y privado-concertados, primando, como puede observarse, las primeras. En general, encuentran grandes ventajas indistintamente del tipo de centro donde hayan realizado sus prácticas.

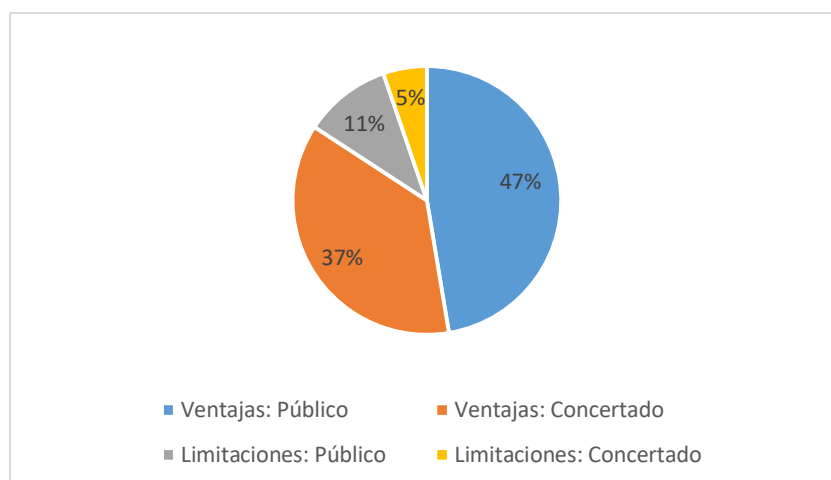


Figura 45. Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes

Fuente: Elaboración propia

Como ventajas en el uso de éste en el logro de aprendizajes, podemos encontrarnos el fomento de *valores positivos* tales como cooperación, ayuda, compañerismo, empatía; Fomenta y refuerza *el trabajo en equipo y la colaboración* en la generación de aprendizajes; Es un elemento de *motivación* muy potente; Mejora no solo *la capacidad intelectual* sino también *la motriz y la social* y, con todo ello, ayuda a que los alumnos aprendan de una manera más *significativa*:

“Ayuda a la asimilación de los contenidos de otra forma a la mera teoría, a potenciar la motivación y el trabajo en grupo. Se ayuda a otros compañeros que les pueda costar más, fomentando valores positivos como el compañerismo, empatía, ayuda, etc. [...]” (A1)

“Todo lo que se enseñe de manera diferente les motiva y para mí como la motivación es tan importante para enseñarle a un niño pues lo veo bien. También te lo pasas bien, te ríes, te relacionas más con la gente... [...] para fomentar habilidades como el trabajo en equipo, empatía... [...]” (A4)

“[...] Este recurso es muy importante porque ayuda a la motivación, mejora la capacidad mental [...]” (A12)

“[...] Ayuda a fomentar la cooperación, motricidad y otros aspectos a parte del intelectual” (A5)

Mejorar en el desarrollo cognitivo, social y afectivo, además de favorecer el proceso socializador, son aspectos que Pérez (2017) menciona como fundamental dentro de sus ventajas.

Por otro lado, cabe destacar algunas de las ventajas que Petre y Richards (2014) mencionan en la aplicación del juego como recurso didáctico en sus aulas. Éstas son:

promover las ventajas del aprendizaje activo; integrar y valorar la diversidad dentro de un grupo; facilitación de la participación de los estudiantes más introvertidos; vinculación de la educación con el entretenimiento; fomento de la enseñanza entre pares y aprendizaje colaborativo; ayuda a aprovechar el tiempo libre; permite adaptar los cambios en los contenidos; potencia el trabajo en equipo y sus habilidades asociadas; proporciona práctica y retroalimentación asociada.

Autores como Barcía y Rodríguez (2014) hablan del juego como recurso didáctico para guiar aprendizajes, ejercitar habilidades y entrenar, motivar, proporcionar entornos para la expresión y creación, y proporcionar simulaciones.

Además, el aprendizaje de los contenidos se realiza de una forma distinta a la tradicional por lo que los alumnos asimilan los contenidos sin la necesidad de estar enseñando meramente con el libro de texto. Es una forma de aprender más dinámica y entretenida. Siempre y cuando el maestro sepa utilizarlo y tenga una finalidad delimitada:

“[...] Este recurso ayuda a que los niños asimilen los conocimientos necesarios y logren un aprendizaje más significativo de una manera más divertida” (A9).

“Que no sea una clase tradicional donde explica el profesor y el niño escucha soliendo finalmente desconectar y pensar en otras cosas. Es fundamental que se despierte en el niño el interés por aprender. Entonces es una forma de que ellos presten atención, les guste y aprendan el contenido” (A5)

“Veo una manera muy buena de enseñar a los niños porque siempre les gusta... como que aprenden más cuando tienen que participar y se involucran más que cuando es el profesor el que solo explica y ellos escuchan. Creo que de esa manera siempre están pendientes de la clase, no están aburridos, y de lo que aprenden en clase, investigan. Se aprende más [...]” (A8)

“Creo que todo son ventajas, siempre y cuando el profesor sepa bien lo que va a hacer y no hacerlo por hacerlo. A nivel de aprendizaje de los niños es muy significativo y motivador [...]” (A12)

Planteados los aspectos positivos, hemos hallado también una advertencia, ha salido a relucir que un mal uso de este recurso y el desconocimiento del docente pueden generar un carácter competitivo entre los niños. Desde la literatura (Petre y Richards, 2014) y los datos recopilados

“A lo mejor muchos alumnos se lo toman más como competitivo y no se centran en el aprendizaje ni en lo que realmente tienen, sino en ganar y eso se debe de controlar” (A3).

“Si el maestro no sabe utilizarlo puede ser un problema [...]” (A13)

Han observado que existen determinadas limitaciones que podrían anular las grandes ventajas anteriormente citadas. Tales limitaciones se plantean desde diferentes elementos personales, espaciales y materiales o recursos.

Entre los primeros, podemos encontrarnos la falta de formación por parte de los maestros y la falta de conocimiento para saber utilizarlo. El no saber utilizarlo, acarrea que no se profundice en los conceptos y puede que solo se vean de manera más superficial:

“Hoy en día los que estamos estudiando en el grado, o sea todo el mundo te va a decir que va a utilizar metodología lúdica y tal, pero luego no saben trabajar, ni lo que se quiere trabajar, por ejemplo, creo que siempre que están planteando un juego te estás planteando unos objetivos, pero hay gente que dice el juego y luego no sabe nada [...]” (A15)

“El acceso a esa formación ya que en la Facultad no te forman para ello y también el tipo de centro donde uno trabaje. No es lo mismo que todos trabajen lo mismo a que una persona sola trabaje de una manera y nadie le apoye. Creo que eso es fundamental” (A12)

Otro aspecto por considerar como posible limitación es la dificultad que entrañaría evaluar determinadas actividades integradas en juegos, porque resulta subjetivo valorar y evaluar algunas actuaciones por parte del alumnado mientras realizan y aprenden jugando:

“Creo que es más difícil valorar, evaluarlos porque como es más subjetivo, es decir, hay niños que participan más, otros que participan menos, aunque tu intentes que todos participen por igual, creo que es muy difícil que eso se consiga y entonces a la hora de tú evaluar pues sí que es más complicado. Lo puedes hacer de forma complementaria, pero para evaluar no utilizaría un juego” (A4)

Este aspecto es relevante en nuestra investigación ya que desde la teoría Petre y Richards (2014) mencionan el buen uso del juego como recurso didáctico en las aulas proporcionando una evaluación periódica y sistemática de aprendizajes mediante la aplicación de crucigramas, competencia por Equipos, bingos, etc. no se ve como una limitación, sino como una ventaja.

Los maestros deben aprender todas las metodologías posibles e integrar unas con otras. No tiene que ser usar solamente una. Siempre hay que adaptarnos a los intereses de los niños y a sus características. Es por ello, que una combinación de varias puede ser eficaz:

“[...] Creo que la teoría es buena y las clases magistrales también. [...] Tiene que haber una combinación entre tradicional e innovador” (A11)

“[...] La sociedad va cambiando y los niños tienen otro tipo de intereses y creo que es muy importante que los maestros sepan tanto metodología basadas en el juego como otro tipo de metodología [...]” (A3).

De acuerdo con los datos recogidos, autores como Gallego, Gámiz y Gutiérrez (2010), Gross et al. (2008), y Yot y Martínez (2013) hablan de la formación docente y del uso de diferentes metodologías siempre teniendo en cuenta las características del alumnado y su contexto.

1.4 Necesidad del juego en la actualidad y en el futuro

Se presenta en la figura 46 la opinión de los estudiantes sobre si consideran necesario o no el uso del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro. Se ha comprobado que la mayoría de los sujetos entrevistados opinan que es imprescindible su uso didáctico en las aulas escolares.



Figura 46. Necesidad del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro
Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse la mayoría de los estudiantes entienden que el uso y empleo del juego como recurso didáctico resulta necesario como recurso imprescindible en las aulas actuales y que todos los docentes deberían conocer:

“Creo que es importante su uso y aplicación en el aula” (A6)

“[...] Deberíamos aprender todos los docentes y utilizarlo en las aulas [...]” (A1)

Su uso resulta imprescindible para innovar y ayudar en el aprendizaje de los alumnos. Desde la teoría, Jover y Rico (2013) mencionan su aplicación en la actualidad y en el futuro para el desarrollo y crecimiento de la persona:

“Es imprescindible su aplicación en las aulas porque es innovar y ayuda a que el aprendizaje del alumnado sea más significativo [...]” (A1)

Es relevante destacar que un maestro no debe estancarse, sino que tiene que seguir innovando. El aprendizaje tiene que ser constante y un buen maestro siempre tiene que estar formándose.

“[...] Las clases magistrales deben de desaparecer. Se debe innovar siempre, y no estancarse” (A1)

Es por ello que su aplicación es necesaria en la educación de hoy en día para mejorar los procesos educativos, además de prestar un mayor apoyo y mejorar la calidad como equidad educativa:

“[...] Los docentes deben innovar para mejorar su enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Es muy importante esa mejora para la calidad y equidad de la educación” (A9)

A pesar de la importancia que le conceden al juego en el aprendizaje, no proponen un uso exclusivo sino que es entendido como un elemento integrante o complemento de otras metodologías tales como son exposiciones en clase, aprendizaje basado en proyectos (ABP) y aprendizaje cooperativo.

“Claro, solo juego no, también habrá ratos que hay que dar teoría, lluvia de ideas, todo... lo veo como algo complementario, pero no, solo a través del juego, no” (A4)

“Es necesario aprender con este tipo de herramienta a la vez de combinarla con ABP y cooperación. Todas las metodologías activas ayudan a los estudiantes a comprender mejor sin necesidad de memorizar y a la vez desarrollan un aprendizaje más integral y más interdisciplinar” (A12).

Algunos autores le conceden al juego como recurso didáctico el estatus de metodología (Aarseth y Grabarczyk, 2017; Gómez-Martín, Calero y Gómez-Martí, 2004) en sí misma; pero, además, hay otros que defienden el juego formando parte de otras metodologías como son la simulación (Castro, 2008), inteligencias múltiples (Armstrong, 2006), aprendizaje basado en juegos (Kapp, 2012), ABP (Pivec, 2007), aprendizaje cooperativo (Velázquez, Fraile y López, 2014), estas dos últimas, mencionadas también en las entrevistas entre otras.

Otro aspecto destacable es el valor que le dan al juego dentro de la formación inicial de maestros. Lo ven como algo imprescindible en la formación que se da desde la Facultad ya que, por un lado, aprenden diferentes técnicas para su posterior empleo, por otro, su propio aprendizaje resulta más ameno ya que aprenden desde su propia aplicación:

“Su uso en la Facultad debería ser fundamental [...]” (A15)

“Deberíamos aprender a usarlo en la Facultad y no cuando uno sale de allí” (A9)

“[...] Cuando han hecho un juego dentro de clase [...] se me han quedado más claros los conceptos” (A5).

Es por ello, que desde la Universidad se debe contribuir a la formación de profesionales que asuman los continuos cambios sociales (Bowden, 2011). Es ésta la que tiene que promover la formación de futuros docentes en el uso de metodologías activas entre las que situamos la metodología lúdica que ayuden a fomentar el aprendizaje significativo de los estudiantes dejando atrás la mera transmisión de conocimientos (Cabero, 2006).

Sin embargo, no se pone en práctica, aunque se menciona en la Facultad que un buen maestro debe hacer uso de metodologías activas, pero luego no se practican como se debería:

“[...] Siempre nos han dicho que no usemos el libro, que no usemos tal... que usemos otras estrategias, pero no recuerdo ahora mismo o creo recordar que no la hemos utilizado. No nos han enseñado. Al igual que nos han dicho que intentemos dejar el libro como apoyo, pero así de alguna estrategia no. Ellos lo dicen, pero no lo hacen, y tampoco nos explican qué estrategias podríamos usar” (A10)

1.5 Correlación de las dimensiones en la presencia y uso del juego como recurso didáctico en los aprendizajes previos a los universitarios

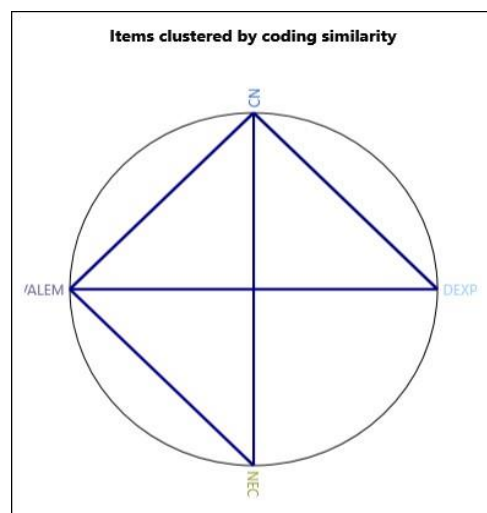


Figura 47. Correlación de las dimensiones en la presencia y uso del juego como recurso didáctico en los aprendizajes previos a los universitarios

Fuente: Elaboración propia

Considerando el coeficiente de Jaccard's en relación a la correlación de los nodos por conglomerados de similitud de códigos, se observa relaciones altas entre las dimensiones (0,7). Las dimensiones que presentan más correlaciones son la Valoración para el empleo (VALEM) y la concepción sobre juego (CN), ya que establecen relación con las otras dos categorías.

Por tanto, se puede considerar que dependiendo de la concepción y la valoración que tengan los estudiantes entrevistados acerca del juego como recurso didáctico a partir de las reflexiones efectuadas, genera conciencia y reflexión sobre las experiencias de juego que han tenido a lo largo de su formación, además de considerar si es necesario su uso en la educación de hoy en día.

2. OBSERVACIONES SOBRE LA SITUACIÓN DEL JUEGO EN LAS AULAS

Las observaciones que realizaron los estudiantes durante sus prácticas nos resultaron imprescindibles para saber qué hacen otros docentes distintos a los entrevistados en sus aulas, conocer cómo lo utilizan y para qué. Son aspectos muy importantes para nuestra investigación y que hace que tengamos una visión más amplia de la realidad de interés.

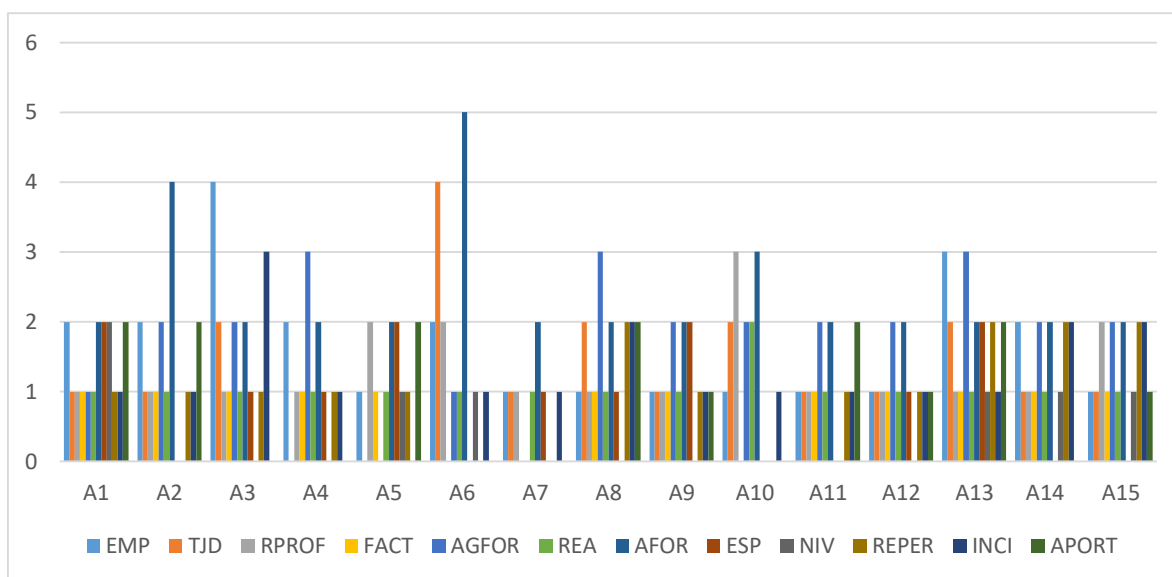


Figura 48. Matriz de datos de categorías correspondientes a observaciones durante las prácticas
Fuente: Elaboración propia

En la figura 48 podemos ver las categorías analizadas en esta dimensión. En el eje de abscisas se encuentran los 15 alumnos entrevistados, mientras que en el eje de ordenadas se encuentra el número de veces que los entrevistados las mencionan. Dichas categorías hacen alusión a los aspectos formativos (AFOR), agentes formadores (AGFOR), aportaciones del prácticum (APORT), empleo en el aula de prácticas (EMP), espacios (ESP), niveles (NIV), factores (FACT), incidencia en la práctica (INCI), reacción de los estudiantes (REA), repercusión (REPER), rol del profesor (RPROF), y tipos de juegos como recurso didáctico (TJD). Dichas categorías nos ayudarán a conocer lo que los estudiantes han observado durante sus prácticas.

Se observa que el empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje (EMP) se hace notable en el discurso de los estudiantes, además de las categorías de incidencia en el entorno (INCI), tipos de juegos como recurso didáctico (TJD) y aspectos formativos (AFOR). A continuación, se va a proceder a desarrollar cada una de ellas.

2.1 Empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje

En la figura 49 muestra si los alumnos entrevistados han observado si durante su experiencia de prácticas en el centro educativo han visto el empleo del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

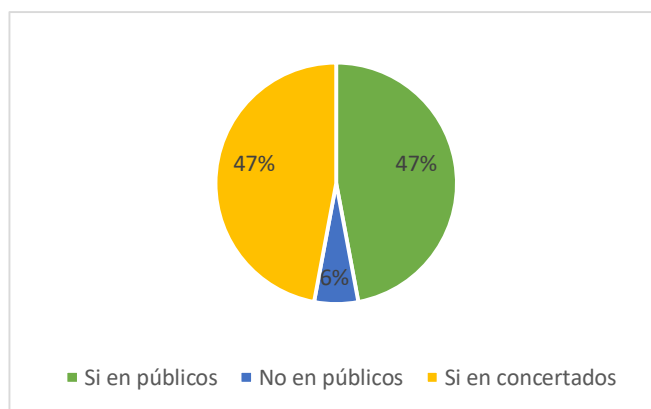


Figura 49. Observación de los estudiantes en prácticas del empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la mayoría de los alumnos que han realizado las prácticas en centros públicos afirman haber podido comprobar que el juego se utiliza como recurso de aprendizaje. Todos los alumnos del concertado dicen haber visto su aplicación en las aulas en las que realizaban sus prácticas. Dicha aplicación se ha percibido como metodología principal y como herramienta integrada en otras como es el aprendizaje basado en proyectos:

“En mi centro si se utilizaba el juego dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo utilizaban a través del aprendizaje basado en proyectos [...]” (A1)

En contraste con la teoría se comprueba que algunos autores hablan del juego como metodología en sí (Aarseth y Grabarczyk, 2017; Gómez-Martín, Calero y Gómez-Martí, 2004), mientras que otros hablan de una herramienta que se encuentra integrada en otros tipos de metodologías como son ABP (Pivec, 2007), aprendizaje cooperativo (Velázquez, Fraile y López, 2014), simulación (Castro, 2008), inteligencias múltiples (Armstrong, 2006) y aprendizaje basado en juegos (Kapp, 2012).

A través de esta metodología, se trabajan los diferentes conceptos de manera transversal entre las áreas, y esto hace que los niños se interesen por su aprendizaje y se diviertan a la vez. Los estudiantes entrevistados indican que los profesores suelen utilizar el juego como recurso didáctico para una enseñanza globalizada e interdisciplinar. Además de facilitador:

“Por ejemplo la galaxia y se fue trabajando en todas las asignaturas. Fue muy interesante y los niños aprendieron un montón” (A1)

La organización de la clase por “rincones” es otro recurso utilizado por los docentes en la etapa de Primaria trabajar contenidos en las diferentes asignaturas como Matemáticas, Lengua, Ciencias, etc.

“Trabajábamos a través de rincones: el rincón de Matemáticas lo hacíamos a través del ábaco y todo eso a los niños les gustaba, en Lengua utilizábamos la pizarra digital. Después en Ciencias veíamos arquitecturas y todo eso lo hacíamos a través del juego [...]” (A9)

A su vez, los maestros realizan juegos para trabajar distintas habilidades que un niño debe de desarrollar a lo largo de su etapa de formación. Se trabaja a partir de juegos para la memoria, vocabulario, cálculo mental, razonamiento, etc.

“[...] Por la mañana llegaba y decía venga vamos a jugar este juego que es para mejorar la memoria. O este juego para mejorar el cálculo mental... era todo a base de juegos y me sorprendió mucho porque allí no había libro y el profesor hacía todo por ficha para que todo fuera más ameno y más divertido [...]” (A13)

Además, se trabaja la comprensión lectora y la capacidad de recordar historias y personajes. Una manera lúdica de aprender sin necesidad del libro de texto.

“[...] Creábamos historias y también competiciones en plan de dos grupos y hay dos personas, y teníamos que competir sobre una historia o algo como si tuviéramos que recordar” (A3)

En relación con la teoría, se aprecia que algunos autores como Chacón (2008), Nelson, (2014) y, Torres y Torres-Perdomo (2007), hablan de que el juego como recurso didáctico se utiliza como un método en diferentes campos como en los datos recopilados. Dichos campos son: asimilación de conocimientos, desarrollo de habilidades lingüísticas, competencia comunicativa, competencia matemática, etc.

Sin embargo, otros estudiantes no han podido observar durante su período de prácticas que hayan utilizado este tipo de recurso, sino que solamente el maestro se ceñía al libro de texto:

“Era bastante magistral. La docente sentada en su asiento, y el niño con sus ejercicios. Si tienen alguna duda, la profesora lo escribe en la pizarra o hablaba con él, pero no lo veía que se buscara estrategias nuevas [...]” (A6)

Otro aspecto a destacar es el uso del juego como recurso didáctico y el empleo de las nuevas tecnologías en el aula para su aplicación. Cómo espacios que están adaptados y acondicionados para trabajar con estas herramientas no se utilizan como se tienen que utilizar, y solamente se usa como proyector en el caso de la pizarra digital. O para realizar juegos que vienen predeterminados en el libro de texto:

“Es muy tradicional. Si es verdad que tienen pizarra digital, pero se utiliza como pizarra o como proyector [...]” (A2)

“[...] En Inglés si la utilizan porque el libro es digital y hacen jueguecillos, pero ya está, pero acaba siendo el mismo rollo de siempre. Solo para explicación, corrección de actividades, nuevas actividades... [...]” (A2)

En los centros con ciertas características como los de descompensación social donde el alumnado se encuentran en riesgo de exclusión social, o los centros de educación especial, se ha visto una situación de querer utilizar este recurso, pero no conseguirlo por la falta de motivación o dificultades de los niños:

“Tengo una clase con muchas desigualdades y son unos niños que no hacen caso. Entonces mi tutora muchas veces lo intenta, pero no lo consigue [...]” [A10]

“[...] Cuando estaba en el centro específico no podíamos hacer tantos juegos por la limitación de los niños, porque no me podía ir con un niño y ponerlo a jugar así de fácil. Siempre intentas que se relacionen con los demás, pero es muy difícil porque le pega, lo agrade o se autolesiona [...]” (A4)

Sin embargo, autores como Ferreyra et al. (2014) hablan del uso de este recurso en alumnos de educación especial para trabajar en su aprendizaje y cómo se ven ventajas en su aplicación en este contexto. Además, investigaciones como las de Clavijo Vásquez (2016) muestran el uso de esta herramienta para la mejora de las relaciones entre los alumnos en contextos de descompensación social.

2.2 Tipos de juegos

En la figura 50 presentamos los diferentes juegos como recurso didáctico observados por los estudiantes durante sus prácticas. Se puede comprobar que la mayoría han observado juegos de tipo “concursos”, “desafíos”, y “juegos manipulativos”. La metodología basada en proyectos y el uso de las nuevas tecnologías se hacen muy presente en las experiencias de estos sujetos, aunque son de manera minoritaria.

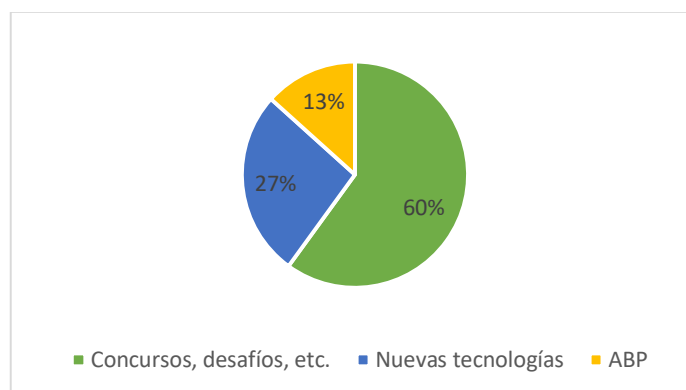


Figura 50. Tipos de juegos como recurso didáctico observados por los alumnos de prácticas
Fuente: Elaboración propia

Los diferentes tipos de juegos como recurso educativo utilizados muestran que existen una gran variedad de posibles usos para poder aplicarlos en el aula. A través del ABP (aprendizaje basado en proyectos) se utiliza diferentes estrategias lúdicas que ayudan a complementar esta metodología:

“En mi centro se trabaja el ABP, aunque también con herramientas lúdicas porque lo hacen muy ameno y muy entretenido para que no sea un aprendizaje memorístico, sino que sea verdadero” (A1)

Otras técnicas que utilizan son la simulación y rol play donde el juego cobra especial fuerza ya que ayuda a trabajar diferentes conceptos y el fomento de valores positivos:

“También he visto utilizar la simulación, role play [...]” (A1)

“Es muy interesante y muy importante verlo en clase sobre todo porque puede ayudar a tantísimas cosas, de hecho, ahora mismo hay un juego de rol [...] específicamente para aplicar en clase. Es muy interesante porque trata cosas como la solidaridad o el compañerismo o las diferencias raciales, etc.” (A6)

“Los tipos de juegos que he visto ha sido concursos, juegos manipulativos, pruebas de superación, juegos de rol... eso es lo que principalmente trabaja mi tutor” (A12)

En concordancia con la literatura, comprobamos que se hace imprescindible su uso en diferentes metodologías como ABP (Pivec, 2007), simulación (Castro, 2008), inteligencias múltiples (Armstrong, 2006), aprendizaje basado en juegos (Kapp, 2012), y aprendizaje cooperativo (Velázquez, Fraile y López, 2014), entre otras. Estas metodologías facilitan la aplicación del juego como recurso didáctico, ayudando a que el aprendizaje de los escolares sea más efectivo.

A través de la mímica y el uso de materiales como flash card ayudan a interiorizar los contenidos relacionados con el vocabulario y otros conceptos. Ayuda a la concentración, memorización, pronunciación, etc.:

“Usa Flash Card que son tarjetas de vocabulario. Se esconde esa carta y es como una especie de juego de frío-caliente.[...] Entonces el niño sabe que están más cerca y a la vez están los niños memorizando la carta y a la vez están aprendiendo pronunciación y eso le gusta mucho” (A13)

Con la mímica se trabaja la motricidad e interpretación para asimilar los distintos conceptos, en este caso relacionados con la salud. Además de aspectos relacionados con la Música:

“Con la mímica ahora estamos dando las cosas de la salud pues sale uno y le dice: dolor de garganta, y tienen que hacer algo así con mímica del dolor de garganta. También utilizamos mucho la Música y estamos viendo los sentimientos pues le ponemos canciones sobre los sentimientos [...]. Todo esto le gusta un montón” (A13)

Uno de los ejemplos claros para el uso de juegos de rol es para explicar el concepto de entrevista donde se trabajó la creatividad a través de la creación de diálogos:

“Juegos de rol si hace algunos, por ejemplo, para explicar lo que era una entrevista cogió a un niño y lo ponía en la pizarra y decía que nos imagináramos que él es dependiente de una tienda. Luego, que le hiciéramos preguntas” (A11)

Otro ejemplo es a través de las ilustraciones y creaciones de murales. Tanto el maestro como los propios alumnos creaban murales para que les ayudara a la interpretación de los conceptos. Todo esto crea una satisfacción en el alumno que ayuda a interiorizar mejor lo aprendido:

“Por ejemplo en Lengua, leyeron un fragmento del Quijote, hicieron y pintaron un mural [...]; en Matemáticas no veían las equivalencias, entonces les dibujó un muro de equivalencias y entonces ahí vieron que en un medio caben dos cuartos [...].Entonces, tú tendrías que haber visto la cara de satisfacción cuando estaban descubriendo las equivalencias con algo que habían hecho por ellos mismos [...]” (A7)

Los alumnos que realizaron las prácticas en un centro específico también vieron diferentes tipologías de juegos como recurso para el aprendizaje sobre todo de tipo manipulativo, como puzles, cajas con olores, etc. que ayudan al niño a interiorizar conceptos, pero sobre todo a las habilidades motrices y estimulación como factores clave en el aprendizaje con alumnos de estas características:

“Sobre todo manipulativos, desde juegos puzles, cajas con olores [...]” (A14)

“Dependiendo del caso, algunos alumnos si necesitan más habilidades motrices y estimulación pero, en mi clase que tenemos dos casos de autismo y otro con discapacidad intelectual, pues desde un simple seriado de meter bola roja y bola azul en un palo, les puede ayudar mucho en la vida porque les puede aportar en el día a día para diferenciar cuando es por la mañana, el desayuno, almuerzo, es lo que se pretende con esos seriados. También aprender algunas frases porque tienen poco vocabulario y les ayuda a poder transmitir y comunicarse en su día a día” (A15)

Desde la literatura, se comprueba que los diferentes tipos de juegos como recurso educativo utilizados en centros específicos (Ferreira et al., 2014; Moreno, 1990) son los mismos que los mencionados en los datos recopilados.

Otros, sin embargo, utilizan las nuevas tecnologías que hay dentro del aula como la pizarra digital y ordenadores para aprender. En la pizarra digital ponen actividades y juegos que vienen predeterminados en el libro de texto:

“Ellos tienen pizarra digital, y proporcionan el libro también para ponerlo con juegos y es todo el día, y a la vez que van leyendo está el proyector con el libro, las actividades, van los niños saliendo, los completan en la pizarra... el hecho de las nuevas tecnologías si lo tienen” (A10)

Por el contrario, algunos alumnos no han visto este tipo de recurso como tal, sino que el principal recurso utilizado en clase era el libro de texto:

“También se dejan guiar por el libro. Mi tutora en este caso no siempre porque ella les proporciona fichas, les va elaborando los propios cuentos, o va elaborando sus propios problemas, o le va elaborando ella. El libro lo usa, pero no siempre” (A10)

Se ha podido comprobar que existen diferentes tipos de juegos que ayudan a estimular el aprendizaje de los alumnos, ya sea presentada como técnica o herramienta en sí (Gómez-Martín, Calero y Gómez-Martí, 2004), o como complemento de alguna metodología innovadora, como es el aprendizaje basado en proyectos (Pivec, 2007).

2.3 Rol del profesor en su aplicación

Presentamos las opiniones que tienen los estudiantes en función del rol que debe tener el profesor en la aplicación del juego en el aprendizaje dependiendo de las características del alumnado. Se comprueba que mayormente el rol del profesor debe ser activo para el alumnado en general, ya sea para alumnos con NEAE como para alumnos de contextos diferentes.

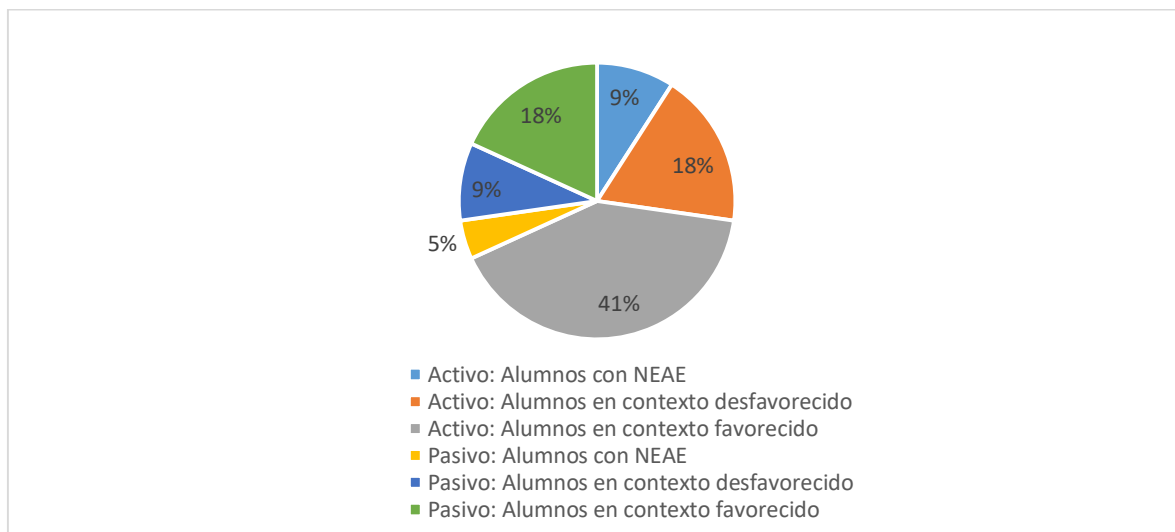


Figura 51. Rol del profesor en función de las características del alumnado

Fuente: Elaboración propia

En la figura 51 se muestra los diferentes roles del maestro en la aplicación del juego como recurso didáctico dependiendo de las características de los escolares. Son contextos y situaciones distintas que han vivido los estudiantes entrevistados acerca de sus prácticas en el aula, entre las que se encuentra contexto desfavorecido, contexto favorecido y NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo).

Dependiendo del tipo de metodología a seguir, el rol del profesor varía de un modo u otro. Algunos alumnos interpretan que un profesor debe estar siempre activo y pendiente de sus alumnos. Se considera un papel activo-directivo:

“Creo que debería estar activo. Si está pasivo y en otro lado y no se fija lo que están haciendo los alumnos no sirve para nada porque pueden estar haciéndolo mal” (A5)

“Es muy activo, no para. Todo el día buscando nuevas novedades para introducirles a los niños, para enseñarles nuevas cosas. Están muy metidos con los niños en el proyecto, van todos a una. Están muy activos” (A8)

“Es muy activo, siempre está encima de los niños. Los deja trabajar de forma autónoma pero siempre está encima de ellos. Siempre está pendiente” (A11)

“Es activo totalmente, es el que dirige y luego deja autonomía a los niños, pero siempre está pendiente y ayudando al que lo necesita. Es un guía” (A12).

Por otro lado, otros interpretan que un papel pasivo es el idóneo para poder llevar a cabo este tipo de recurso:

“Pasivo, es decir, tu explicas, das las indicaciones, orientaciones, pero si es verdad que se les dejaba como más libertad a la hora de llevarlo a cabo. Aunque tienes que estar pendiente del tiempo, mantener el orden. Aunque sea pasivo, pero siempre atento” (A4)

Sin embargo, otros mencionan que debe ser intermedio y dependiendo del momento de desarrollo de la actividad puede ir variando:

“En un principio es más activo donde dirigía más pero luego se volvía más pasivo donde dejaba que los niños llevaran la voz cantante pero siempre controlando el proceso de aprendizaje.” (A1)

A la vez que trabaje, motive y también que los alumnos puedan trabajar de forma autónoma:

“Creo que algo intermedio, algo que los motive pero que cuando vea a lo mejor se están pasando a la hora de... le diga hasta aquí. Que esté intermedio cuando perciba que los alumnos vean que los están haciendo bien que los anime y cuando vea que se están pasando que le diga no, esto no es así” (A3)

Para algunos alumnos entrevistados, lo ideal es que fuera un guía. Que fuera orientando y ayudando, pero dejando espacio de trabajo autónomo para que los alumnos fueran los propios protagonistas de su propio aprendizaje:

“Creo que los niños deberían de ser los protagonistas, deberían de ser los que tendrían que tener el papel más activo. Tampoco que el profesor tuviera un papel más pasivo, sino un papel de guía, de que esté ahí, pero sin que él sea el protagonista. Tiene que guiar, pero no llevar la clase” (A2)

“Para mí es muy importante que el profesor esté implicado, no que solo sea pasivo, sino que ayude y guíe al alumnado. Tiene que hacerse partícipe del aprendizaje del alumnado dejando autonomía en los niños” (A9)

“Creo que el rol del profesor lo ideal es que fuera de guía, por eso me gusta Montessori. Guía para que el niño descubriera y desarrollara el concepto que lo tuviera claro. Por ejemplo, la reproducción pues que el profesor lo guiara pero que el niño busque e indague. Así a lo loco que descubran no pero que el profesor presente y guíe, y oriente” (A7)

Desde la perspectiva de Caseres (2011), la importancia del juego reside en las continuas exploraciones, descubrimientos y conocimientos que el niño adquiera. Es por ello que el rol del maestro se hace imprescindible ya que introduce novedades para conseguir una mayor motivación y promueve la interacción entre el grupo de iguales.

Sin embargo, autores como Petre y Richards (2014) hablan de un rol facilitador por parte del docente. A través de dinámicas donde el juego se haga presente, el docente

debe adoptar una actitud de guía u orientador. Todo esto permite llevar a cabo clases más dinámicas, interactivas y dialogantes pudiendo compartir diferentes puntos de vista.

2.4 Factores intervinientes en su aplicación

Tal como se ha presentado en el capítulo 7, se han recogido en un mismo apartado diferentes categorías que hablan de una manera u otra de los diferentes factores que se han de tener en cuenta para el aprendizaje. Desde la visión de Armenteros (2011), se habla de 3 niveles: 1) el primer nivel (*interno*) hace alusión a los aspectos personales del individuo; 2) el segundo nivel (*medio*) corresponde a los factores relacionados con el contexto y la familia; 3) el tercer nivel (*inducción*) hace referencia a los elementos propios del centro, desde los aspectos materiales hasta los estructurales, etc. Las categorías recogidas en este apartado son: Factores influyentes (FACT) en general, Agentes formadores (AGFOR), Espacios (ESP) e Incidencia en el entorno (INCI).

Los estudiantes nada más mencionan el segundo y tercer nivel como factores claves para el aprendizaje, mientras que al primer nivel no hace alusión.

A nivel *medio*, nos encontramos la familia y el contexto que rodea el centro. Presentamos en la figura B la incidencia que tiene el entorno en la aplicación de este tipo de recurso. Se observa que hay un elevado porcentaje donde el entorno si participa, aunque un pequeño porcentaje no participa, ya sea por la no colaboración de las familias.

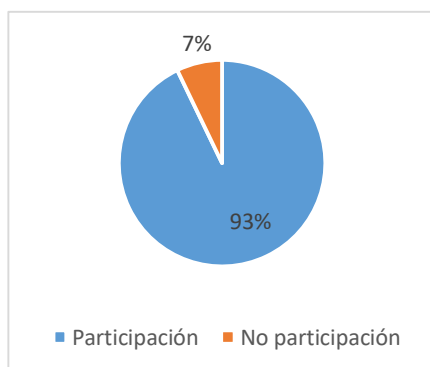


Figura 52. Incidencia del entorno
Fuente: Elaboración propia

Las relaciones del centro con el entorno hacen más fructífera la aplicación de este tipo de recurso, ya que no solo se limita al espacio del aula, patio, etc. sino que pueden practicar en diversos espacios y tener un aprendizaje más significativo a través de experiencias vividas. Una de las instalaciones más demandada por los centros es la visita al parque de las ciencias donde los niños pueden aprender y jugar con la ciencia a través de diversas experiencias:

“Al parque de las ciencias van mucho y algunas asociaciones ayudan en la realización de actividades puntuales que llevan a cabo todo el centro como el día de la convivencia” (A1)

Además de instalaciones públicas como la biblioteca, la piscina municipal y la jefatura de policía local. Igualmente, empresas privadas como invernaderos, vaquerías, etc.

“El ayuntamiento colabora con ellos con la biblioteca, la piscina municipal, la policía local para la educación vial. Además, hay empresas que visitan como es una vaquería, invernadero y varias que ahora no recuerdo. Pero ellos están constantemente llamando para pedir su colaboración para posibles excursiones” (A12)

También para poder ver de primera mano algún negocio, en este caso una panadería porque estaban viendo el sector servicios.

“Utilizábamos la panadería los FINOS, porque estábamos viendo lo del sector servicios y así los niños lo veían de primera mano. Harina y cómo lo iban preparando. Al estar solo tres meses no pude hacer más con ella, pero sé que iba a hacer excursiones con empresas para que los niños aprendieran” (A4)

Toda visita y/o colaboración con alguna entidad, tiene definido una finalidad educativa. No se visita nada más más por visitar.

“Si nosotros hemos estado en este año todas que tuvieran alguna finalidad educativa porque cada una tenía una cosa que a lo mejor como alumna no me daba cuenta cuando iba a excursiones, pero este año como maestra si me he dado cuenta de que todas tienen un objetivo que se va marcando” (A3)

Otro factor esencial que consideran los estudiantes es el apoyo de las familias. Sin éstas sería mucho más difícil el poder aplicar este recurso ya que algunas personas pueden considerar no útil en el aprendizaje de sus hijos. Desde la perspectiva de Armenteros (2011) se habla del factor medio, es decir el contexto y la familia. Estos son muy importantes y condicionantes para que el alumnado logre o no un aprendizaje mayor. Si no existe motivación por parte de este factor, es muy difícil lograr un aprendizaje real y duradero:

“[...] También creo que las familias, los padres... sé que me han dicho mis compañeras que hay colegios por ejemplo, el Abencerrajes, que está bastante bien y trabajan por proyectos... Entonces los padres saben dónde van a meter a sus niños en ese colegio. Creo que también los padres deben apoyar por su parte [...]” (A2)

Con respecto a la colaboración de las familias, existe un porcentaje minoritario de participación en la educación de sus hijos. Se necesita que haya más implicación por parte de ellos. Éstos son el pilar fundamental de la educación de sus hijos, y sin su colaboración, es muy difícil. Por su parte el docente y en mayor medida el centro, interviene mucho para que esa implicación sea mucho mayor:

“Hay de todo, por ejemplo, en mi clase la tutora tiene un sistema de comunicación con los padres principalmente por la agenda. Todos los días se escriben, pero en estos meses también he visto a padres que no escribían nada de nada. [...] Por ejemplo, los informes de evaluación, no todos se lo leen. Mitad y mitad, hay padres que piden tutorías y otros que no aparecen en todo el año” (A15)

“Se intenta que los padres participen en la educación de sus hijos. El centro apoya cualquier iniciativa que propicie eso” (A14)

Haciendo mención del medio, se comprueba que la familia y el contexto donde se desenvuelva el alumno se hace imprescindible para su aprendizaje. Una mayor relación por parte de las familias, organismos y entidades que ayuden a mejorar esos aprendizajes sería muy significativo en el proceso educativo (Piñeiro, 2004). Ripoll (2006) e Yturralde (2016) hablan de la incidencia del entorno en la utilización de metodologías activas dentro del aula. Si los maestros tienen más recursos, ayudará a un mejor desarrollo.

A nivel de *inducción*, nos encontramos el propio centro escolar, TIC'S, profesorado y, los medios y metodologías que usan.

Dentro de este nivel y desde una perspectiva más “personal” se considera esencial la predisposición del maestro a utilizar este tipo de recurso, y de los estudiantes. Hay que motivarlos para que ellos tengan interés en trabajar. Para que pueda llevarse a cabo de una manera factible y didáctica, siempre tiene que tener un objetivo de aprendizaje marcado.

“Los factores intervinientes son sobre todo las ganas del maestro por enseñar con esas técnicas, las ganas y motivación de los estudiantes, las condiciones del aula y espacio, los materiales con los que se cuenta, y saber enseñar de esa manera. No solo decir, vamos a jugar y a jugar a lo loco. Siempre tiene que haber un objetivo de aprendizaje” (A9).

Los diferentes agentes que hay en el centro pueden facilitar u obstaculizar la aplicación del juego como recurso didáctico en el aula. Algunos alumnos han comprobado que dependiendo del centro puede incidir o no, ya que hay centros donde se apoyan y colaboran unos con otros, aunque hay algunos maestros que no comparten esa visión de sus compañeros, pero la respetan. Además, desde la dirección existe apoyo y esto es muy importante para el maestro. Ese apoyo es primordial para que pueda trabajar y sentirse cómodo:

“Los compañeros estaban muy involucrados porque lo llevaban a gran escala. Aunque había algunos profesores que no estaban de acuerdo, pero lo aceptaban, pero no lo utilizaban. El director los apoya incondicionalmente y él también lo utiliza en las pocas clases que le toca impartir” (A1)

La influencia y apoyo por parte del equipo directivo es muy importante para que el uso del juego dentro del aula se lleve a cabo de una forma eficaz. Autores como Moreno, Quesada y Pineda (2010) hablan de ese apoyo como algo indispensable para lograr su buen uso dentro del aula. Sin dicho apoyo, sería muy difícil su continuidad (Iglesias, Lozano y Roldán, 2018).

Sin embargo, en otros centros, cada uno trabaja de manera independiente al no compartir la misma visión de la enseñanza. Se respetan su trabajo y no dificultan el poder llevarlo a cabo:

“No ven útil lo que hace, pero tampoco es que lo obstaculicen, solo que no comparten su visión de enseñanza. Ellos son de libro y tradicionales [...]” (A12)

Aunque cuesta mucho más el poder llevarlo a cabo ya que no se tiene un apoyo para poder resolver dudas, enfrentarse a posibles problemas que puedan salir, etc.:

“[...] Tiene que haber una participación de todos o casi todos los maestros. Que tengan una misma idea de aprender. Si está un maestro solo le va a costar mucho [...]” (A9)

El director hace de mediador y comparte la visión diversa del centro, intentando ayudar en todo lo que puede:

“[...] El director si ofrece ayuda a todo el que lo necesita, e intentando mediar entre todos para que el trabajo de todos sea fructífero” (A12)

Por otro lado, diferentes agentes ayudan en el centro para el desarrollo de distintas actividades que promueven la convivencia y la participación de las familias. Éstos son la AMPA y asociaciones sin ánimo de lucro.

“Otros agentes ayudan también, desde el AMPA como el Parque de las Ciencias y asociaciones sin ánimo de lucro que participan con ellos en actividades esporádicas, como el día de la convivencia, participación en familia etc.” (A1)

Desde una visión “más material”, existen diferentes factores que se han de tener en cuenta para la aplicación de este tipo de recurso. Uno de estos factores es la distribución de las aulas, ya que es muy importante el poder mover todo el mobiliario y colocarlo en función de las necesidades y características que presente la actividad lúdica:

“La distribución del aula. Las mesas no están puestas mirando a la pizarra, sino que en grupos de 4 personas y luego van rotando. También todos los materiales accesibles para quien lo necesite y todo es de todos” (A12)

“[...] También hacer juego con 23 niños y tenerlos a todos organizados dentro de la clase, habría que mover las mesas... todo eso hay que tenerse en cuenta” (A11)

Los espacios escolares donde se concretan el proceso de enseñanza/aprendizaje pueden facilitar, dificultar, suprimir o agregar posibilidades al proceso educativo. Asientos para poner en forma de U, mesas dispuestas en equipo, etc. todo lo que propicie al trabajo en equipo y a la colaboración entre compañeros. Además, que el docente tenga la facilidad de moverse de un lugar a otro:

“Hay profesores que emplean las clases en grupo de 4, y luego para dar una clase más magistral, los ponen individual. También ponen que se corrijan los alumnos de dos en dos. Por ejemplo, mi tutora los pone de 2 o 2 o en 3 en 3, está limitado el espacio. En esta clase solo se puede así, en otras clases no sé, dependiendo del espacio que haya [...]” (A7)

Los diferentes espacios poseen una estructura y una intencionalidad en particular. Dependiendo del lugar, tiene una potencialidad formativa distinta, como por ejemplo el aula, patio, biblioteca, etc.:

“Sí, sobre todo el espacio del aula. El espacio que tengas y las mesas que tengas y los alumnos que haya, lo que te sobre de las mesas porque a lo mejor hay colegios que no te dejan mover las mesas o algo y entonces tienes que limitarte a eso o si no puedes salir al patio. Mi tutora de francés y son juegos de que los bajó el patio y les tiraba un dado y van a aprender los números. Todo depende del espacio que tengas y de los materiales que tengas [...]” (A13)

El espacio es imprescindible para poder usar este recurso. Dependiendo del espacio que dispongamos, se podrá usar esta herramienta para una finalidad u otra:

“Pues que a lo mejor tienes que pensarlo más el espacio puede ser limitado que hay que llevar materiales y preparar mal las cosas, pero creo que merece la pena. Por mí lo haría” (A13)

Otro factor importante son las condiciones del aula. *“Se debe tener espacio suficiente y buena luminosidad” (A4)*. Además de los recursos que disponga, pues un recurso útil para poder utilizar el juego puede ser a través de las nuevas tecnologías como ordenadores y proyector. *“Sí es con internet pues que tengan ordenadores, es muy útil” (A8)*.

En relación con la literatura, diferentes autores no delimitan un espacio en si para la aplicación del juego como recurso didáctico, sino que lo más importante para su aplicación es utilizarse de forma planificada, en correspondencia a los objetivos del programa, y siempre teniendo en cuenta las características del alumno, edad, intereses y necesidades (García, Santana y Moreno, 2017; Pivec, 2007).

Desde la literatura y los datos recopilados se comprueba que existen diferentes factores a tener en cuenta para el desarrollo del juego como recurso didáctico. Armenteros (2011) habla del factor de inducción donde se encuentra la escuela, TIC, profesorado, medios y metodología, se hace imprescindible para lograr una mayor motivación del alumnado. A través de una metodología innovadora es capaz de captar la atención del alumno influyendo en su motivación e interés.

2.5 Reacción de los estudiantes a su empleo

En la figura 53 se observa las opiniones de los entrevistados sobre la reacción de los escolares ante el empleo del juego como recurso didáctico. Existe unanimidad de que las reacciones causadas son muy positivas e influyen de manera significativa en su aprendizaje.



Figura 53. Reacción de los estudiantes al empleo del juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

A través de un aprendizaje activo mediante la aplicación del juego como recurso didáctico, los estudiantes aprenden de una forma más significativa. Se logra una comprensión más profunda de los conceptos que se trabajan:

“Muchísimo. Creo que a ellos les gusta más cuando es de participar, por ejemplo, suelo preguntarles mucho a los niños y les encanta participar. Comprenden mejor los conceptos [...]” (A8)

Además, se dedica más tiempo a comprender y entender los conceptos, en lugar de estar copiando lo que diga el maestro:

“Creo que si porque principalmente salían del aula y con cojines los niños se sentaban en otra aula. Se dedica mucho más tiempo a comprender. Entonces era como una actividad aparte de lo que es la clase típica [...]” (A10)

También se mejora la utilización de los conceptos y vocabulario, ya que van comentando los razonamientos de sus compañeros.

“Nosotros les ponemos unas preguntas y luego los dejamos que ellos vayan haciendo. Ellos vienen con esas preguntas y traen otras cosas que les ha llamado la atención. Luego lo exponen y luego los ponemos en los pasillos para que los vea todo el ciclo y eso a ellos les encanta. Luego se los van explicando a otros compañeros” (A8)

Todos estos beneficios promueven una actitud positiva ante el aprendizaje y en consecuencia una mayor motivación e ilusión, logrando un aprendizaje significativo.

“Los estudiantes están encantados. Se les ve con mucha ilusión y cuando les preguntas dicen que están aprendiendo y que lo recuerdan fácilmente porque lo están usando. Veo que su aprendizaje es muy positivo” (A1)

En contraste con la teoría, se ha podido comprobar que la reacción de los estudiantes resulta muy positiva con la aplicación del juego como recurso didáctico en su aprendizaje (Jover y Rico, 2013). Desarrolla capacidades personales para estimular a los alumnos. Además de la capacidad de comunicación y expresión (Brasil, 2008).

2.6 Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego

A través del juego se pueden trabajar diferentes aspectos formativos. En la figura 54 se muestra lo que los alumnos en prácticas han visto trabajar. Un porcentaje mayor dice que aspectos de manera actitudinal, siendo menor los que piensan que se trabaja los aspectos conceptuales y procedimentales.

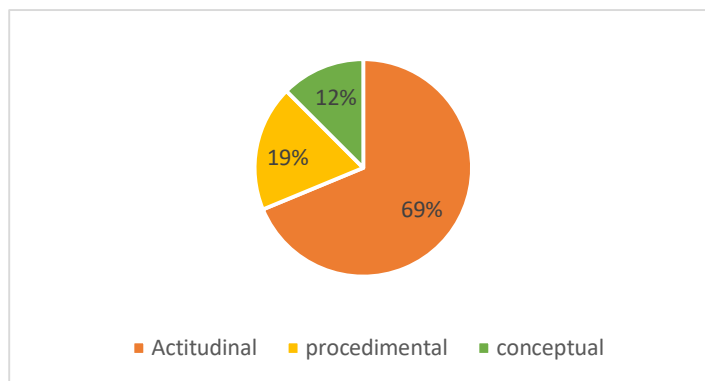


Figura 54. Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego

Fuente: Elaboración propia

Los aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego son varios. Algunos alumnos hablan de que han podido trabajar con este recurso para enseñar contenidos de tipo conceptual, ya que es una manera entretenida de asimilar los diferentes conceptos e interiorizarlos:

“Se ha utilizado mucho para trabajar distintos conceptos” (A3)

Otros, por el contrario, este aspecto se ve más en un segundo plano, ya que el acceso a internet ayuda a aprender los diferentes conceptos. Se ve mejor poder trabajar y desarrollar de una manera más plena otros aspectos formativos:

“Si, también actualmente tenemos acceso a información total cuando queramos y es mejor los otros procesos antes de aprender conceptos” (A2)

Por otro lado, algunos piensan que es mejor para trabajar la parte más procedimental, es decir, adquisición de habilidades y destrezas para trabajar los conocimientos que se apliquen:

“El objetivo actual de la educación es por competencias e intentar que sean competentes. A ver si, pero lo que es aprender todos los contenidos... creo que a lo mejor no. Sería mejor de manera procedimental” (A2)

Sin embargo, otros piensan que es mejor para trabajar aspectos actitudinales y el fomento de valores positivos, aunque también lo utilicen para otros aspectos formativos:

“Creo que es donde más se puede mejorar, porque ayuda mucho a la motivación, en el que niño tenga ganas de ir a clase, ósea cuando tú le preguntas al niño si le ha gustado la clase y que quiere venir mañana, dices pues algo tendrás que estar haciendo bien” (A6)

“Creo que sobre todo de tipo actitudinal porque el fomento de valores positivos se hace muy notable en la aplicación del juego en el aula. Aunque mi tutor lo utiliza también para aprender conceptos y aplicar lo aprendido fomentando destrezas y habilidades” (A12)

Por otro lado, se habla de que este recurso ayuda a trabajar los diferentes contenidos de manera general:

“[...] Que aprendan los diferentes contenidos de una manera lúdica” (A1).

Algunos alumnos lo han podido ver en diferentes aspectos y no solo centrado para trabajar solo una dimensión. A partir de la metodología ABP, el juego como recurso ayuda a cubrir los diferentes aspectos, ya sea para aprender los conocimientos teóricos, habilidades y destrezas, o para el fomento de valores positivos como el trabajo en equipo, colaboración, cooperación, motivación, etc.:

“Los aspectos formativos creo que son todos. A través del ABP intentan que tanto conceptos, procedimientos y actitudes se lleven y se trabajen de manera integral. En definitiva, se trabaja todos los aspectos” (A1)

En concordancia con la teoría, se comprueba que el juego como recurso didáctico es método para trabajar diferentes aspectos formativos como asimilación de conocimientos desde una visión más conceptual (Chacón, 2008); desarrollo de habilidades lingüísticas (García-Carbonell y Watts, 2007) y competencia comunicativa (Nelson, 2014) desde un enfoque más procedimental; y fomento de la expresión de sentimientos, resolución de conflictos y confianza en sí mismo (Sagastizabal, 2004) desde una perspectiva más actitudinal.

2.7 Niveles y asignaturas

Se presenta los diferentes niveles que hablan los alumnos entrevistados donde se puede trabajar el juego como recurso didáctico, principalmente en primaria e infantil.

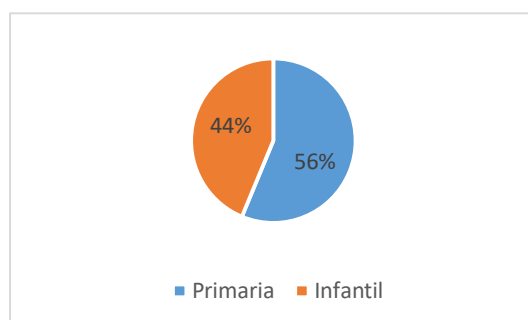


Figura 55. Niveles en los que se puede trabajar a través del juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

Los contenidos que se trabajan con el juego como recurso didáctico se han podido ver en los diferentes niveles educativos, principalmente en Primaria e Infantil. Al ser los estudiantes entrevistados solo del Grado de Primaria, no se ha podido constatar si en otros

niveles como Secundaria se trabaja, aunque comentan que se podría trabajar en los diferentes niveles, pero siempre adaptándolo al nivel y características de los alumnos:

“Para mí es una gran herramienta que deberíamos aprender todos los docentes y utilizarlo en las aulas, en las diferentes materias y diferentes niveles educativos. Creo que se puede utilizar en todos, aunque resulta fundamental en Primaria e Infantil” (A1)

Es vital el considerar que este recurso se puede adaptar a las condiciones y características de los alumnos, independientemente de la etapa educativa que se encuentre. Algunos docentes no lo aplican por su desconocimiento y porque creen que solo es para la etapa de Infantil:

“Porque aquí todo el mundo es que si el juego es para los de Infantil y entonces no lo tienen en cuenta en los demás niveles” (A5)

Dentro de la metodología ABP, resulta más fácil el poder aplicarlo, ya que se trabaja diferentes áreas en un mismo curso:

“Lo utilizaban a través del aprendizaje basado en proyectos, en donde un mismo curso tenían el mismo nivel en diferentes áreas y todos trabajaban lo mismo siempre adaptado a las necesidades de cada alumno o grupo” (A2)

“[...] En donde un mismo curso tenían el mismo nivel en diferentes áreas y todos trabajaban lo mismo siempre adaptado a las necesidades de cada alumno o grupo [...]” (A1)

Por su parte, los alumnos entrevistados que hicieron sus prácticas en un aula específica pudieron ver que este recurso se utiliza en todos los niveles educativos, especialmente en Primaria e Infantil:

“He estado en el aula de pedagogía terapéutica y dábamos clase a niños de todos los niveles. He visto que había un tipo de metodología así que incluía el juego como aprendizaje... era con un niño que tenía 6 años y que estaba en el último curso de infantil que bueno, que no sabía hablar a esa edad y con el si se utilizaba juegos y canciones que le ayudara a aprender [...]” (A6)

Como se puede comprobar entre la teoría y los datos recogidos, se habla de diferentes áreas o materias que a nivel curricular se trabaja a través del juego como recurso didáctico, como son: Matemáticas (Fernández bravo, 2010; Ruesgas Ramos, 2004), Inglés (Herrero-Benet, 2014; Muñoz y Jaramillo, 2014), Educación Física (Rivero, 2011; Timón y Hormigo, 2010), Lengua (Montenegro y Andrade, 2014), Educación Artística (López y Rubio, 2014) y en Conocimiento del Medio (Vázquez y Manasesero, 2017). En dichas materias se utiliza con bastante frecuencia el juego como recurso didáctico como medio para el aprendizaje.

2.8 Repercusión del empleo del juego

Se observa en la figura 56 que la repercusión del empleo del juego como recurso didáctico en el docente es positiva. Aunque tenga algunos aspectos negativos, las ventajas son más significativas.

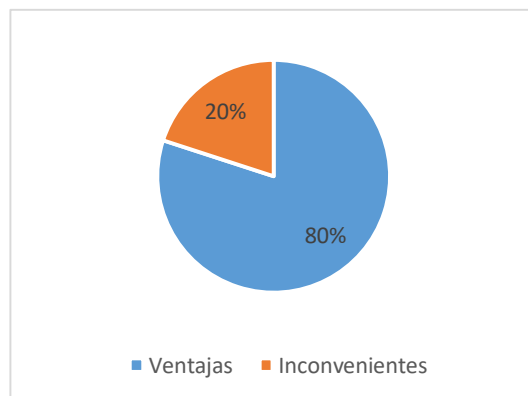


Figura 56. Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico

Fuente: Elaboración propia

La repercusión del empleo del juego como recurso didáctico tiene aspectos positivos y negativos que repercuten al docente en sus dimensiones profesional y personal. Es un gran trabajo el poder adaptar los distintos contenidos y conocimientos para poder hacer el aprendizaje de los alumnos más ameno. Todo esto, produce una satisfacción a nivel personal y profesional, aunque también produzca momentos de incertidumbre donde haga falta apoyo moral de los compañeros y familias:

“Para el docente creo que es satisfactorio el ver como aprenden los alumnos, aunque también tendrá momentos en los que necesite apoyo moral porque esa formación no se la pagan sino es él quien en horas extraescolares se forma. Creo que eso es ser un buen docente” (A1)

Siempre es gratificante poder ver resultados positivos en los alumnos con respecto a su aprendizaje y el fomento de valores positivos. Se va perfeccionando y teniendo diferentes recursos disponibles para poder ir cambiando de dinámicas si en algún momento se necesita:

“Cuando estás más cansada sí pero luego ver los resultados y es muy gratificante. Además, sabes que ellos lo van a escribir mejor y se le va a sentar más el conocimiento, lo haces conscientemente además que cuando se le olvida algo pues ya se te ocurre me puedes hacer un tipo de juego para que ellos memoricen tal cosa y siempre estás pendiente para ver que lo que puedas innovar” (A13)

El poner en práctica este recurso, puede costar tiempo y formación. Al tener un objetivo de aprendizaje o finalidad, hay que ir adaptando siempre a las necesidades que presenten los niños. Autores como Migdalek, Rosemberg y Arrúe (2015) mencionan que la satisfacción del docente se hace presente cuando ve los resultados que esperaba. El

logro de un aprendizaje significativo por parte de sus alumnos hace que su enriquecimiento como docente aumente considerablemente:

“Creo que como todo lo nuevo, se empieza y costará mucho pero luego tiene que ser muy enriquecedor. Aunque cueste mucho, quien quiere algo, lo logrará. Los maestros que lo aplican saben que no es un camino de rosas, sino que tienen que trabajar mucho” (A9)

Por otra parte, Márquez (2009) habla de una formación eficaz que no solo prepare al futuro docente sobre cómo enseñar, sino que establezca unos cimientos para que continúe aprendiendo en contextos diversos:

“Debemos de tener una buena formación en este tipo de recurso y tener suficientes conocimientos para poder adaptarlo al contexto donde se trabaje” (A11)

2.9 Aportaciones del Prácticum al aprendizaje de estrategias lúdicas

Se presenta en la figura 57 las sugerencias de mejora que hacen los alumnos en prácticas para el prácticum. Sobre todo, hablan de aspectos a nivel metodológico y de formación como principales contribuciones a mejora en futuros prácticum.

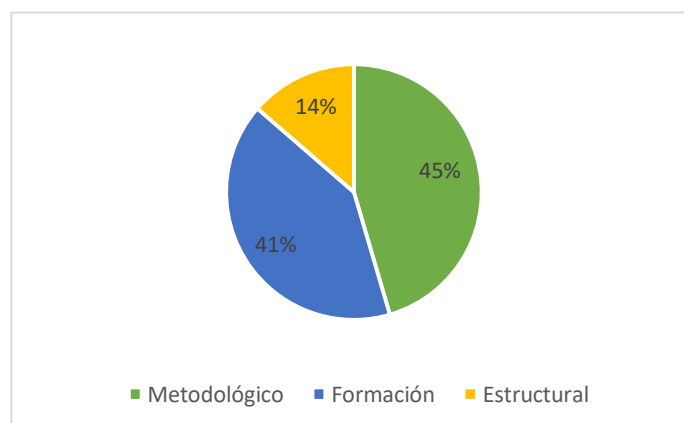


Figura 57. Aportaciones del prácticum. Sugerencias de mejora
Fuente: Elaboración propia

A través del prácticum, los estudiantes adquieren un aprendizaje que surge de la reflexión de la experiencia. A través de ese aprendizaje experiencia existe una continua formación sobre la necesidad de enseñar a los alumnos y el uso de metodologías activas como el juego como recurso didáctico:

“Creo que he tenido suerte en este centro porque he podido aprender lo que desconocía totalmente. He podido aprender de manera práctica y vivencial y eso es para mí es un gran aprendizaje. Como sugerencia de mejora en el prácticum es intentar que todos los alumnos en prácticas pudiésemos ir a centros donde se innove y no solo sea clases magistrales. Es allí donde realmente aprenderemos” (A1)

En las aportaciones que desde el prácticum presentan los sujetos entrevistados, se observa una valoración positiva en el uso del juego como recurso para el aprendizaje. Los alumnos se ven en un futuro aplicando y utilizando este recurso, aunque también tienen

que tener en cuenta las características del centro donde trabajen. En función de las oportunidades que se les presente y de los recursos de los que dispongan:

“Creo que sí, porque claro todo depende de donde esté, los recursos que tenga, de lo que me pida dirección confío que sí y voy a intentar apostar por eso” (A2)

Ha sido una gran experiencia para el aprendizaje de estos futuros maestros donde han podido ver de primera mano diferentes recursos y poder utilizarlos de una manera u otra:

“Para mí ha sido una gran experiencia en donde he podido aprender muchas cosas. Creo que ese tipo de metodología ayuda mucho a los estudiantes. Creo que todos los alumnos en prácticas deberíamos aprender este tipo de herramientas y no solo ver una clase tradicional” (A9)

Existía una gran incertidumbre y miedo a lo desconocido por parte de los estudiantes en prácticas al tener los primeros contactos con la escuela. Es por ello que han conseguido enfrentarse y ver lo que verdaderamente quiere o no quieren aplicar en su futuro como docente:

“Para el mí el prácticum ha sido una gran oportunidad para aprender. Antes de ir al colegio estaba muy perdida y no sabía exactamente lo que quería, pero sé que me gusta esa metodología, aunque no descarto utilizar otras, pero siempre innovando. Ha sido una gran experiencia. Aunque debería de ser más tiempo” (A12)

En relación con la literatura, autores como Michavila y Esteve (2011) remarcan la idea de que una universidad centrada en el estudiante es una universidad centrada en impulsar y estimular una educación activa y práctica, favoreciendo la renovación de metodologías y la innovación educativa.

Como conclusión, necesitamos una formación abierta mediante la reflexión y la discusión sobre la práctica educativa en un itinerario formativo que incluya la proximidad a experiencias de aprendizaje innovadoras (García, Ferrer y de la Herrán, 2015):

“Debería ligarse lo aprendido en la facultad con las prácticas educativas. Debe haber una unión para poder mejorar” (A1)

2.10 Correlación de las dimensiones en la presencia y uso del juego como recurso didáctico en los aprendizajes previos a los universitarios

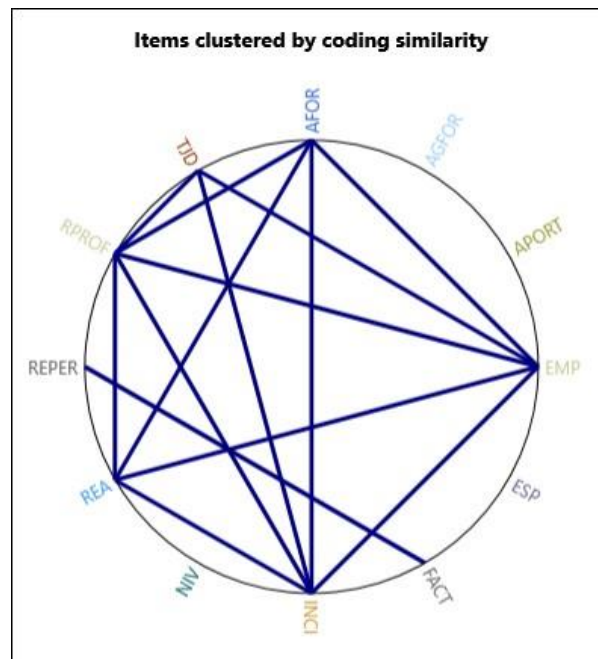


Figura 58. Correlación de las dimensiones en la presencia y uso del juego como recurso didáctico en los aprendizajes previos a los universitarios

Fuente: Elaboración propia

Considerando el coeficiente de Jaccard's en relación a la correlación de los nodos por conglomerados de similitud de códigos, se observa relaciones altas entre las dimensiones (0,9). Las dimensiones que presentan más correlaciones son el empleo del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EMP) e incidencia en el entorno (INCI). A su vez, éstas establecen relación con casi todas las categorías, a excepción de agentes formadores (AGFOR), aportaciones desde el practicum (APORT), espacios (ESP), niveles (NIV).

Además, las categorías repercusión del docente (REPER) y factores (FACT) están relacionadas entre ellas pero con ninguna otra categoría.

Por tanto, se puede considerar que a través de si lo han empleado o no en sus prácticas y la incidencia que haya tenido en el entorno, se toma conciencia de la reacción de los estudiantes (REA), aspectos formativos (AFOR), rol del profesor (RPROF) y los tipos de juegos como recurso didáctico que han podido observar (TJD).

CAPÍTULO 9. USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA. INTEGRACIÓN DE LAS VOCES DE ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS Y PROFESORES

- 1. Visión de las entrevistas a través de una nube de palabras**
- 2. Visión de los sujetos sobre la situación vivida por los profesores respecto al uso del juego como recurso didáctico**

Capítulo 9.

Uso del juego como recurso didáctico en el aula. Integración de las voces de estudiantes en prácticas y profesores

Como ya indicamos en el objetivo 1 se trata de dar respuesta y conocer el uso que hacen los profesores del juego como recurso didáctico. Para ello contamos con una doble información: 1) la proporcionada por los profesores entrevistados, 2) la ofrecida por los estudiantes que relatan lo observado en las aulas donde realizan el practicum. En este capítulo se presenta una comparación e integración de ambas informaciones con objeto de ofrecer una visión general mostramos un análisis inicial sobre frecuencia de palabras de cada grupo de sujetos. También, con los datos en conjunto se realiza una comparación de la información proporcionada por cada uno de los grupos de sujetos.

1. VISIÓN DE LAS ENTREVISTAS A TRAVÉS DE UNA NUBE DE PALABRAS

A través de este primer análisis se pretende exponer de manera gráfica los temas más característicos que se han tratado a través de las entrevistas. Como se puede observar en las nubes de palabras tanto de alumnos como de maestros, las palabras representadas con un mayor tamaño son las más frecuentes en el discurso de los sujetos. A continuación, se procederá a la explicación de cada una de las gráficas.

En la figura 59 se muestra la nube de palabras correspondiente a las palabras con mayor frecuencia dentro del discurso de los estudiantes entrevistados.



Figura 59. Nube de palabras de entrevistas de estudiantes
Fuente: Elaboración propia

Se alude principalmente a la etapa de Primaria e Infantil, y no se da pistas de la utilización en otras etapas. Esto podría ser debido al nivel educativo donde trabajan los maestros entrevistados.

Otro punto por destacar es en referencia a las materias que se hace presente el empleo de este recurso, entre las que destaca, lengua, matemáticas, sociales, educación física, inglés, etc. Observamos que se acentúan palabras como contenidos, necesidades, experiencias, dinámicas, etc. entendiendo que se están indicando para qué se utiliza el juego dentro de clase.

Otro aspecto que aparece y es importante destacar es la inclusión que podría fomentar a través de esta herramienta ya que hacen alusión a trabajar con todos los alumnos, ya que podría adaptarse a las necesidades y condiciones que presenten el alumnado para que el aprendizaje del alumnado se haga de forma significativa.

Además, se alude a las familias como posibles agentes implicados en el proceso educativo de sus hijos y la participación de éstas en el centro.

Entre los datos recopilados de los sujetos entrevistados y las dos figuras de nubes de palabras se comprueba que el juego es un recurso muy importante dentro del proceso educativo. Se entiende como metodología que se podría trabajar en diferentes materias como Inglés, Matemáticas, lengua, Educación física, Sociales, etc.

Además, se aprecia la palabra “formación” como imprescindible para los dos grupos de sujetos. Esto nos resulta muy llamativo para nuestra investigación ya que lo que se propone es dar a conocer el juego dentro de la formación inicial de los docentes y para ellos es muy importante que se pueda llevar a cabo, ya no solo como formación complementaria que cualquier docente interesado pueda aprender, sino presente dentro de la formación inicial para que lo conozcan todos los estudiantes en la Facultad y ya decidan si lo quieren implementar en su clase o no en el futuro.

Sin embargo, se aprecia que los docentes hablan de la importancia que podría tener la utilización de este recurso y su mejora en la educación. Además, profundizan en temas como el enfoque que debería de darse para una correcta aplicación, la relación estrecha entre aplicación y experiencia del docente. Es decir, cuanto más experiencia tenga el docente, mayor podría ser su aplicación. Y otro punto a destacar es que se trata el tema de la investigación. La relación entre Facultad y Escuela como unión. Es decir, si se investiga y se evidencia su valor, mayor repercusión podría tener en el mundo educativo. Mientras que los estudiantes no hacen alusión a dichos temas sino que ellos mencionan las posibles ventajas que tiene el uso de esta herramienta y de su posible formación respecto a ésta.

2. VISIÓN DE LOS SUJETOS SOBRE LA SITUACIÓN VIVIDA POR LOS PROFESORES RESPECTO AL USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO

En este segundo apartado, se presenta un análisis de contenido más profundo de las entrevistas. Para ello se analizan las categorías que han sido presentadas en los capítulos

7 y 8 de resultados, apoyándonos de citas textuales y gráficos que nos permite visualizar de una manera más general los resultados obtenidos.

Nos interesa conocer las categorías más mencionadas en el discurso de los sujetos sobre la situación vivida por los docentes respecto al empleo del juego como recurso didáctico.

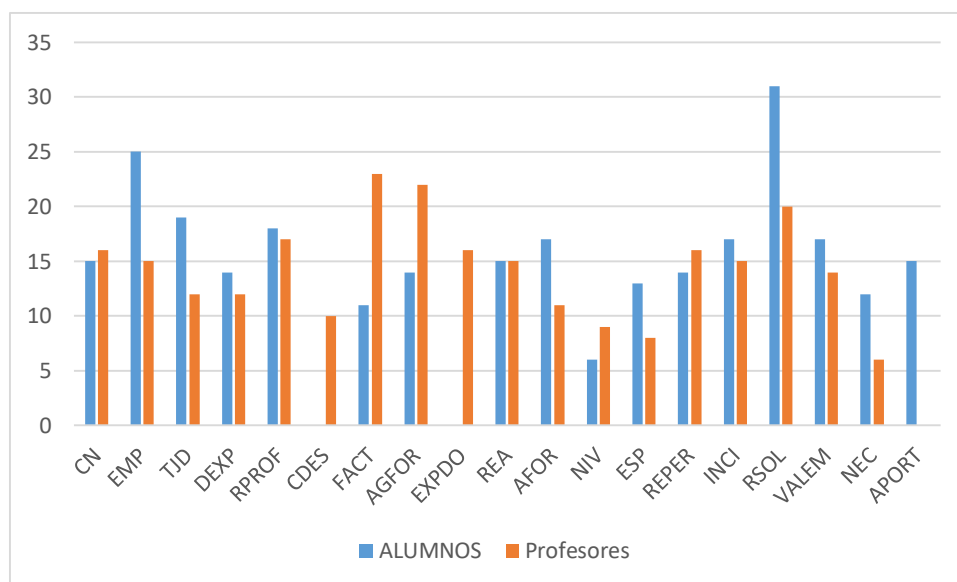


Figura 61. Visión general de los sujetos entrevistados sobre la situación vivida por los profesores respecto al uso del juego como recurso didáctico

Fuente: Elaboración propia

En la figura 61, podemos ver las diferentes categorías que abarcan este apartado. En el eje de abscisas se encuentran las diferentes categorías analizadas: concepción de juego como recurso didáctico (CN), Empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje (EMP), Tipos de juegos como recurso didáctico (TJD), Descripción de experiencias de juego vividas (DEXP), Rol del profesor en la aplicación de juego como recurso didáctico (RPROF), Condiciones deseables para la aplicación del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje (CDES), Factores intervinientes en la aplicación de juegos como herramienta educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje (FACT), Agentes formadores (AGFOR), Experiencia docente y uso del juego como recurso didáctico (EXPDO), Reacción de los estudiantes al empleo del juego como recurso didáctico (REA), Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego (AFOR), Niveles (NIV), espacios (ESP), Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico en el propio docente (REPER), Incidencia del entorno en la aplicación del juego como recurso didáctico (INCI), Redes sociales como facilitadores de recursos y experiencias (RSOL), Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes (VALEM), Necesidad del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro (NEC), y Aportaciones desde el prácticum (APOR). En el eje de ordenadas aparece el número de frecuencias o veces que los sujetos entrevistados mencionan la categoría analizada.

Con respecto a la categoría correspondiente a Experiencia docente y uso del juego como recurso didáctico (EXPDO) no se ha podido contrastar con los diferentes sujetos entrevistados ya que a los estudiantes no se les ha preguntado por ser una categoría relacionada la incidencia que puede llegar a tener la experiencia docente en la aplicación del juego como recurso didáctico.

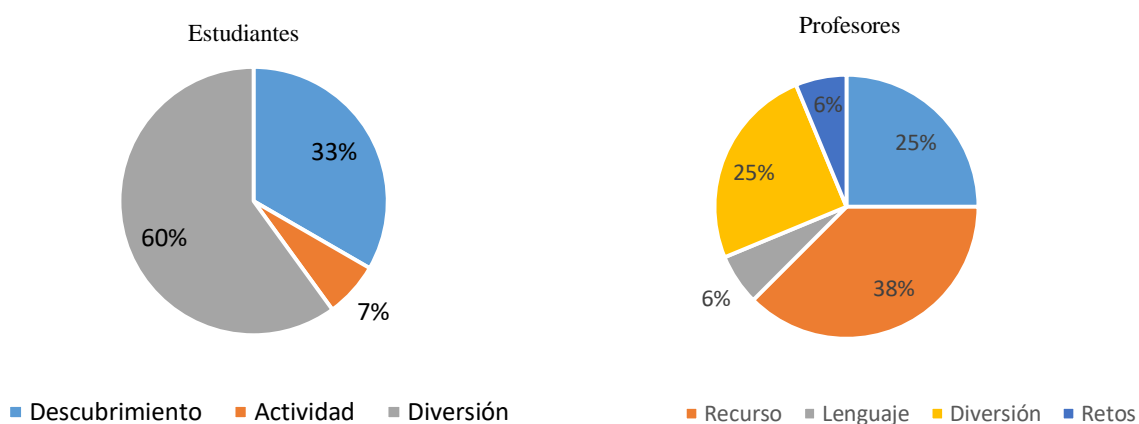


Figura 62. Visión general sobre la concepción de juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la concepción de juego como recurso didáctico (CN), se puede observar en la figura 62 las diferentes ideas que los sujetos consideran para definir lo que es para ellos este recurso. Se puede comprobar que ambos grupos de sujetos hablan de éste como una metodología, recurso o herramienta muy útil para el aprendizaje de los estudiantes. Lo describen con la misma finalidad, aunque después lo llamen de una forma u otra.

“El juego para mí es un método [...]” (P2)

“El juego como recurso didáctico es una estrategia que ayuda a los niños [...] es una gran herramienta” (A1)

Tienen en cuenta el carácter lúdico y divertido que produce la utilización de esta herramienta y cómo a los alumnos les gusta porque es una forma diferente de aprender.

“Actividad que le sea de tal manera divertida que esté aprendiendo sin que le cueste [...], plantear las actividades de manera que estoy desarrollando el currículo, pero no necesariamente con mi libro de texto encima de la mesa [...]” (P1)

“Entiendo que es una forma de enseñar de manera lúdica [...]” (A4)

Además, se observa que los sujetos hablan del carácter innovador que tiene la utilización de esta herramienta en la educación de hoy en día. Investigaciones de Mairal y González (2015), y Mass Reus (2018) hablan del juego como herramienta innovadora y como se hace presente en la actualidad.

“[...] Una metodología más innovadora donde el aprendizaje puede llegar a ser más significativo” (A6)

“[...] es un recurso innovador [...]” (P13)

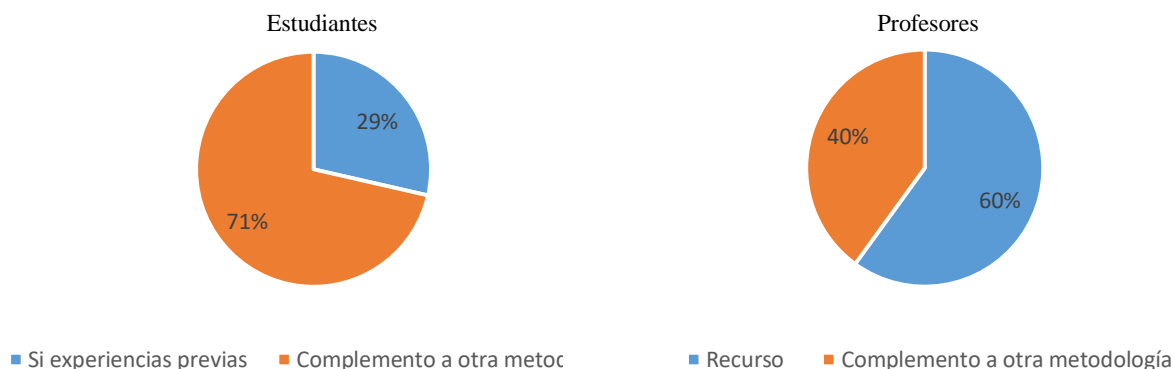


Figura 63. Visión general sobre empleo del juego
Fuente: Elaboración propia

Si nos centramos en la categoría de cómo y para qué se emplea el juego como recurso didáctico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (EMP) podemos observar en la figura 63 que la mayoría de los sujetos lo emplean o lo han visto emplear como complemento a otra metodología.

El juego puede ser empleado como metodología propiamente dicha “[...] *La propia gamificación, y la utilización de otros tipos de juegos para aprender contenidos u objetivos o para desarrollar competencias en el aula desde una manera mucho más lúdica*” (P7), y como herramienta integrada en otras metodologías como son el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, entre otros.

“En mi centro sí se utilizaba el juego dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo utilizaban a través del aprendizaje basado en proyectos [...]” (A1)

“Si lo uso dentro del aula porque al utilizar el ABP es la mejor manera de poder llevarlo a cabo con mis alumnos es mediante juegos como herramienta didáctica que hagan que sean más autónomos y potencie su aprendizaje” (P14)

Otra posible aplicación es dentro de los centros de interés, adaptando a nivel de materias y aula los temas de estudio a los intereses de los alumnos teniendo en cuenta su edad y sus características. Además de centros de interés que desarrollan a nivel de centro para trabajar de manera general en eventos, talleres, etc.

“Nosotros trabajamos centros de interés que estén propuestos para salidas de trabajo [...] y en el centro tiene otro centro de interés, pero ya es global que en este caso es el desarrollo sostenible el medio ambiente y el reciclaje. Todo eso se aplica cuándo se celebran cosas o cuando se celebra en talleres o en la fiesta de fin de curso, pero es bueno que el mismo centro tenga un centro de interés [...]” (P2)

“Por ejemplo un centro de interés fue la galaxia y se fue trabajando en todas las asignaturas. Fue muy interesante y los niños aprendieron un montón” (A1)

La mayoría de los sujetos entrevistados utilizan o han visto utilizar el juego para trabajar los contenidos de diversa índole.

“[...] Es un recurso que sirve para todo, para conseguir cualquier objetivo educativo [...]” (P9)

“[...] se fue trabajando en todas las asignaturas. Fue muy interesante y los niños aprendieron un montón” (A1)

Otra característica a destacar es su carácter generalizable, es decir, cómo su uso se podría aplicar a distintos aprendizajes dentro del proceso educativo, ya sea para la adquisición de diferentes contenidos/competencias *“El juego se puede utilizar para cualquier cosa del proceso, como para adquirir conocimientos o procedimientos o actitudes [...]” (P9)*, o como para trabajar en diferentes asignaturas, *“[...] Matemáticas lo hacíamos a través del ábaco y todo eso a los niños les gustaba, en Lengua utilizábamos la pizarra digital, después en ciencias veíamos arquitecturas y todo eso lo hacíamos a través del juego [...]” (A9)*.

Otro aspecto que nos resulta importante destacar, es cómo su uso se ve limitado ya sea por la falta de formación de los maestros *“sí lo uso en mi clase, aunque no todo lo que me gustaría. Es un recurso que estoy empezando a utilizar porque siempre me ha llamado la atención, pero creo que aún no tengo la suficiente formación como para exigirme más [...]” (P11)*, o por el desconocimiento o la falta de interés, siendo constante el empleo de clases magistrales en el aprendizaje del alumnado. *“bastante magistral. La docente sentada en su asiento, y el niño con sus ejercicios. Si tienen alguna duda, la profesora lo escribe en la pizarra o hablaba con él, pero yo no lo veía que se buscara estrategias nuevas [...]” (A6)*

Es por ello, tal como dicen los docentes entrevistados, el uso de este tipo de recursos y herramientas debe de expandirse cada vez más ya que los maestros debemos estar constantemente innovando.

“El uso de esta herramienta es fundamental en la sociedad de hoy en día” (P1)

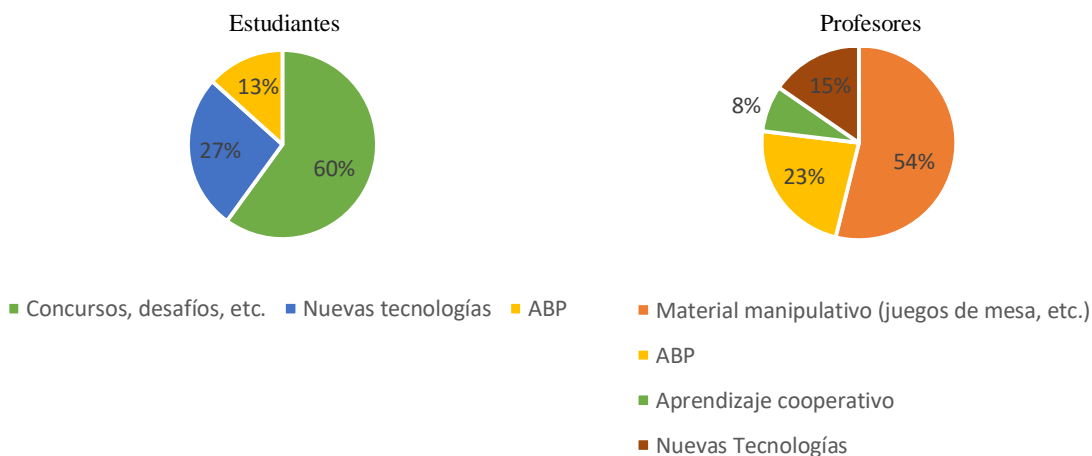


Figura 64. Visión general sobre tipos de juegos
Fuente: Elaboración propia

Dentro de la categoría de tipos de juegos como recurso didáctico (TJD) se observa en la figura 64 que ambos grupos de sujetos entrevistados hablan de juego como recurso didáctico desde diferentes perspectivas como son: material manipulativo, ABP, aprendizaje cooperativo, y en el uso de nuevas tecnologías.

En el material manipulativo nos podemos encontrar desde concursos, fichas, juegos de mesa, pruebas de superación, juegos de rol, tarjetas o flash cards,

“Los tipos de juegos que he visto ha sido concursos, juegos manipulativos, pruebas de superación, juegos de rol... eso es lo que principalmente trabaja mi tutor” (A12)

“Los mismos juegos de mesa, yo utilizo mucho los juegos de mesa en el aula, típico de parchís con dado que va moviéndose por las casillas, pero en cada casilla tienen que resolver algo [...]” (P15)

Tal como se menciona en las entrevistas, los diferentes tipos de juegos como recurso didáctico utilizados muestran que existen una gran variedad de posibles usos para poder aplicarlos en el aula. A través del ABP (aprendizaje basado en proyectos) se utiliza diferentes estrategias lúdicas que ayudan a complementar esta metodología.

“En mi centro se trabaja el ABP, aunque también con herramientas lúdicas porque lo hacen muy ameno y muy entretenido para que no sea un aprendizaje memorístico, sino que sea verdadero” (A1)

“[...] confeccionamos el decorado. El proyecto partía de la idea de que los niños al final de curso tenían que hacer la típica representación [...] tuvimos que confeccionar nuestro decorado. Entonces utilizando todos elementos de reciclaje construyeron una calle, pisos, bloques de piso, el semáforo, señales de tráfico, fuente, banco, una cabina de teléfono, etc. Los niños no creían que estaban estudiando matemáticas, pero claro esa fue también una manera de estudiar geometría [...]” (P15)

Otras técnicas que utilizan son la simulación y rol play donde el juego cobra especial fuerza ya que ayuda a trabajar diferentes conceptos y el fomento de valores positivos.

“También he visto utilizar la simulación, role play [...]” (A1)

“[...] rol play, quizz, tarjetas, posibles simulaciones, y en algún futuro me gustaría crear un proyecto gamificado, pero para eso necesito estar muy bien formado y necesito de la colaboración de mis compañeros” (P11)

Los docentes hablan del uso del juego como recurso didáctico dentro del aprendizaje cooperativo donde su empleo puede verse desde diferentes técnicas como por ejemplo la del experto donde se reparte a cada alumno un contenido y tiene que aprender todo sobre éste y luego explicárselo a los demás compañeros.

“Dentro del aprendizaje cooperativo hay muchísimas estructuras que te ayudan mucho. Mira hay una técnica [...] la del experto en la que en el grupo nos repartimos los contenidos [...]. Entonces el hecho de que el niño tiene a través de las pautas que tú le das tiene que ser luego el maestro que explique a su grupo todo lo que ha descubierto, lo que ha aprendido, ya desde el primer momento el niño está enganchado.” (P1)

Desde una dimensión más tecnológica, ambos sujetos hablan del uso de las nuevas tecnologías y en donde el juego como recurso didáctico se hace partícipe en su aplicación educativa. Sin embargo, se observa que los alumnos han contemplado en sus prácticas que el uso del juego y las nuevas tecnologías solo se limita a la pizarra digital y a la aplicación de juegos que vienen predeterminados por la editorial con la que trabaje el maestro. Por otro lado, los docentes hablan de aplicación lúdicas donde el aprendizaje y

el juego van de la mano como Kahoot.

“Ellos tienen pizarra digital, y proporcionan el libro también para ponerlo con juegos y tal y es todo el día, y a la vez que van leyendo está el proyector con el libro, las actividades, van los niños saliendo, los completan en la pizarra... el hecho de las nuevas tecnologías si lo tienen” (A10)

“Las nuevas tecnologías que indudablemente a través de internet, el ordenador, kahoot [...]” (P15)

Desde la categoría de descripción de experiencias (DEXP) en la figura 65 se abarca dos perspectivas, una referente a las experiencias previas a la universidad de juego como recurso didáctico que hayan tenido los estudiantes entrevistados, y por otro lado, experiencias de juego que hayan realizado los docentes.



Figura 65. Visión general sobre descripción de experiencias
Fuente: Elaboración propia

Se comprueba que los estudiantes la mayoría no han tenido experiencias de juego como recurso didáctico previas a la universidad

“Cuando yo estuve en Primaria... entonces lo típico era que el maestro venía y explicaba. La metodología tradicional de toda la vida: abrir el libro y pizarra. No teníamos pantalla digital, ni ordenadores, solo el libro, libreta, el lápiz y la goma. Yo no recuerdo que ninguno haya utilizado una metodología más innovadora” (A11).

Sin embargo, algunos recuerdan algunas experiencias relacionadas con Educación Física, matemáticas o lengua.

“Lo único que recuerdo era Educación Física y las clases cómo Matemáticas o Lengua, pero poco más” (A13).

Desde la visión de los docentes, se comprueba que no solo abarcan materias como las mencionadas por los estudiantes, sino que ellos adaptan todos los contenidos que dan a diferentes metodologías con el fin de conseguir un aprendizaje significativo en sus alumnos.

“El propio del colegio es tan innovador [...] no utilizamos nosotros el libro de texto pues creamos nuestro propio material y vamos formándonos con diferentes metodologías [...]” (P2)

“Realizamos concursos y pruebas de superación para aprender. Eso lo hacemos en Geografía e Historia. La verdad que ese tipo de metodología llama mucho la atención y todos los alumnos están encantados y tienen muchas ganas de ir a su clase” (P14)

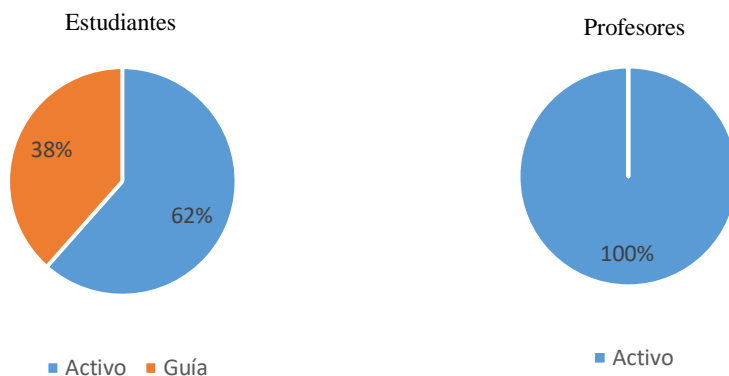


Figura 66. Visión general sobre rol del profesor

Fuente: Elaboración propia

En la categoría sobre cuál debería de ser el rol del profesor en la aplicación de juego como recurso didáctico (RPROF) ambos coinciden, tal como se muestra en la figura 66, en que el papel del docente debe ser activo y guía.

“El rol del profesor debe ser activo porque es el que tiene que guiar y servir de apoyo a los alumnos” (P14)

“Yo creo que los niños deberían de ser los protagonistas, deberían de ser los que tendrían que tener el papel más activo. Tampoco que el profesor tuviera un papel más pasivo, sino un papel de guía, de que esté ahí, pero sin que él sea el protagonista. Tiene que guiar, pero no llevar la clase” (A2)

Hablan de un guía que debe estar en todo momento en el proceso, sin intervenir directamente, dejando a los alumnos que aprendan por sí solos.

Es por ello que hablan sobre la metodología Montessori como un gran referente en su enseñanza. Se debe de dejar que el niño descubra por sí solo y que el docente se encuentre dentro del proceso pero sin una intervención que haga que el niño solo reproduzca lo que hay en clase.

“Yo creo que el rol del profesor lo ideal es que fuera de guía, por eso me gusta Montessori. Guía para que el niño descubriera y desarrollara el concepto que lo tuviera claro. Por ejemplo, la reproducción pues que el profesor lo guiara pero que el niño busque e indague. Así a lo loco que descubran no pero que el profesor presente y guíe, y oriente” (A7)

En definitiva, el papel del docente es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Es quién ofrece los aprendizajes que debe obtener el alumnado. Sin un rol donde intervenga, motive, ayude, aconseje, oriente, guíe, etc. sería imposible que los niños obtuvieran un aprendizaje significativo.

“[...] el profesor sea en si un día la persona que te está diciendo cómo puedes ir aprendiendo la que te está poniendo delante de ti las experiencias para aprender y las situaciones que da respuesta mediante el aprendizaje [...]” (P7)

Con respecto a las condiciones favorecedoras de la aplicación del juego como recurso didáctico (CDES) se observa que en la figura 67 los entrevistados hablan de: creación de grupos de trabajo cooperativo, motivarlos a jugar (hacer ver cómo se aprende de manera más fácil a través del juego), etc.

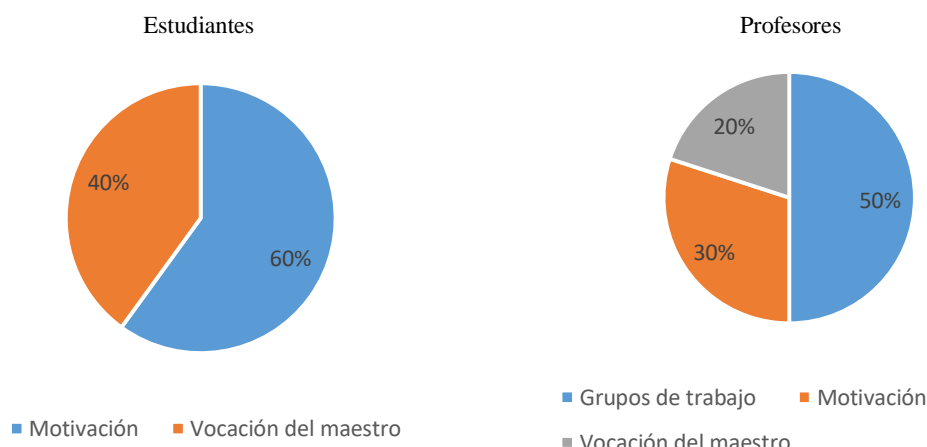


Figura 67. Visión general sobre condiciones deseables
Fuente: Elaboración propia

Para que haya un aprendizaje significativo a través del juego, se ha de tener en cuenta algunas condicionantes para su desarrollo. Por un lado, los docentes hablan de dos muy importantes: el agrupamiento en grupos cooperativos y la predisposición de los alumnos por aprender.

La creación de grupos cooperativos, flexibles y heterogéneos son una manera muy útil para la utilización del juego como recurso didáctico con el fin de que exista un trabajo en equipo.

“[...] Y empieza ya te digo, primero creando grupos cooperativos que no es agrupar mesas y sentar niños alrededor de las mesas. No, ese será un grupo de trabajo, pero no un grupo cooperativo [...]. Esa distribución de los niños dentro del grupo es heterogénea y está bien calculada y bien estudiada [...]” (P1)

Con respecto a la predisposición de los alumnos por aprender, hay que saber motivarlos y generar interés en ellos. Sin esta condición, difícilmente se va a conseguir que los niños aprendan de manera significativa. Los estudiantes entrevistados hablan de esta condición como indispensable *“[...] las ganas y motivación de los estudiantes [...] es imprescindible” (A9)*, y los profesores también, *“[...] otras de las condiciones es la predisposición de los alumnos para aprender” (P14)*.

“La cosa que considero que es más importante es la motivación al inicio del juego para conseguir una mayor participación del alumnado, que todos se integren y respeten” (P13)

Además de la predisposición de alumno, se encuentra la vocación del maestro por enseñar. Ambos grupos de entrevistados consideran una condición muy importante para

tener en cuenta. Sin estas ganas de enseñar del maestro, no se va a utilizar este tipo de herramientas que requieren de formación extra y constante para su correcta utilización.

“Sobre todo las ganas del maestro por enseñar con esas técnicas [...] y saber enseñar de esa manera. No solo decir, vamos a jugar y a jugar a lo loco. Siempre tiene que haber un objetivo de aprendizaje” (A9).

“Cuando empecé de docente [...] y se me ocurrió emplear todas esas metodologías y esos enfoques pedagógicos que utilizaba en Educación Física la utilicé en el aula y el cambio fue radical y empecé a darme cuenta de que los chavales tenían muchísimo interés y que el dogma que siempre se había puesto, no era tan brillante y tan claro como la gente hablaba. Había que cambiar un poco el enfoque [...] ellos vienen con ganas a clase y ya da igual la asignatura que sea. A ellos le es indiferente porque ellos se encuentran en un contexto de crecimiento y eso es lo que he podido comprobar desde mi experiencia desde estos últimos años atrás y desde que entre como docente” (P7)

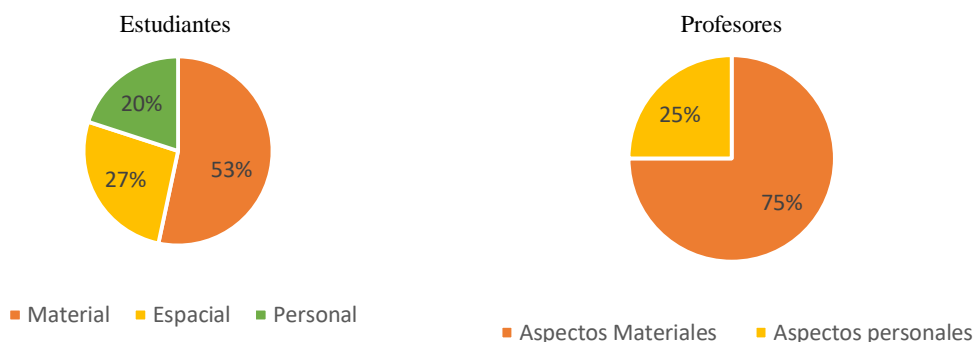


Figura 68. Visión general sobre factores intervinientes en la aplicación del juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

Existen diferentes factores (FACT) que intervienen o han de considerarse para la aplicación del juego como recurso didáctico dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Como se observa en la figura 68 para los estudiantes hay que tener en cuenta los aspectos materiales, espaciales y personales, mientras que para el profesorado los más importantes son los aspectos materiales y personales.

Por un lado, los docentes hablan de aspectos Armenteros (2011) funcionales como es el espacio donde se vaya a desarrollar la actividad.

“Debe tener espacio, o sea que no sea una clase muy pequeña. [...] que las mesas no pueden ser mesa estática atornillada al suelo como pasa en algunos centros, que las mesas son de las TIC. Las mesas de este tipo están atornilladas al suelo porque no se puede mover y es una pena. La verdad es que ahí no se sabe cómo puedes jugar en grupo y como moverlo. Y la verdad que para utilizar este tipo de metodología lo fundamental es que se muevan, y empezar a cambiar constantemente.” (P7).

Por otro lado, los estudiantes no solo hablan del espacio como fundamental, sino también de la distribución de las aulas y el mobiliario, y de los recursos que se dispongan para la utilización del juego como recurso didáctico.

“Se debe tener espacio suficiente y buena luminosidad” (A4).

“La distribución del aula. Las mesas no están puestas mirando a la pizarra, sino que en grupos de 4 personas y luego van rotando. También todos los materiales accesibles para quien lo necesite y todo es de todos” (A12)

“Sí es con internet pues que tengan ordenadores, es muy útil” (A8).

Sin un espacio favorable, difícilmente se va a poder llevar de forma fructífera el desarrollo de la actividad.

“[...] Si no creas el ambiente y la dinámica difícilmente va a funcionar. [...]” (P1)

El espacio y la colaboración y apoyo que tenga el maestro para el desarrollo de esta herramienta, ya que la creación de materiales a nivel grupal resulta mucho más fácil, factible, útil y sin necesidad de gastar mucho tiempo fuera del horario laboral en su realización.

“Como factores intervinientes dentro de la aplicación de juego como recurso didáctico creo que también depende de la decisión que tenga el profesor a la hora de llevarla a cabo también si tienes colaboración y ayuda por parte de otro agente yo en mi caso estamos varios profesores y nos ayudamos mutuamente en eso” (P5)

Otro factor esencial que consideran los estudiantes entrevistados es el apoyo de las familias y de la dirección. Sin la ayuda de estos agentes, sería mucho más difícil el poder usar este recurso ya que se requiere de tiempo y apoyo.

“[...] También creo que las familias, los padres... también, yo sé que me han dicho mis compañeras que hay colegios por ejemplo... el Abencerrajes creo que se llama que trabajan bastante bien, trabajan por proyectos... entonces los padres saben dónde van a meter a sus niños en ese colegio. Yo creo que también los padres deben apoyar por su parte. ¡Apoyo desde dirección, facilitación de recursos... Ah! y que sepan utilizarlos, porque tienen la pizarra digital, pero sino la utilizan... a lo mejor con los recursos que tienen podrían hacer grandes cosas” (A2)



Figura 69. Visión general sobre agentes formadores
Fuente: Elaboración propia

Desde la visión de los sujetos entrevistados, nos encontramos que existen agentes (AGFOR) formadores que facilitan o dificultan la aplicación del juego como recurso didáctico dentro del aula escolar. En la figura 69 se observa que mayormente, para ambos grupos de sujetos, los agentes formadores facilitan y apoyan el uso de este recurso. Los docentes hablan de un papel facilitador de los diferentes agentes del centro educativo cuando este tiene la misma visión de innovación.

“Todos tienen una idea clara de proyecto educativo y las líneas generales son las señas de identidad que son compartidas por todo el profesorado, y por la comunidad educativa en general. La verdad que las familias que vienen a este centro saben a lo que hay, y que el profesorado que está en este centro se informa antes o se ha formado antes para ver cómo se trabaja en este centro [...]” (P9)

A su vez, las relaciones entre el equipo docente es muy importante. Si los maestros se llevan bien y conocen cómo trabajan sus compañeros, es más fácil su comunicación y es una posibilidad para maestros que no utilizan este recurso puedan usarlo. Desde la perspectiva de Castaño (2001) se corrobora que, si existe un apoyo por parte de los docentes, la aplicación de esta herramienta lúdica resultará más beneficiaria para los alumnos.

“En mi centro son facilitadores. Nos llevamos todos muy bien y trabajamos en grupo. Nos apoyamos uno a otros en lo que podemos y asesoramos en cosas que a lo mejor le falta al otro o viceversa. La verdad es que somos una piña. Además, la dirección ayuda y colabora en todo lo que está en su mano” (P14)

“[...] tiene que haber una participación de todos o casi todos los maestros. Que tengan una misma idea de aprender. Si está un maestro solo le va a costar mucho [...]” (A9)

Sin embargo, algunos alumnos han comprobado que dependiendo del centro puede incidir o no, ya que hay centros donde se apoyan y colaboran unos con otros, aunque hay algunos maestros que no comparten esa visión de sus compañeros, pero la respetan. Además, desde la dirección existe apoyo y esto es muy importante para el maestro.

“Los compañeros estaban muy involucrados porque lo llevaban a gran escala. Aunque había algunos profesores que no estaban de acuerdo, pero lo aceptaban, aunque no lo utilizaban, pero mayormente el profesorado si lo utilizaba. El director los apoya incondicionalmente y él también lo utiliza en las pocas clases que le toca impartir” (A1)

No obstante, en algunos centros, no todos los docentes trabajan en la misma línea, pero si es verdad que notan apoyo por parte de sus compañeros, o al menos no dificultan su trabajo.

“En mi caso los compañeros no llevan a cabo esta metodología, sino que ellos son más tradicionales pero la verdad es que me apoyan en lo que estoy haciendo, pero no estoy segura si ellos lo aplicarán o no [...]” (P11)

“No ven útil lo que hace, pero tampoco es que lo obstaculicen, solo que no comparten su visión de enseñanza. Ellos son de libro y tradicionales [...]” (A12)

Algunos docentes piensan que sus compañeros se han quedado estancados en la metodología tradicional por la comodidad que genera y el no tener que estar formándose para utilizar algún elemento más innovador.

“[...] Creo que la comodidad es un mal ejemplo para seguir [...]” (P11)

Además, desde la dirección existe apoyo y esto es muy importante para el maestro. Ese apoyo es primordial para que pueda trabajar y sentirse cómodo.

“Si la dirección está por la labor de implementar este tipo de metodología, de hecho, la comunidad de aprendizaje ha sido iniciativa de la dirección. En el aprendizaje cooperativo empecé yo porque creía que tenía que hacerlo [...]” (P1)

“[...] Con respecto a la dirección, ellos si me apoyan y les gusta lo que hago. Mientras los alumnos estén contentos y vayan aprobando, es lo importante” (P11)

Sin embargo, algunos docentes piensan que dependiendo de la concepción que tenga el director y su forma de ser, apoyará algunas iniciativas o no.

“Depende de la forma de ser del director, de la concepción que el director tenga, hay directores que se pringan mucho y hay directores que te frenan. Que frenan un poco por lo que te he dicho, ellos son los representantes del colegio muchos no quieren tampoco que se rompan molde y otros muchos sufren las críticas o las quejas de otros compañeros entonces te ponen freno [...]” (P3)

Por otro lado, los estudiantes han observado que diferentes agentes ayudan en el centro para el desarrollo de distintas actividades que promueven la convivencia y la participación de las familias. Éstos son la AMPA y asociaciones sin ánimo de lucro.

“Otros agentes ayudan también, desde el AMPA como el parque de las ciencias y asociaciones sin ánimo de lucro que participan con ellos en actividades esporádicas, como el día de la convivencia, participación en familia etc.” (A1)

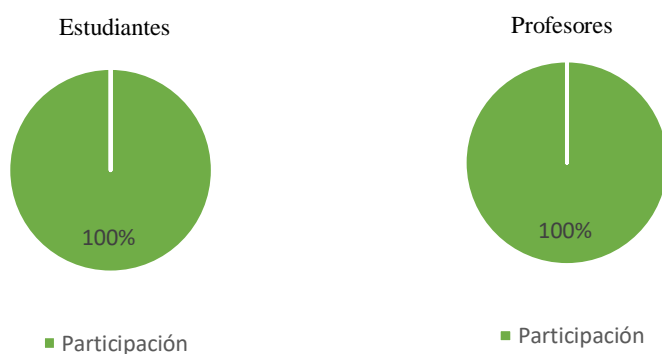


Figura 70. Visión general sobre reacción de los escolares al empleo del juego como recurso didáctico

Fuente: Elaboración propia

En la figura 70 se observa que ambos grupos de sujetos coinciden que la reacción de los alumnos que genera la aplicación del juego como recurso didáctico es muy positiva. Tienen mucha ilusión por aprender ya que van adquiriendo conocimientos a la vez que se divierten.

“La reacción de los estudiantes es muy buena. Ellos están muy contentos porque ven que aprenden y a la vez se divierten” (P14)

“Los estudiantes están encantados. Se les ve con mucha ilusión y cuando les preguntas dicen que están aprendiendo y que lo recuerdan fácilmente porque lo están usando. Yo veo que su aprendizaje es muy positivo” (A1).

Potencia la motivación, creatividad para que su aprendizaje sea más enriquecedor.

“Muchísimo. Yo creo que a ellos les gusta más cuando es de participar, por ejemplo, yo suelo preguntarles mucho a los niños y les encanta participar. Comprenden mejor los conceptos [...]” (A8)

“Los alumnos están muy motivados en el aprendizaje utilizando el juego facilita el aprendizaje ya que lo hacen de forma natural afianzando las bases para aprendizajes futuros” (P12)

Además fortalece el compañerismo y la colaboración entre los compañeros.

“Yo los veo muy motivados, mejores personas, diría yo porque hay mucho compañerismo y colaboración” (P11)

“En los niños es brutal el enganche que tiene un profesor para no dejarlo en la motivación que vengan los niños. Y además es que estimula la creatividad de una manera abismal [...] ver a esos niños cómo aprenden y cómo disfrutan eso es muy enriquecedor” (P6)

Sin embargo, los estudiantes no solo hablan de los valores y las actitudes que generan, si no de lo que llega a potenciar el juego como recurso didáctico en el alumnado como son los conceptos, vocabulario, entre otros.

“Nosotros les ponemos unas preguntas y luego los dejamos que ellos vayan haciendo. Ellos vienen con esas preguntas y traen otras cosas que les ha llamado la atención. Luego lo exponen y luego los ponemos en los pasillos para que los vea todo el ciclo y eso a ellos les encanta. Luego se los van explicando a otros compañeros” (A8)

Como se ha podido comprobar en la teoría y los resultados recopilados la reacción de los estudiantes resulta muy positiva con la aplicación del juego como recurso didáctico en su aprendizaje (Jover y Rico, 2013). Desarrolla capacidades personales para estimular a los alumnos. Además de la capacidad de comunicación y expresión (Brasil, 2008).



Figura 71. Visión general sobre aspectos formativos
Fuente: Elaboración propia

En la figura 71 se muestra los aspectos formativos (AFOR) que pueden desarrollarse a través del juego son varios. Ambos grupos de sujetos coinciden en que se puede trabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los docentes hablan de cómo se puede abarcar a través del uso del juego los diferentes contenidos, pero dando más peso a los aspectos procedimentales y actitudinales.

“Creo que sobre todo se mejora las áreas de destrezas y habilidades y las actitudinales. Aunque lo que se pretende es también de manera conceptual. Pero tiene más peso las dos primeras” (P11)

La dimensión actitudinal, es la que para la mayoría de los estudiantes tiene más peso en la utilización del juego como recurso didáctico dentro del aula.

“Creo que sobre todo de tipo actitudinal porque el fomento de valores positivos se hace muy notable en la aplicación del juego en el aula. Aunque mi tutor lo utiliza también para aprender conceptos y aplicar lo aprendido fomentando destrezas y habilidades” (A12)

Además, para la mayoría de los maestros ven como principal esta dimensión para trabajar con este recurso.

“Con respecto a los aspectos formativos yo creo que el juego básicamente ayuda sobre todo los aspectos más bien de manera actitudinales y fomentar esos valores positivos de participación, colaboración, respeto mutuo, de enseñanza unos a otros, etc. todo lo que sea necesario. Además, creo que ayuda a reforzar esas habilidades o destrezas que a lo mejor mediante una metodología más tradicional se quedaría más el ensayo-error, sino que nosotros lo que se pretende es reforzar esos conocimientos que a lo mejor desde una perspectiva más tradicional se aplica y ya después lo aplicamos al juego” (P5)

Por el contrario, otro porcentaje de estudiantes hablan de la dimensión procedimental como la que tiene más peso en la aplicación de esta herramienta lúdica.

“El objetivo actual de la educación es por competencias e intentar que sean competentes. A ver si, pero lo que es aprender todos los contenidos... yo creo que a lo mejor no. Sería mejor de manera procedimental” (A2)

Sin embargo, esta característica no se ve reflejada en los maestros ya que piensan que ayuda a todos los aspectos formativos, siempre y cuando se adapte para lo que se quiera trabajar.

“Yo creo que todo porque el juego, aunque se trabaje un concepto se ve mucha actitud y además cuando me llame sirve para evaluar yo voy tomando nota y voy viendo entonces mientras que están jugando y aprendiendo yo siempre voy evaluando todo lo que están haciendo mediante observación. A lo mejor procedimientos más específicos, pero en general siempre se puede ver todo por eso digo que se puede haber tanta manera conceptual procedimental o actitudinal. Entonces también otra cosa que es muy importante es que si ellos son capaces de explicar el juego a otros compañeros [...] para ver si se han enterado” (P4)

“Yo lo utilizo para todos los aspectos, es decir, si quiero que aprendan algo y sobre todo para que lo pongan en práctica y por eso utilizo los concursos. Además, se fomenta el compañerismo, colaboración y respeto mutuo” (P14)

Con respecto a los niveles (NIV), en la figura 72 se observa los principales niveles que los sujetos comentan que se usa este recurso didáctico. Para los estudiantes es la etapa de Primaria donde se utiliza más, mientras que para los docentes es la etapa de Infantil donde se le da más uso.

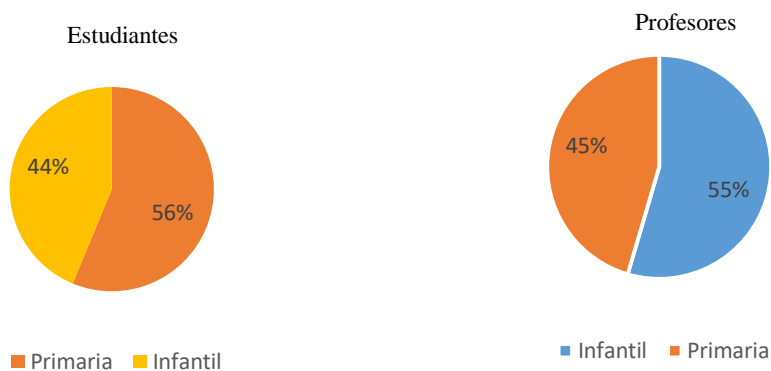


Figura 72. Visión general sobre niveles
Fuente: Elaboración propia

La aplicación del juego como recurso didáctico se podría aplicar a cualquier nivel, siempre teniendo en cuenta las características de los alumnos y de la formación y creatividad que pueda tener el docente.

“Creo que se puede utilizar para todo, siempre dependiendo de la creatividad de los docentes [...]” (P7)

“Para mí es una gran herramienta que deberíamos aprender todos los docentes y utilizarlo en las aulas, en las diferentes materias y diferentes niveles educativos. Yo creo que se puede utilizar en todos, aunque resulta fundamental en Primaria e infantil” (A1)

Los maestros trabajan esta herramienta en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, principalmente en las áreas de Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Sociales, Inglés, Educación Física y Música.

“Cuarto, siempre he estado en segundo ciclo, tercero, cuarto, tercero, cuarto y ahora mismo estoy fija en cuarto. Doy en las dos líneas, en donde soy tutora doy Lengua y a las dos clases Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Música que también es bilingüe” (P15)

“Sobre todo en Lengua, Matemáticas y en Educación Física. [...] yo doy clase en quinto de Primaria” (P13)

Sin embargo, los estudiantes no hablan de niveles en sí, sino de cómo el juego se puede trabajar de forma transversal en las diferentes áreas y asignaturas.

“Lo utilizaban a través del aprendizaje basado en proyectos, en donde un mismo curso tenían el mismo nivel en diferentes áreas y todos trabajaban lo mismo siempre adaptado a las necesidades de cada alumno o grupo” (A2)

Los espacios (ESP) llegan a ser muy importantes en la aplicación del juego como recurso didáctico. En la figura 73 se muestra los diferentes espacios que los entrevistados ven útiles para utilizar el juego. Se comprueba que el aula es el principal espacio aunque tienen en cuenta otros como el patio y otras instalaciones. Como se ha podido comprobar en la categoría de factores (FACT), el espacio se hace imprescindible para su correcta aplicación.

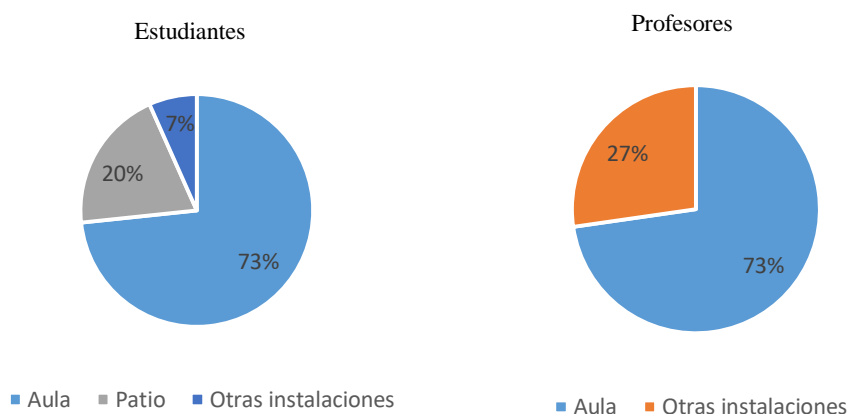


Figura 73. Visión general sobre espacios
Fuente: Elaboración propia

Algunos maestros hablan de la limitación que se encuentran a diario de cuando entran a un aula y la distribución de ésta, está dirigida por el tutor. Si éste no utiliza el juego como recurso didáctico, para los docentes que quieren aplicarlo resulta muy difícil el poder llevarlo a cabo.

“Depende porque aquí normalmente las aulas, las tiene puestas y coordinadas los tutores y entonces cuando entramos los especialistas no tenemos mucho tiempo para poder estar organizando nosotros el aula. Aunque la cuestión organizativa está ya forma parte del proceso enseñanza aprendizaje, aquí el alumnado ya está trabajando en equipo y los equipos ya están hechos y nosotros nos ahorramos ese tiempo y ellos trabajan por equipos y normalmente un equipo dura lo que dura un plan de trabajo y yo me acomodo, a no ser que yo necesite en ese momento otra estructura, no los muevo [...]” (P9)

Esta puntualización se ve reflejada en las entrevistas de los estudiantes donde ven como fundamental el espacio.

“Hay profesores que emplean las clases en grupo de 4, y luego para dar una clase más magistral no los pone uno al lado de otro, sino los ponen individual. También ponen que se corrijan los alumnos de dos en dos. Por ejemplo, mi tutora los pone de 2 o 2 o en 3 en 3, está limitada a clase y solo se ponían en grupos de 4 o los pones en grupos de 6. En esta clase solo se puede así, en otras clases no sé, dependiendo del espacio que haya [...]” (A7)

Como mencionan los estudiantes, dependiendo del lugar, los diferentes espacios poseen una intencionalidad formativa distinta. Esta característica tiene que tenerse en cuenta a la hora de la utilización del juego como recurso didáctico.

“Sí sobre todo el espacio del aula. El espacio que tengas y las mesas que tengas y los alumnos que haya, lo que te sobre de las mesas porque a lo mejor hay colegios que no te

dejan mover las mesas o algo y entonces tienes que limitarte a eso o si no puedes salir al patio. Mi tutora de francés y son juegos de que los bajó el patio y les tiraba un dado y van a aprender los números. Todo depende del espacio que tengas y de los materiales que tengas [...]” (A13)

El espacio es imprescindible para poder usar este recurso. Dependiendo del espacio que dispongamos, se podrá usar esta herramienta para una finalidad u otra.

“Pues que a lo mejor tienes que pensarlo más el espacio puede ser limitado que hay que llevar materiales y preparar mal las cosas, pero creo que merece la pena yo por mí lo haría” (A13)

La repercusión del empleo del juego como recurso didáctico en el propio docente (REPER) llega a tener aspectos positivos y negativos. En la figura 74 se muestra que los sujetos consideran que el uso del juego tiene más ventajas que inconvenientes o limitaciones.

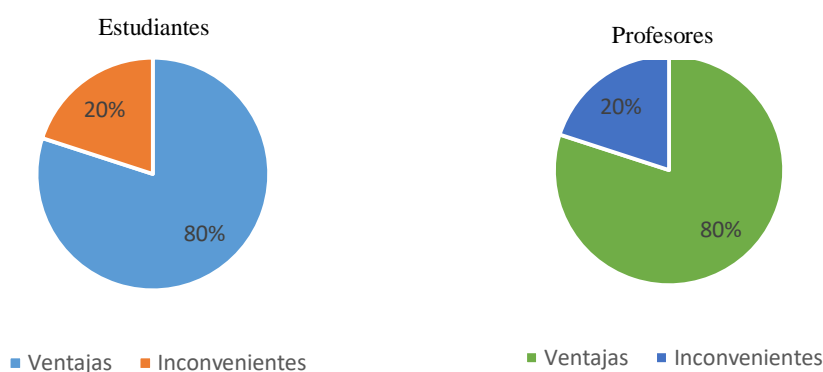


Figura 74. Visión general sobre repercusión en el propio docente
Fuente: Elaboración propia

Como aspectos positivos, los docentes hablan del enriquecimiento que le genera al ver que el aprendizaje de sus alumnos es significativo y están muy motivados.

“Para mí es muy gratificante usar este tipo de metodología dentro del aula además para mí a nivel profesional es muy enriquecedor porque él ve que los alumnos aprenden y se divierten a la vez que aprenden de hoy o como muy gratificante usar este tipo de metodología y entonces me motiva cada vez más el poder utilizarla y todos los días voy pensando en posibles posibilidades que me puedan aportar para poder ir mejorando en la práctica cotidiana” (P14)

Esta característica también está en común entre los estudiantes entrevistados.

“Para el docente yo creo que es satisfactorio el ver como aprenden los alumnos, aunque también tendrá momentos en los que necesite apoyo moral porque esa formación no se la pagan sino es él quien en horas extraescolares se forma. Yo creo que eso es ser un buen docente” (A1)

Para los docentes que trabajan con niños con dificultades es una motivación a nivel personal el ver cómo el uso de esta herramienta los ayuda y los motiva a aprender.

“Es más satisfactorio y sobre todo en niños que en ves que tienen dificultades de aprendizaje como este grupo mío, por qué, porque yo creo que aprende más con los descubrimientos que ellos hacen y las interacciones que hacen entre ellos que si tuvieran que estar escuchándome a mí [...]” (P1)

A nivel de formación, ambos grupos de sujetos hablan de una formación eficaz que no solo prepare al docente a cómo enseñar, sino que exista una formación continua y permanente.

“Respecto a la percusión del empleo del juego como recurso didáctico dentro del propio docente yo para mí es una satisfacción a nivel personal muy gratificante el poder utilizar este tipo de metodología porque la verdad me gusta siempre estás continuamente formándome y que mejor que está informándome en algo que verdaderamente me gusta y que veo que a mis alumnos le puede gustar” (P5)

“Debemos de tener una buena formación en este tipo de recurso y tener suficientes conocimientos para poder adaptarlo al contexto donde se trabaje” (A11)

Como posibles limitaciones, los docentes hablan de que genera frustraciones cuando no se consigue lo que uno quiere.

“A mí hasta ahora no me ha producido muchas frustraciones, si es cierto que es un aliciente, una motivación, también es verdad es que te das cuenta de que a lo mejor lo que tú te has planteado no es lo que al final ha salido ni lo que te gustaría que fuera [...]” (P3)

Con respecto a la incidencia del entorno en la aplicación del juego como recurso didáctico (INCI), los diferentes agentes que hay en el centro pueden facilitar u obstaculizar la aplicación del juego como recurso didáctico en el aula. En la figura 75 se observa que los diferentes agentes que se encuentran en el entorno del centro la mayoría participa, siendo un menos porcentaje los que no.

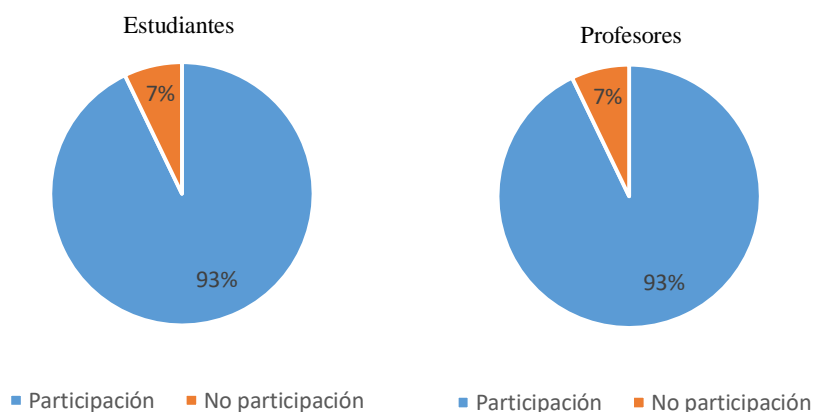


Figura 75. Visión general sobre incidencia en el entorno

Fuente: Elaboración propia

Algunos sujetos han comprobado que dependiendo del centro puede llegar a incidir o no, pues existen centros que apoyan iniciativas innovadoras y aunque no todos los docentes se involucren, se respetan aunque no se comparta la misma visión de enseñanza.

“Yo la verdad que no tengo mucha ayuda porque solo lo estoy haciendo a nivel de aula. Si tuviera más ayuda por parte de los compañeros pues si colaboraría con el ayuntamiento y a otras entidades” (P11)

Los docentes hablan de la importancia del apoyo desde la dirección. Esa ayuda es primordial para poder trabajar y sentirse cómodo.

“El colegio nuestro está muy abierto a todo eso porque la dirección actual lo facilita, lo potencia. La verdad es que yo aquí desde que se implementó el trabajo, la metodología en comunidades de aprendizaje y tal la universidad participa mucho, hay muchísimo voluntariado universitario tanto de la privada como de la pública y luego también hay muchísima participación a nivel familiar. En unas clases más que en otras también es cierto, pero también depende mucho de poder o no poder” (P1)

Sin embargo, los estudiantes hablan de fundamental el apoyo de las familias. Se necesita que haya más involucración por parte de éstas en la educación de sus hijos.

“Se intenta que los padres participen en la educación de sus hijos. El centro apoya cualquier iniciativa que propicie eso” (A14)

Aunque para algunos docentes no ven ayuda por parte de las familias, sino todo lo contrario, se sienten incómodos con su participación.

“Te voy a hablar claro, hoy en día a muchos maestros les incomoda la presencia de padres o de algún agente externo al centro, externo entre comillas. La Asociación de Asperger, cualquier tipo de asociación que se relaciona, incomoda. Incomoda quizá un poco por lo que te he comentado, estamos por desgracia comodones y no en todos los centros se es partidario [...]” (P3)

Ambos grupos coinciden que el apoyo de las diferentes entidades que se encuentran dentro del contexto del centro, son una gran ayuda para el centro ya que promueven la convivencia, participación, el poder ver cómo se trabaja, etc.

“Contamos con la ayuda del Ayuntamiento e instituciones municipales como sobre la piscina municipal la Biblioteca Municipal y el Espacio Joven dónde hay una casa de la igualdad para que vamos a ir para que puedan trabajar los conceptos y los valores sobre la igualdad” (P14)

“El ayuntamiento colabora con ellos con la biblioteca, la piscina municipal, la policía local para la educación vial. Además, hay empresas que visitan como es una vaquería, invernadero y varias que ahora no recuerdo. Pero ellos están constantemente llamando para pedir su colaboración para posibles excursiones” (A12)

Toda visita y/o colaboración con alguna entidad, tiene definido una finalidad educativa. No se visita nada más más por visitar.

“Si nosotros hemos estado en este año todas que tuvieran alguna finalidad educativa porque cada una tenía una cosa que a lo mejor como alumna yo no me daba cuenta cuando iba a excursiones, pero este año como maestra si me he dado cuenta de que todas tienen un objetivo que se va marcando” (A3)

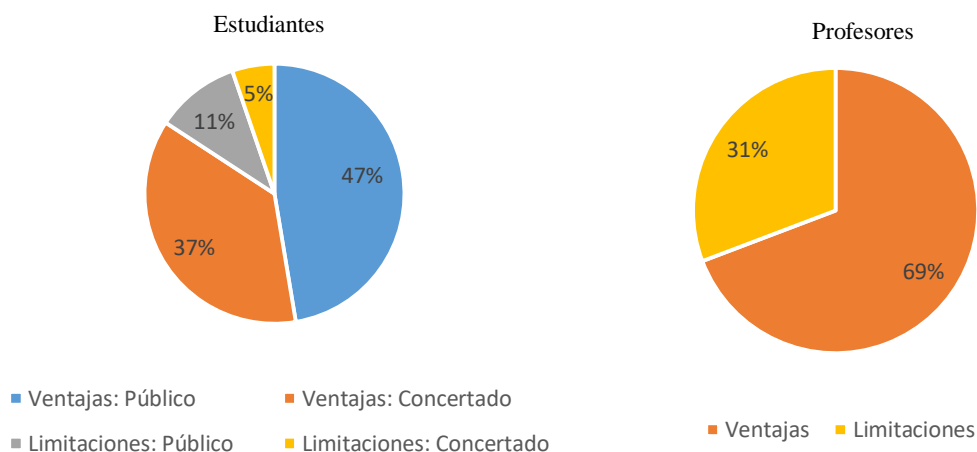


Figura 76. Visión general sobre valoración del empleo del juego

Fuente: Elaboración propia

En la figura 76 se muestra las ventajas y limitaciones al empleo del juego como recurso didáctico. Tanto estudiantes como docentes observan más ventajas que posibles limitaciones en su empleo.

Con respecto a valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes (VALEM), como ventajas en el uso de éste en el logro de aprendizajes, podemos encontrarnos el fomento de *valores positivos* tales como cooperación, ayuda, compañerismo, empatía; fomenta y refuerza *el trabajo en equipo y la colaboración* en la generación de aprendizajes; es un elemento de *motivación* muy potente; mejora no solo *la capacidad intelectual* sino también, *la motriz y la social* y, con todo ello, ayuda a que los alumnos aprendan de una manera más *significativa*.

“Como ventajas diría: la Integración, motivación, facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje, fomenta valores de cooperación, respeto y esfuerzo, y consiguen retener los contenidos trabajados durante mayor tiempo” (P13)

“Ayuda a la asimilación de los contenidos de otra forma a la mera teoría, ayudando a potenciar la motivación y el trabajo en grupo. Se ayuda a otros compañeros que les pueda costar más, fomentando valores positivos como el compañerismo, empatía, ayuda, etc. [...]” (A1)

Además, el aprendizaje de los contenidos se realiza de una forma distinta a la tradicional por lo que los alumnos asimilan los contenidos sin la necesidad de estar enseñando meramente con el libro de texto. Es una forma de aprender más dinámica y entretenida. Siempre y cuando el maestro sepa utilizarlo y tenga una finalidad delimitada.

“[...] Este recurso ayuda a que los niños asimilen los conocimientos necesarios y logren un aprendizaje más significativo de una manera más divertida” (A9).

En cuanto a aspectos negativos, los docentes mencionan el confundir que todo es un juego. Los alumnos deben identificar cuando se va a jugar y cuando no.

“En cuanto a puntos negativos el confundir que todo es un juego o hacerles pensar que todo es un juego. No todo es un juego, pero cuando estoy en clase y paso la lista de la clase

o cuándo estamos en la asamblea y hay que levantar la mano y ahí no estoy jugando y ellos lo saben [...]” (P2)

Otra limitación y que ambos grupos de sujetos coinciden es en la falta de formación del maestro para la utilización de esta herramienta.

“Las mayores dificultades las encuentro al principio ya que como no están acostumbrados a usar el juego en el aula, se ponen muy nerviosos, pero cuando cogen la dinámica es mucho más sencillo. Inconvenientes: Al inicio de la actividad se necesita mucho tiempo para poner en marcha el juego, pero una vez realizado, las siguientes veces se hace mucho más dinámico. Limitaciones: Cuando son contenidos más teóricos los que hay que trabajar, los niños tienen que estudiar, y no se puede implementar tan a menudo el juego” (P13)

“El acceso a esa formación ya que en la Facultad no te forman para ello y también el tipo de centro donde uno trabaje. No es lo mismo que todos trabajen lo mismo a que una persona sola trabaje de una manera y nadie le apoye. Creo que eso es fundamental” (A12)

Además del tiempo de dedicación fuera del centro por parte del maestro como la falta de involucración de algunos compañeros, son algunas limitaciones que suman los docentes entrevistados.

“[...] como desventajas es el tiempo que se gasta en formarse y preparar los materiales que vas a usar para usar tal cosa. A mí me pasa que siempre estoy dándole vueltas a la cabeza, aunque esté en mi casa. Por eso siempre llevo una libreta para ir apuntando cosas” (P11)

“Los inconvenientes están al lado de los maestros por eso es muy difícil de convencer a la gente de que lo haga porque a veces nos cuesta ver las ventajas para los niños [...]” (P6)

Por otra parte, los estudiantes hablan de la dificultad que supondría evaluar determinadas actividades integradas a través de juegos como recurso didáctico ya que podría resultar subjetivo valorar y evaluar actuaciones en el alumno mientras juegan.

“Creo que es más difícil valorar, evaluarlos porque como es más subjetivo, es decir, hay niños que participan más, otros que participan menos, aunque tu intentes que todos participen por igual, creo que es muy difícil que eso se consiga y entonces a la hora de tú evaluar pues sí que es más complicado. Lo puedes hacer de forma complementaria, pero para evaluar yo no utilizaría un juego” (A4)

Con respecto a si es necesario o no el uso del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro (NEC) se ha podido comprobar que todos los docentes y la gran mayoría de los estudiantes lo ven como una necesidad que deben estar en la educación de hoy en día.

“Lo veo necesario y obligatorio para el futuro y sobre todo para actualidad porque estamos en una sociedad de continuo cambio” (P14)

“Creo que es importante su uso y aplicación en el aula” (A6)

Mientras que para un menor porcentaje de los estudiantes a pesar de la importancia que le conceden al juego como recurso didáctico, no proponen su uso exclusivo sino como integrante o complemento a otras metodologías innovadoras.

“Claro, solo juego no, que también habrá ratos que hay que dar tu teoría, tu lluvia de ideas, todo... lo veo como algo complementario, pero no, solo a través del juego, no” (A4)

Se habla del uso fundamental en la sociedad actual donde los cambios son constantes y debemos estar adaptándonos a las necesidades que presentan los alumnos. Los maestros no deben anclarse si no que tienen que estar continuamente reciclándose para poder afrontar a las demandas que presenta la sociedad.

“Yo creo que es fundamental para la educación de hoy en día. Vivimos en una sociedad muy cambiante y hay que ir adaptándose a las necesidades que se presentan. No se puede uno anclar y dejarse llevar a la deriva porque no son máquinas sino son niños y los niños del futuro. Por eso veo que es muy importante introducir metodologías activas en las aulas” (P11)

“[...] Las clases magistrales deben de desaparecer. Se debe innovar siempre, y no estancarse” (A1)

Los maestros hablan de tener herramientas suficientes para dar respuesta a la demanda de los alumnos. Y de cómo se va incrementando conforme pasa el tiempo.

“[...] debemos de tener recursos y herramientas para ayudar a todo tipo de alumnado porque nos podemos encontrar alumnado de dificultades de aprendizaje dificultades con la familia problemas de conducta debido a la mala influencia del barrio hay de todo entonces tenemos que estar dispuestos a enseñar a los niños a intentar paliar todas esas dificultades todas esas necesidades que tienen y poder cubrir todo eso y llegar a un aprendizaje significativo” (P14)

“[...] creo que quien lo usa ya sigue usándolo constantemente no al mismo nivel, pero poco a poco lo va utilizando” (P10)

Sin embargo, los estudiantes hacen mención a la formación inicial como aspecto imprescindible en la utilización de esta herramienta.

“Su uso en la facultad debería ser fundamental [...]” (A15)

Es por ello, que desde la Universidad se debe contribuir a la formación de profesionales que asuman los continuos cambios sociales (Bowden, 2011). Sin embargo, no se pone en práctica, aunque se menciona en la Facultad que un buen maestro debe hacer uso de metodologías activas, pero luego no se practican como se debería.

“[...] Siempre nos han dicho que no usemos el libro, que no usemos tal... que usemos otras estrategias, pero no recuerdo ahora mismo o yo creo recordar que no la hemos utilizado. No nos han enseñado. Al igual que nos han dicho que el libro que intentemos dejarlo como apoyo, pero así de alguna estrategia no. Ellos lo dicen, pero no lo hacen, y tampoco nos explican qué estrategias podríamos usar” (A10)

Es por ello que su aplicación es necesaria en la educación de hoy en día para mejorar los procesos educativos, además de prestar un mayor apoyo y mejorar la calidad como equidad educativa.

“[...] Los docentes deben innovar para mejorar su enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Es muy importante esa mejora para la calidad y equidad de la educación” (A9)

CAPÍTULO 10. FORMACIÓN INICIAL PARA EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS LÚDICO DIDÁCTICAS: ¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES EN EJERCICIO?

- 1. Formación para el empleo de metodología lúdica**
 - 1.1 Vías de formación recibidas**
 - 1.2 Importancia de la Formación inicial**
 - 1.3 Presencia del juego como recurso didáctico en la formación inicial**
 - 1.4 Valoración global de la formación recibida respecto a juego como recurso didáctico**
 - 1.5 Sugerencias para mejorar la formación inicial**
 - 1.6 Elementos deseables en una formación inicial dirigida a preparar en metodología lúdica**
 - 1.7 Principios, características y condiciones que debería cumplir**
 - 1.8 Correlación de las dimensiones en el empleo de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria**

Capítulo 10.**Formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas: ¿Qué dicen los profesores en ejercicio?**

En este capítulo se presenta la dimensión relacionada a “*formación para el empleo de metodología lúdica*” relativa a la entrevista a los docentes. Por tanto, se recogen las diferentes aportaciones respecto a la preparación de profesores para el empleo de estrategias lúdico-didácticas.

Para ello, en primer lugar, se muestra una visión global de todas las categorías representadas en esta dimensión ofreciendo una perspectiva general de las valoraciones de los sujetos entrevistados. En segundo lugar, se profundiza en cada una de las categorías con la finalidad de obtener la máxima información posible.

1. FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE METODOLOGÍA LÚDICA

Nos interesa conocer las diferentes visiones, experiencias, opiniones, etc. de los maestros entrevistados acerca del tipo de formación recibida en relación al uso del juego como recurso didáctico en su práctica de aula. Proporcionará información acerca de las vías de formación utilizadas, si ha estado presente en su formación inicial, importancia, valoración y sugerencias para la mejora de ésta.

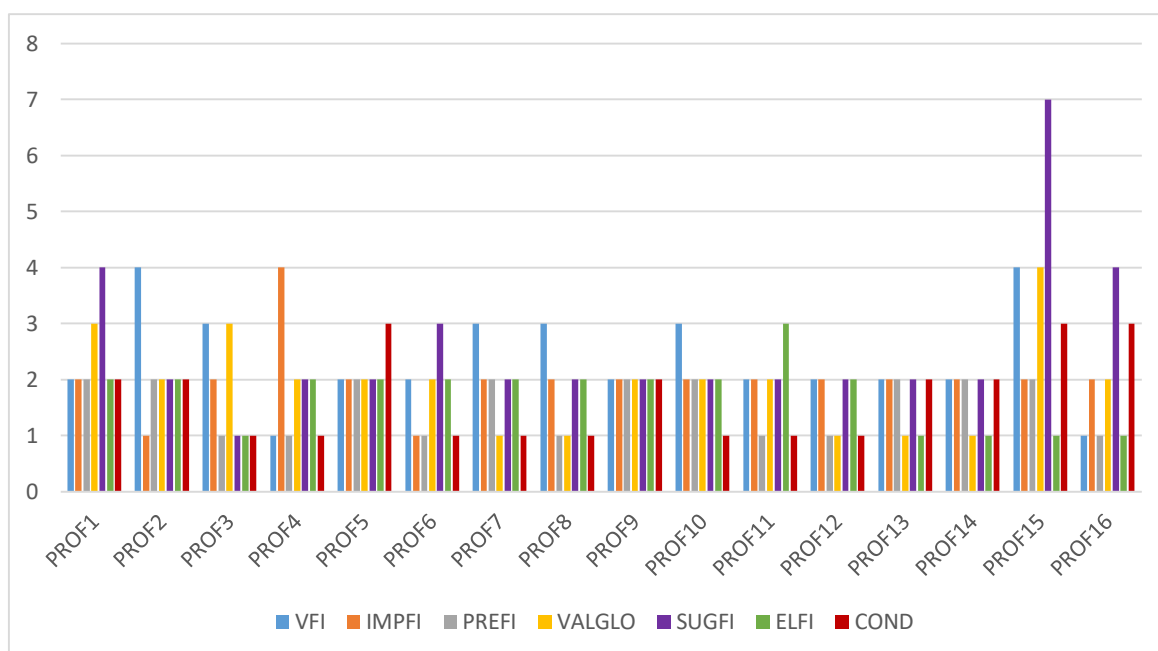


Figura 77. Matriz de datos de categorías relativas a formación para el empleo de metodología lúdica
Fuente: Elaboración propia

En la figura 77 se puede observar las diferentes categorías que abarcan esta dimensión. En el eje de abscisas se encuentran los 16 profesores entrevistados, en el eje de ordenadas el número de veces que los sujetos mencionan la categoría analizada. En total, se cuenta con un total de 7 categorías relacionadas con la formación inicial: 1) vías de formación (VFI), 2) importancia de ésta (IMP), 3) presencia (PREFI), 4) valoración

global (VALGLO), 5) sugerencias para su mejora (SUGFI), 6) elementos destacables, 7) principios, características y condiciones que debería cumplir (COND).

Las categorías más mencionadas son las relativas a sugerencias (SUGFI), vías de formación (VFI) y condiciones que mejorarían la formación inicial (COND).

A continuación, se procederá a detallar cada una de las categorías que componen esta dimensión con la finalidad de obtener la máxima información posible a partir de la visión, experiencias y opiniones de los informantes.

1.1 Vías de formación

Interesa conocer las referencias que hacen los docentes relacionadas con la formación recibida, es decir, las modalidades, contenidos, valoración, etc.

En la figura 78 se muestra las diferentes vías a través de las cuales los docentes han ido adquiriendo formación respecto al conocimiento y uso del juego como recurso didáctico en el aula. La formación inicial es su aprendizaje dentro de la Facultad y etapa universitaria, y la permanente es toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades de una persona.

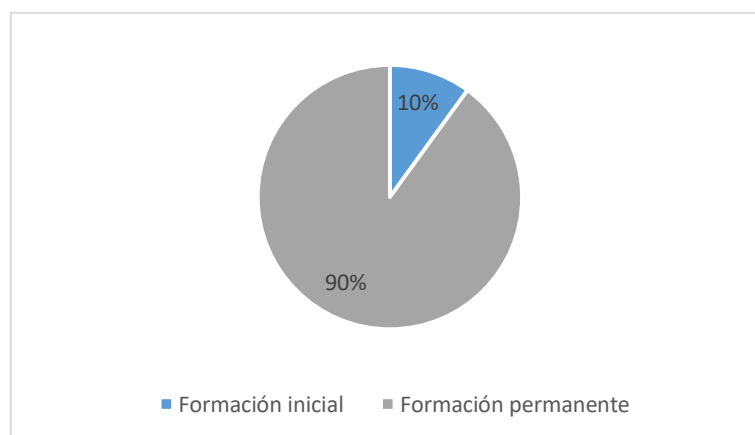


Figura 78. Vías de formación recibida

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes no han tenido formación respecto al juego como recurso didáctico en su formación inicial, sino que todo aprendizaje relacionado con esta herramienta se ha obtenido por medio de formación permanente a través de diversas fórmulas (organizadas por instituciones de formación, autoformación, asesoramiento de pares, etc.). En general, se trata de un aprendizaje a lo largo de la vida guiado por las ganas e interés que ha generado el empleo del juego como recurso didáctico, e ir usándolo y modificándolo para su mejora mediante ensayo-error unido también al aprendizaje derivado de la colaboración y al trabajo en equipo con colegas que lo empleaban. Aluden también a otras fórmulas más sistemáticas programadas mediante actividades organizadas y planificadas tales como cursos, seminarios, encuentros, etc.; y aquellas otras que son más abiertas u ocasionales debidas al azar...

“He ido aprendiendo en los cursos que ofrece el CEP y luego por entidades privadas. [...]” (P11)

“La formación sobre metodología didáctica en general y sobre juego en particular es nula en la universidad [...]” (P2)

“No tengo ningún tipo de formación, solamente por ensayo y error. Además, he visto otro tipo de maestros que lo están utilizando [...]” (P10).

“Muy autodidacta porque yo soy de las que cojo el libro y luego los cursillos de Monserrat” (P15)

“Aprendizaje de juegos gracias a la enseñanza por parte de otros compañeros [...]” (P13)

Desde la teoría, se habla de que la formación en este tipo de herramientas se adquiere desde la práctica y la realidad de aula, además desde una formación permanente lejos de la universitaria (Muñíz, García y Fernández-Río, 2017).

También, dentro de la formación permanente, los centros de formación de profesorado (CEP) ofrecen la posibilidad de aprender a través de cursos que son planteados por el interés de los docentes para su mejora en la enseñanza.

“Es verdad que gran parte de esa formación se la debo a los Centro del Profesorado, hay gente, aquí en Granada esta Mamen García, que es una fuere de serie, ha sido maestra muchos años y bueno pues se preocupan por buscar cursos relacionados con esto” (P3)

Estos centros, ofrecen la posibilidad de interactuar los docentes de un centro educativo y de otro. Para ello, realizan convivencias para ofrecer un feedback entre estos y así crear vínculos de unión, y mostrar lo que trabajan unos centros y otros.

“Hay una formación que te la dan en el CEP con otro centro [...] mejora la interacción con otros centros” (P1)

“[...] La Consejería en una de las cosas que se están planteando como innovadora, es que ya ha salido que los profesores podamos ir a otros centros para ver in situ lo que trabajan otros maestros en otras aulas” (P6)

Además, se ofrece la posibilidad de formación en el propio centro para que se estreche la relación entre los mismos compañeros, dando información de cómo trabajan unos y otros.

“A todo el claustro le ha interesado o a la dirección. Se ha generado la formación dentro del mismo colegio [...] y ha ayudado a conocer cómo trabajan otros compañeros. A partir ya de tu leer, de descubrir autores que te han dicho algunos compañeros, etc. en las mismas ponencias te facilitaban mucha bibliografía” (P1)

“[...] Pero yo tengo clarísimo que la mejor formación que hay es la formación por “pegamento” porque te tienes que pegar a un compañero o a alguien que lo sepa hacer igual. A alguien que lo quiera hacer y eso es lo más importante. Puedes hacer 800 cursos

Formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas: ¿Qué dicen los profesores en ejercicio?

y conferencias pero el día a día, haciéndolo y compartiendo experiencias con otros compañeros, es la mejor formación que hay [...]” (P6)

Los maestros pueden ir eligiendo los cursos que pueden ir realizando de acuerdo a sus intereses y necesidades. Ellos ven como posible inconveniente el tiempo que se tarda en su realización. Algunos docentes no quieren gastar tiempo fuera de su horario laboral en formarse.

“En ese aspecto yo voy viendo posibles cursos que me puedan interesar y que lleven esta línea de una manera u otra pero que luego me gusta ir planteándome retos para ir mejorando e ir adaptando todo lo que veo a mi clase. [...] El problema que le veo es el tiempo que se tarda. No todos quieren gastar tiempo de su ocio en formarse” (P11)

Por otro lado, se habla de que este tipo de formación se ve limitada ya que en los CEP ofertan cursos más teóricos y que no posibilitan su posible aplicación en las aulas escolares. Se debería ofrecer un amplio abanico de actividades para que los docentes aprendan a utilizar este tipo de metodologías.

“En los cursos ofertados por la Junta de Andalucía muchas veces se centran en la teoría de los juegos como recurso (qué son, qué desarrollan...) pero muchas veces no ofertan un amplio abanico de actividades a llevar a cabo en clase que en definitiva es lo que más inferencia hace en nuestro día a día en la tarea docente” (P13)

Además, se habla de que algunas veces los CEP no tienen en cuenta las necesidades de los centros y eso genera poco interés en asistir a los cursos formativos.

“La verdad que sí la hay porque yo la he visto pero la verdad es que a los centros vienen poco y la verdad es que tenemos poco interés en ir porque el director del Centro ha trabajado en el CEP y nos dice que es poco motivador entonces pues no vamos” (P16)

Además, se hablan de que otras entidades fuera del CEP, ofrecen cursos donde cualquier persona interesada puede formarse en este tipo de metodologías. Es un tipo de formación sistemática.

“Hay mucha formación hoy en día. Por el CEP o por tu cuenta: haciendo mediante moocs, cursos online por qué formación hay muchísima [...]”

Sin embargo, algunos docentes explican que han tenido alguna experiencia o formación en su etapa universitaria en alguna asignatura de la Diplomatura (actual Grado) o en el Máster.

“Alguna cosa que se mencionó en el Master de Intervención, en alguna asignatura en concreto como puede ser pensamiento visual, pensamiento creativo, alguna cosa pero básicamente digamos que la presentación de algo que te llama la atención y ahora te buscas tú la información [...]” (P15)

“Hice el Master de Educación Matemática y ahí sí es verdad que empecé a ver lo de los proyectos, pero al final era leer artículos. Los artículos que había, más en ese momento eran de proyectos pero tampoco... no es que fuera gran cosa” (P16)

“Una optativa que era teatro, porque nos lo estuvieron enseñando a partir del roleplay y la dramatización, y lo que hicieron era enseñarnos como podíamos aplicarlo nosotros

con los niños. También recuerdo por ejemplo, en educación física pero poco más [...]” (P10)

Desde la Facultad, las materias son planteadas de forma teórica, dejando a un lado la parte práctica que hace que los estudiantes pudieran aplicar lo aprendido.

“En la Facultad había mucha teoría. Empezaron a hablar sobre metodología activa y sobre aprendizaje basado en proyectos pero nunca lo llevamos a cabo. Nunca lo pusimos en práctica y entonces se quedó como un mero conocimiento que lo teníamos ahí pero no pudimos utilizarlo [...]” (P14)

“Empezaron a hablar en su momento de que existían metodologías activas dentro del aula y creo recordar que en alguna asignatura si lo pudimos hacer por ejemplo como psicología donde hicimos grupos de debate o a lo mejor en didáctica pero la verdad es que no lo aplicamos directamente en ningún tipo de seminario y ningún tipo de práctica sino solamente lo dijeron de manera teórica de que existe ese tipo de metodología [...]” (P5)

“En la facultad lo único que si me contaron era de inteligencias múltiples y ya está, solo de forma teórica. [...] pero nada, y de hecho, las prácticas que he estado teniendo ni idea de nada... inteligencias múltiples sabía lo que era, eso es lo de Howard Gardner ¿no?, y eso era todo lo que sabías de inteligencias múltiples” (P16)

Respecto a la incidencia que puede tener en la docencia, su valoración es muy positiva, ya que fomenta la motivación por seguir utilizando este recurso en el aprendizaje de los estudiantes.

“Es muy importante ya que es muy motivacional. La valoración es muy positiva [...]” (P13)

Dependiendo del centro donde se trabaje, puede que genere más interés entre los docentes en la utilización de este tipo de recursos innovadores. La línea que trabaje el centro influye mucho en el tipo de enseñanza que tenga el maestro.

“He tenido mucha suerte porque a lo largo de mi vida laboral y profesional he llegado al centro dónde había siempre alguna reforma por algo. Hace 27 años llegué por primera vez a Almuñécar dónde ya se hablaba de trabajar sin libros y eso era una gran revolución, pero la verdad es que me sirvió muchísimo a mí porque te abre la mente [...] es una gran alternativa y a lo mejor un libro te encasilla cuando tú realmente puedes trabajar de otra forma [...]” (P8)

Para poder llevar a cabo la utilización de este recurso didáctico, la formación es imprescindible. Dicha formación se puede ir adquiriendo de una manera u otra, pero se debe de ir perfeccionando. El maestro debe estar en continua formación. No debe anclarse.

“[...] La formación es imprescindible” (P13)

1.2 Importancia de la Formación inicial

A través de esta categoría, nos interesa conocer el grado de importancia que les otorgan los docentes entrevistados a la formación en juego como recurso didáctico dentro de la formación inicial.

En la figura 79 se muestra la importancia que le otorgan los entrevistados al

empleo y enseñanza del juego como recurso didáctico dentro de la Facultad. Se comprueba que todos lo ven como parte imprescindible de un maestro.

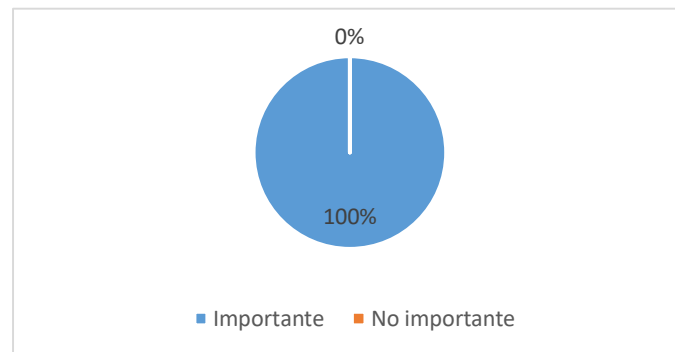


Figura 79. Grado de importancia del juego como recurso didáctico dentro de la formación inicial
Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que dentro de la formación universitaria, el juego como recurso didáctico es un recurso muy importante que se debería de emplear y enseñar a usarlo. Desde la Facultad, se debería de enseñar todos los aspectos y metodologías. No solo nombrarlas, sino profundizar un poco para que los estudiantes sepan y conozcan aunque después decidan si quieren utilizarlas o no en su futuro profesional.

“Si lo veo súper importante que se implementara en la formación inicial y que los maestros en formación supieran de ello. Es una pena que llegan a las prácticas y no saben nada. También hay algunos que tienen poca actitud, pero hay otros que de verdad se les nota que quieren aprender, pues hay que darle esas herramientas aunque sea solo las principales y ya que ellos vayan formándose, pero al menos darle esa oportunidad” (P11)

“Creo que es muy importante dentro de la formación inicial a empezar ya a usar este tipo de metodología, pero no solamente de manera teórica, sino lo que necesitamos es que esos profesores de la Universidad sepan de qué están hablando y sepan de verdad la realidad que existe en el aula y cómo se aplica. Además, de qué deberían de hacer para poder aplicarlo y todo eso poder enseñárselo a los futuros maestros mediante la práctica no solamente mediante la palabra sino que a ellos en los seminarios lo puedan poner en práctica” (P14)

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se obliga a las universidades a adaptarse a la realidad actual, facilitando que la formación de los futuros profesionales no se centre exclusivamente en la transmisión de conocimientos, sino que se dirija muy especialmente a desarrollar capacidades generales, cualidades personales para que los sujetos sigan aprendiendo a lo largo de la vida, sean capaces de enseñar y comunicar conocimientos y puedan aplicar lo aprendido dentro de esta sociedad cambiante (Cabero, 2006; Pons, 2005).

Los alumnos cuando llegan a las prácticas se sorprenden y se cuestionan su formación. Pueden que lo hayan oído pero no saben aplicarlo.

“Los prácticos que vienen, lo primero que les sorprende y dicen: ¿y esto? ¿Por qué no nos lo enseñan? O te dicen por ejemplo, esto de lápices al centro yo lo he oído, lo conocía pero claro ahora lo estoy viendo y ahora es cuando yo veo en realidad en que consiste, tal y como es [...]” (P1)

“Yo todos los años a cojo dos o tres prácticas y la conclusión final de muchos prácticos que mucha de las cosas que hacemos en el centro no las ven en la Facultad y ya todo eso llevamos un déficit de aprendizaje [...]” (P7)

Es por ello que se discute sobre si la formación de los maestros es la correcta o no.

“Yo es que creo que la formación todavía está coja porque te forman mucho en teoría y te forman muy poco en llevarlo a la práctica, todo eso y cuando el maestro sale ya la facultad tendría que tener una didáctica y una base metodológica para decir bueno esté en el grupo que esté, yo voy a poder desarrollar mi trabajo por proyectos, el saber que evaluar por rúbricas, pero no la teoría sino el hacerlo [...]” (P1)

“Entonces lo que necesitamos son a docentes bien formados y que mejor desde la formación inicial. Al menos que tengan conocimientos sobre las metodologías activas que se pueden llevar al aula aunque después ya se perfeccionen después, pero de tener una ligera idea porque por ejemplo, hay muchos prácticos que no tienen ni idea de lo que es la metodología por proyectos o cualquier otra metodología activa y es aquí en el centro cuando aprenden. Y eso no debería de ser así [...]” (P8)

Otro aspecto por destacar es que, generalmente, las personas piensan que “jugar” sabe todo el mundo y no es necesario formarse. Los profesores entrevistados piensan todo lo contrario, y expresan que se debería ofrecer formación desde la facultad porque como recurso con carácter didáctico y facilitador de aprendizajes no sabemos utilizarlo. Entonces, si se aprendiera desde el inicio, los alumnos podrían ponerlo en práctica y cuando llegaran a los centros supieran utilizarlo o que tuvieran una ligera idea.

“Creo que deberían de enseñarlos en todos los aspectos. Es decir, en todas las asignaturas y que los profesores de la Universidad pudieran enseñar este tipo de metodología, porque así también lo ponen en práctica los alumnos. Es decir explicar y entender cómo se hace, porque parece que jugar todos sabemos pero en verdad no sabemos. Como recurso no sabemos” (P10)

Una dimensión importante es la realidad educativa que tenga el centro y cómo trabaje, y la formación que tengan los estudiantes en la Facultad. Se cuestiona ya no solo si se forma o no y el conocimiento que tienen los estudiantes cuando llegan a sus prácticas, sino que a lo mejor esos estudiantes han aprendido mucho de innovación y posibles herramientas y luego van a centros donde aún se sigue trabajando por fichas, los niños siempre sentados, callados y escuchando clases totalmente magistrales.

“Es una pena que ya desde la Universidad se estudia la importancia del juego como base de la educación, pero una vez que estudias y apruebas esas asignaturas, se nos olvida y entramos en una clase que solo trabajan por fichas, los niños y niñas bien sentados, callados y atendiendo al educador (que lo sabe todo). Es prioritario y olvidando las necesidades reales de los distintos niños y niñas. Soy muy consciente que este tipo de método es una odisea, pero si en países más desarrollados utilizan el juego como eje y los resultados son más que positivos... ¿por qué nos empeñamos en este tipo de educación convencional que está más q demostrado que cada vez funciona menos?” (P12)

Algunos docentes proponen el poder formar a esos futuros maestros, mostrándose voluntarios para poder formar en alguna ocasión a los estudiantes durante su formación.

“Si, de hecho he estado hablando con Pilar de hacer alguna cosilla para llevar esto a la universidad” (P15)

El problema radica en que algunos profesores universitarios pueden conocer metodologías activas pero luego no lo llevan a cabo dentro de su aula. Solo clases magistrales. Si a eso se le suma que cuando lleguen las prácticas en centros, los alumnos no vayan a centros innovadores sino a centros tradicionales, pues no van a aprender nada. Es por ello que se hace imprescindible implementar este tipo de metodologías en las asignaturas y planes de estudios.

“El problema es que hay profesores universitarios que dicen que sí, que si usan este tipo de metodologías pero nunca llevan implementarlo dentro de su aula. Y tampoco si no caes dentro de las prácticas en algún centro donde se lleva a cabo este tipo de metodologías, pues la verdad es que no la vas a aprender. Es importante e implementar esta asignatura estas materias a intentar mejorar esa formación a partir de implementación de este tipo de metodología” (P4)

Otro problema es el desconocimiento del profesor universitario y la realidad de los centros. Hay profesores que no van a los centros nunca. Están totalmente desvinculados.

“[...] Que determinados profesores no pisan el aula y tampoco hacen por pisarla [...]” (P7)

El vínculo entre Universidad y centros educativos tiene que ser constante y productiva. Hay que aportar cada institución su visión y complementarla con la otra, y viceversa.

“La mayor crítica que se le hace la escuela a la universidad es que viven como en un pedestal y como si no quisieran saber nada de la escuela. [...] La universidad es necesaria porque no todo lo que se hace en la escuela e innovador y no todo lo que se hace en la escuela es fundamentado porque claro todo lo que se hace en la escuela tiene que tener una base científica y no tiene que ser decisiones que se toman en un momento determinado” (P7)

En relación con la teoría, se pone en común que los docentes, según Barron y Darling-Hammond (2008), deberían rediseñar el funcionamiento de las escuelas y las universidades, y definir qué objetivos educativos deben prevalecer. Se hace necesario la realización de un cambio en el planteamiento educativo, en el diseño de las prácticas y en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje por encima de los contenidos. Para ello se propone la creación de un vínculo entre Escuela-Universidad-contenidos, así como fomentar el aprendizaje para toda la vida “aprender a aprender” (Dvorak, 2012).

Es por ello que, el juego debe estar dentro de la formación inicial de los maestros. Se debería de dar en todos los cursos del grado

“Le doy muchísima importancia al juego ya que en mi especialidad si se le da muchas más relevancia a esta estrategia didáctica durante todos los cursos del grado” (P13)

1.3 Presencia del juego como recurso didáctico en la formación inicial

Nos interesa saber si el juego como recurso didáctico se encuentra dentro de la formación inicial de los docentes. Si es así, en qué contenidos, asignaturas, etc.

En la figura 80 se muestra si el juego se ha hecho presente en la etapa universitaria de los docentes entrevistados. Se comprueba que la gran mayoría no han tenido experiencias de juego como recurso didáctico en su formación inicial.

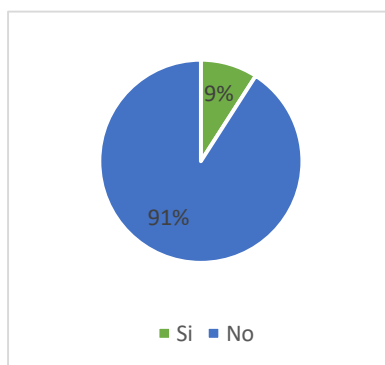


Figura 80. Presencia del juego como recurso didáctico en la formación inicial de los docentes entrevistados
Fuente: Elaboración propia

Aunque los sujetos entrevistados son docentes con una experiencia mínima de 5 años y puede que su formación universitaria haya sido hace mucho tiempo, nos interesa conocer si a ellos les formaron en juego como recurso didáctico y si estuvo presente durante su etapa universitaria.

La presencia de este recurso dentro de la Facultad estaba presente en algunos de los entrevistados. En algunas asignaturas como Psicología y Didáctica pudieron trabajar algo. Aunque en las demás asignaturas eran clases totalmente magistrales donde el profesor explicaba mediante transparencias y los alumnos atendían y tomaban apuntes.

“Solamente lo tuve en dos materias donde podíamos hacer algo que era psicología y didáctica y ya no me acuerdo de más nada porque lo que me acuerdo más básicamente es la metodología que llevaban los profesores es decir mediante power point o mediante transparencias te explico una cosa de 10 años y a volar apréndetelo para el examen memoriza lo y échalo en el examen” (P7)

Otros si recuerdan que estuvo presente pero nada más de manera teórica, donde les hablaron de que existían pero no lo pudieron llevar a la práctica.

“No se hablaba de juego en la formación inicial. Si se hablaba de metodología basada por proyectos pero de manera teórica, y bueno dentro de la metodología basada en proyectos estaba el juego” (P14)

“Creo que nombrarla teóricamente sí pero es lo que te decía que tienes que ser los maestros tienen que ser activo y participativo, y claro y después te daba yo una clase con diapositivas [...]. Entonces de manera teórica sí pero después a la hora de la práctica no” (P10)

Otros sin embargo, no han tenido ningún tipo de experiencia en su etapa como universitarios. Sino que han sido ellos mismos quienes se han interesado y han ido aprendiendo a través de ensayo-error y formándose poco a poco. Si desde un principio se enseña a utilizar estas herramientas y de manera efectiva, sería mucho más beneficioso tanto para maestros como para escolares.

“Pero no te enseñan a hacerlo, yo lo he tenido que descubrir, pero ya te digo a base de cometer muchos errores. Pues si tú ya sales y cometes menos errores, pues eso que te llevas, no aprender por ensayo y error. Y vuelvo a repetir y no trabajar para ocurrencia sino trabajar desde el primer momento por actuaciones de éxito con algo que tú sabes que funciona, ahí está la diferencia pero nos siguen enseñando así, que le vamos hacer, mucha reforma educativa para oye en esto pocos aciertos” (P1)

Aunque si se hablaba de innovación pero no se explicaba ni qué había que hacer ni cómo.

“Solo recuerdo que dijeron que había que innovar pero no te decían cómo. Qué menos que darte unas pequeñas pautas para que supieras o empezaras a dar solo” (P11)

La presencia en su formación inicial fue nula aunque estaban las asignaturas obligatorias como matemáticas donde se podría haber aplicado.

“Me acuerdo cuando hice matemática pero dentro de la asignatura a mí no me enseñaron a enseñar matemáticas, me enseñaron matemáticas. Si tú tienes enfocado que me van a enseñar matemáticas, perdona, que he estado haciendo toda mi vida hasta ahora” (P16)

Aunque no se habla de una mala formación inicial, si se habla de la falta de ésta en los docentes noveles. Es decir, la falta de una mayor preparación en la Facultad. Se necesita estar en continuo enriquecimiento personal y profesional y no estancarse.

“Era otro tipo de planteamientos de los que había y otros enfoques que había en la escuela y no considero que saliese con mala formación pero sí que considere y por eso actué que necesitaba más y no era cuestión de decir que esto me sirvió o no me sirvió de nada pero era necesario muchísimo más” (P7)

1.4 Valoración global de la formación recibida respecto a juego como recurso didáctico

En esta categoría nos interesa conocer el nivel de satisfacción respecto a la formación inicial recibida en el empleo de estrategias lúdicas.

En la figura 81 se muestra las valoraciones, positiva o negativa, que han hecho los docentes respecto a este aspecto.

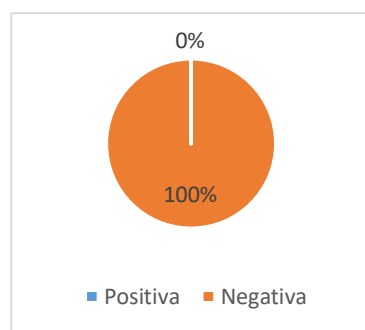


Figura 81. Valoración global de la formación inicial recibida con respecto a juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la valoración global recibida respecto a juego como recurso didáctico es prácticamente nula. Los profesores no han aprendido a utilizar esta herramienta desde su etapa universitaria, sino que han ido aprendiendo a lo largo de su experiencia docente.

“¿Te hablo con sinceridad? Nefasta. Yo siempre lo he comentado, yo hice magisterio y yo hasta que no estaba en primero de Psicopedagogía no había hecho una unidad didáctica por poner un ejemplo, nuestras clases eran muy teóricas. Se nos pintaba un mundo maravilloso de didácticas en general. Tenéis que seguir tal tipo de metodología, aquí están los agrupamientos, todo era muy teórico. Pero tú llegas al aula y te das cuenta que lo que te han pintado no es lo real entonces es muy complicado el cambiar ahora todo tipo de concepto [...]. Entonces el aprendizaje era bastante flojo” (P3)

“Pues nula, porque yo en mi formación inicial no hice nada de eso, fue cuando salí de la facultad y empecé a trabajar en el aula. Allí me di cuenta de que yo no quería ser la típica maestra de libro y que necesitaba ir haciendo otro tipo de cosas” (P11)

“En la Universidad ninguno la verdad nada un cero le daría. Muy triste ver al alumnado que está pagando tasas para aprender apuntes, hacer trabajos y no conectar con la realidad” (P2)

Solo te informan de manera teórica y no te ofrecen más posibilidades de aprender allí, solo por tu cuenta y de manera autónoma. Eso se echa en falta en la formación inicial porque cuando se llega a la realidad de aula no se sabe cómo actuar con los alumnos, familias, etc. además de cómo explicar a los padres que quieres usar tal metodología y cómo ganártelos para que estén de tu parte.

“En este tipo de estrategia sería cero porque no me han formado nada. En otro tipo de estrategias sí, pero en este tipo de herramientas no. Te informan a lo mejor teóricamente lo que es pero no te dan esos recursos para que tú lo uses. Eso es lo que yo echaba de menos en magisterio, porque si esto está muy bien pero no sabemos utilizarlo porque luego llega a la clase y no sabes qué hacer con los alumnos, o con las familias. Y luego también la tienes que explicar a la familia para que lo va a usar eso y que va a conseguir con eso, porque si tú tampoco lo tienes claro lo que vas a hacer pues menos los padres” (P10)

Se habla de una formación básica para poder ejercer como maestro. Como lo mínimo que un docente debe de conocer para poder ser maestro. Existen algunos fallos como la teorización de las asignaturas y posiblemente, de la falta de formación de los profesores universitarios en el uso de este tipo de metodologías para poder enseñarlas a los estudiantes.

“Respecto a la valoración global de la formación inicial recibida pues puedo decir que fue la básica. Necesitaba saber para poder prepararme mis oposiciones y para ejercer como docente. La verdad es que uno de los fallos que existe en la Facultad y que siempre lo digo es la teorización que existe dentro del aula y en los profesores sino que deberíamos de innovar más y hacer muchísimos más prácticas para que los futuros maestros” (P14)

“Lo justo para poder tener mi título de Magisterio y habilitarme para abrirme las puertas aprender porque yo lo puedo ver así porque no lo puedo ver tampoco negativo porque es como una base fuerte de psicología de pedagogía pero a mí herramientas para yo trabajar con los niños en el aula día a día no me dieron ninguna. Sí tenía la cabeza llena de conocimiento de conceptos y me gustaba mucho pero tú todo lo que tú quieras mucha vocación mucha gente que he conocido me ha gustado mucho pero todo muy académico y muy teórico pero si a mí no me llegó a cruzar con este tipo de persona no salgo de ahí. La formación académica me la dieron a ellos pero el hacerme maestra de verdad escuela el vivenciar fueron mis tutores después de las oposiciones” (P4)

Otros hablan de que fue una etapa positiva de manera general porque es el principio del camino que todo docente debe pasar. Tenía claro que es una etapa de descubrimiento y en el que el alumno no solo debe aprender por medio del profesor universitario, sino que debe de reunir y adquirir las destrezas necesarias para seguir formándose. Pero en cuestión de metodologías lúdicas, no fue positiva

“Pues la valoración global es que para mí fue muy positiva, ¿Por qué?, porque yo desde un primer momento mi idea de escuela de educación iba por aquí. Lo de siempre he visto que el maestro, o sea que los niños no tenían por qué aprender sola y exclusivamente del maestro por el hecho de ser maestro y tener una titulación y los niños ser unos ignorantes y los niños no saben nada, que los niños tienen que tal, que si yo no les explico los niños no aprenden, yo es que siempre eso lo he tenido muy claro [...]. Aunque en juego, nada de nada” (P1)

“En la formación inicial recibida respecto a metodologías lúdicas fue mala la verdad porque no te dan una base asentada de decir mira esto se puede llevar a cabo no solamente te dije eso lo llevan a cabo en los centros o eso está ahora innovando y ya cada uno se busca las habichuelas la verdad y yo creo que aunque te den esos conocimientos básicos que debemos tener los alumnos en su momento o maestro información necesitamos de algo más que cuando lleguemos a un centro no nos asustemos tanto que no nos asusté quedarnos solos con los alumnos sino que podamos ser capaces de enfrentar las situaciones que nos van llegando” (P5)

Como se ha mencionado anteriormente, debe existir un vínculo entre escuela y universidad ya que no puede ir una por delante de la otra, sino que deben ir al mismo tiempo avanzando e innovando. Es por ello, que mencionan que la Facultad se ha quedado por detrás de la escuela, pues no se puede hablar de innovación explicando a través de una clase totalmente magistral. Se debe conectar estas dos instituciones e ir al mismo tiempo en la proyección para la mejora tanto de futuros docentes, profesores universitarios, docentes y estudiantes. Con esta unión, mejoran todos.

“Creo que la escuela va por delante un montón de paso con respecto a la formación universitaria. Entonces yo creo que hace mucho más falta mezclar la gente de la Universidad tanto lo que están estudiando como los profesores de la Universidad con gente del aula [...]. Entonces tú no puedes explicar la innovación con un power point si no lo que tú tienes que generar dinámicas con los niños generar sesiones para que ellos vean el reflejo de las acciones que tú estás trabajando en el aula. Intentar sacar el Yo

emprendedor para que después yo lo sepan sacar entre los niños y todo eso se tiene que hacer cambiando el rol de la Universidad y de la escuela la universidad es un gran palo que cojea” (P6)

1.5 Sugerencias para mejorar la formación inicial

En este apartado se muestra algunos consejos y sugerencias de mejora en la formación inicial de los docentes. ¿Qué aspectos a mejorar sugieren los docentes?

En la figura 82 se muestra las diferentes sugerencias que a nivel global se reúnen en 4 grandes puntos relacionados con: unión Escuela-Universidad, profesores universitarios innovadores, prácticas y evaluación.

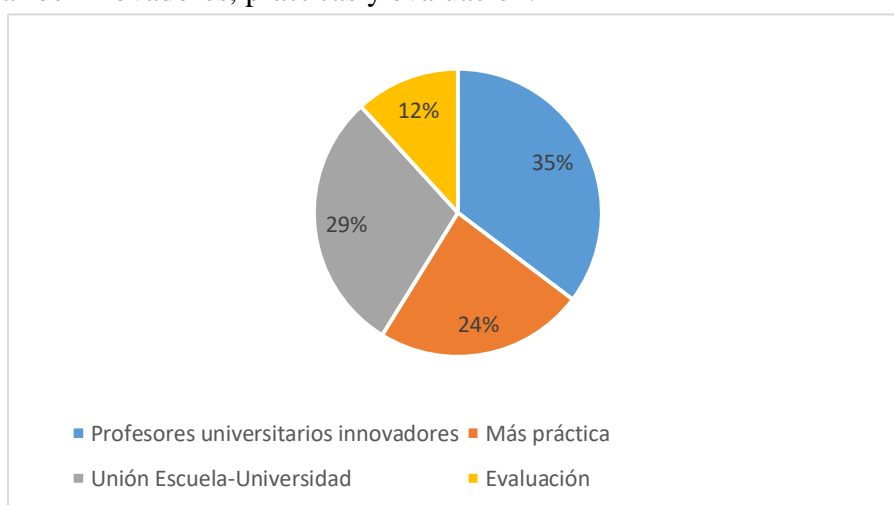


Figura 82. Sugerencias para mejorar la formación inicial

Fuente: Elaboración propia

De los resultados recopilados se recoge algunas posibles sugerencias de mejora para la formación inicial. Los entrevistados comentan que para poder implementar el juego como recurso didáctico en la Facultad de una manera u otra, hace falta que los profesores innoven. Profesores que tengan interés y deseen enseñar a través de diferentes metodologías activas que haga que el aprendizaje de sus estudiantes sea más eficaz y lo puedan llevar a la práctica.

“Que el profesorado que se encarga de formar a futuros maestros se concienciaran de que la educación, el cambio principal radica en ellos. No vale decir que seáis innovadores. Enséñame a ser innovador. Empieza tú por hacerme la clase innovadora y de que yo, con tu ejemplo aprenda. No puedo aprender si tu clase me la sigues dando de manera tradicional. Pues si me estás hablando de que sea innovador, hazme la clase innovadora, dime como es una clase innovadora, dame sesiones de una clase innovadora para que yo pueda ir cogiendo ideas, ahí radica lo principal” (P1)

Profesores que tengan en cuenta las características del centro y del alumno, y que sepan trabajar con diferentes metodologías.

“Necesitamos de docentes que sepan trabajar por metodología activa y sepan cómo se debe trabajar en el aula. Que se hace en un aula pero todo en un aula real, no una idílica. Necesitamos un aula de verdad con características diferentes, con niños inmigrantes, con problemas, con dificultades de aprendizaje, con todo tipo de características, y a partir

de ahí, empezar a hacer la práctica para que los futuros maestros sepan llevarlo a cabo” (P14)

Otra sugerencia es la distribución del plan docente, es decir, la impartición de más clases y seminario prácticos para que los estudiantes pueden practicar lo aprendido.

“Que se pudieran hacer más seminarios prácticos, es decir, que haya teoría porque tiene que haber teoría pero más parte práctica para poder llevar a cabo esa teoría. En los seminarios prácticos tiene que haber práctica” (P10)

“Menos contenido y más realmente como aplicar esos contenidos” (P16)

Además, de la distribución de grupos más pequeños donde el profesor y los estudiantes tengan un trato más cercano y que puedan mostrar sus ideas y opiniones sin tener miedo a hablar en público.

“El tipo de formación sería muy directo y muy participativo. A lo mejor los grupos no deberían de ser muy numerosos pero deben fomentar que la gente no tenga miedo a expresar una idea a llevarla a cabo y a ver los pros y los contras” (P8)

También, introducir este tipo de metodologías en todas las materias del Grado que oferten diferentes formas de trabajar fomentando la motivación y el interés de los estudiantes.

“Introducir esta estrategia en casi todas las materias dadas en la carrera, que te oferten diferentes formas de trabajar en el aula para fomentar la motivación y el esfuerzo en el alumno” (P13)

Otra indicación es la vinculación entre la escuela y la Universidad. Esa relación debe ser real y estar conectada una con otra. Se debería de conocer qué se está haciendo y cómo para poder formarse en ese aspecto.

“Lo primero es acercarnos, la Escuela y la Universidad [...]” (P2)

“Creo que si los profesores de universidad vieran lo que se trabaja en las aulas de verdad sería muchísimo mejor. Ellos hablan de innovación y luego te dan la clase de manera magistral de dos horas y con transparencias. Creo que hay que renovar y establecer más conexión entre la escuela y la Facultad” (P11)

“Yo creo que hay que generar una estrategia en la que los profesores universitarios tienen que estar en el aula. Aunque es obligatorio que hagan artículos y unas cuantas horas de docencia, pero necesitan de verdad estar dentro del aula y, ver y observar lo que se cuece allí. Tendría que haber seminarios donde nosotros vamos a la Universidad o la Universidad vienen aquí, pero había que hacer un feedback entre los dos” (P6)

“Creo que ahí deberíamos de andar mucho escuela y facultad para poder ir trabajando en eso y que aquí en este centro concretamente sí que se ha dado porque Juande que era el orientador del centro está aquí y está allí (Facultad). Entonces cuando Juande va allí hablar al Máster y hable de la escuela habla muy bien porque él está viviendo la realidad de la escuela y entonces empieza a reflexionar que esa idea, hay personas que lo están haciendo y qué evidentemente tiene su rendimiento” (P7)

A partir de esta idea de unión, también se encuentra qué características debería de tener un profesor universitario. Se sugiere que deberían de ser profesores que realmente conozcan la realidad educativa de las aulas y qué mejor si es maestro que imparte clase.

“Lo primero que haría es empezar a pensar que en determinadas asignaturas en la formación del profesorado se debe de impartir por profesores que estén en el aula. Eso es indiscutible y eso hay que empezar a repensarse lo mucho, y hay que pensar que quizás un docente que está en el aula podría enseñar mejor a los estudiantes universitarios” (P7)

“[...] Hay mucha gente en la universidad hablando de aula y nunca la ha pisado” (P9)

“Pues que el profesorado que vaya a la Facultad debería de haber estado por lo menos 3 años trabajando en centros. Es la única” (P2)

Otro aspecto es relacionado a la evaluación. El examen no debería tener tanto peso en la nota final ya que se debería considerar más la evaluación continua durante todo el proceso y no el examen.

“Con respecto a sugerencias para mejorar la formación inicial sobre todo lo haría tipo de evaluación que hacen los docentes porque solamente una valoración final, aunque dicen que después continuo pero después tiene un 30% y un 70% del examen. El peso lo tiene el examen. Entonces necesitamos que esa evaluación sea mediante una observación más participante, mediante colaboraciones, exposiciones, etc. que esté mucho más repartido ese porcentaje y no solamente sea el examen [...]” (P15)

Otra sugerencia es la creación de unos criterios mínimos para acceder a la carrera universitaria. Al ser una carrera con nota de corte baja, muchos estudiantes deciden realizarla. Se necesita a personas con vocación de maestros y que verdaderamente quieran realizar la labor docente.

“También que es cierto, pienso yo que como está llegando la gente sobre todo la gente que estudia magisterio, suele ser gente que no es que su acceso sea difícil. No suelen ser las notas más altas, [...] no saben sacar un mínimo común múltiplo. Quizás está llegando a la Facultad gente con unos contenidos que haría falta poner una criba y que la gente que hace magisterio realmente sea porque quieren ser maestros” (P15)

A partir de esta idea se sugiere el replanteamiento de la formación en años y de número de horas prácticas que realizan en un centro. Se necesita de más formación para que los estudiantes salgan mejor preparados.

“Yo pienso que la formación de los maestros debe ser mucho más rica de cómo se plantea solo se plantean tres o cuatro años. Necesitamos que estén en un centro más tiempo y que vean de verdad lo que es un trabajo diario no solamente unos pocos meses” (P8)

En definitiva, todos los maestros no se deben estancar y deberían de innovar teniendo en cuenta la realidad educativa actual.

“Creo q nosotros y nosotras como educadores tenemos que ser más innovadores y valientes y romper con la educación convencional y ser capaz de atender de manera más individual las necesidades de cada niño y niña” (P13)

Es por ello que se plantea de cuestión de por qué en unos países sí y en España no. Ese cambio en la formación del maestro y la innovación deben suceder, no podemos seguir anclados en clases tradicionales. Se está viendo que el uso del juego y otras herramientas están llevando a cabo resultados positivos, ¿por qué se sigue con la misma idea de no cambiar? Ese cambio debe ser un hecho.

“Es una pena que ya desde la universidad se estudia la importancia del juego como base de la educación, pero una vez que estudias y apruebas esa asignaturas se nos olvida. [...] Es prioritario. Soy muy consciente que este tipo de método es una odisea, pero si en países más desarrollados utilizan el juego como eje y los resultados son más que positivos. ¿Por qué nos empeñamos en este tipo de educación convencional que está más q demostrado que cada vez funciona menos? Creo q nosotros y nosotras como educadores tenemos que ser más innovadores y valientes y romper con la educación convencional y ser capaz de atender de manera más individual las necesidades de cada niño” (P12)

A partir de los datos recopilados y la teoría estudiada, se observa que se pone en común que la Universidad debe diseñar y desarrollar su propio proyecto educativo teniendo en cuenta los tres aspectos que ESU (2010) y, EsteveMon y Gisbert (2011) comentan en sus investigaciones: el estudiante es el centro de todo proceso educativo; el uso de una metodología docente activa ayuda a la formación de profesionales; y que se aprende de manera permanente y es necesario hacer un seguimiento de este proceso, también de manera permanente. Por lo que la evaluación será clave para poder evidenciar que se han cumplido los objetivos formativos propuestos.

1.6 Elementos deseables en una formación inicial dirigida a preparar en metodología lúdica

Se pretende conocer cuáles serían los elementos dentro de la formación inicial más destacables para implementar el uso de estrategias lúdicas. A nivel de competencias, objetivos, contenidos, metodología, agentes, etc.

En la figura 83 se muestra los diferentes elementos que se proponen para que se forme en relación a juego como recurso didáctico.

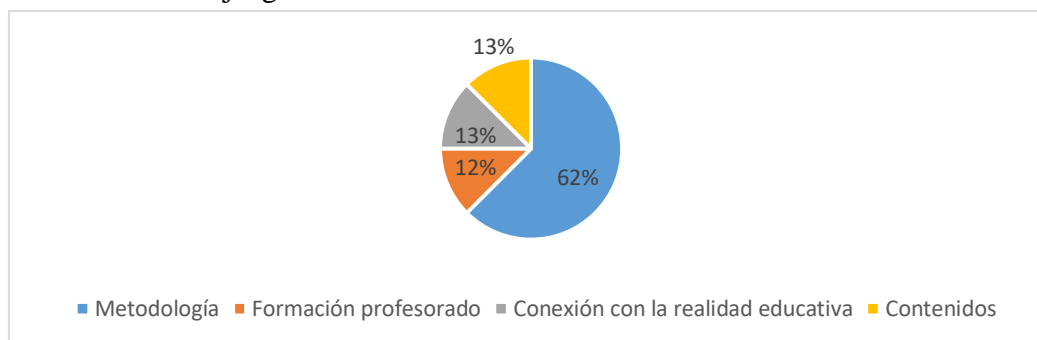


Figura 83. Elementos deseables en una formación inicial dirigida a preparar en metodología lúdica
Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos hablan de elementos deseables en torno a 4 aspectos. El principal es el cambio de metodología. Una metodología más participativa para que los alumnos puedan poner en práctica lo aprendido.

“Creo que debería de ser una metodología un poco más participativa, porque si los alumnos deben de aprender a como tienen que llevarlo a cabo pues tienen que hacer y tienen que inventar y tienen que crear y hacer el juego, y juegos que ya están hechos cómo poder a usarlo de forma didáctica” (P10)

Una metodología que implique al profesorado universitario y al estudiante. Se necesita de una renovación en la didáctica. No solo estos profesores se deben centrar en la investigación como parte importante en su profesión, sino en la docencia como parte fundamental al igual que la parte investigativa. Son dos partes ligadas y con el mismo valor.

“La metodología [...]. Entonces hay que cambiar el qué y el cómo se enseña en la Universidad. Hay que hacer una renovación en la didáctica porque hay muchos que no tienen un corte didáctico sino corte científico porque solamente dan clase porque no tiene más remedio sino que ellos quieren estar investigando solamente” (P6)

Además de la metodología como principal punto de mejora, los contenidos que se dan se deberían de enfocar de tal manera que conecte con la realidad de aula.

“Yo creo que lo principal es la metodología que tienen que cambiar los profesores de la facultad, y también los contenidos que hay que dar. Está establecido por ley el plan de estudios pero sería de gran ayuda que todos se propusieran ver qué se puede cambiar y cómo. Lo más importante es que si se cambia la metodología, ahí es verdaderamente donde empieza el cambio” (P11)

“Los contenidos y objetivos. El cómo plantearlos de tal manera que se aprenda de verdad. Que no estén obsoletos. [...] Que enseñen diferentes juegos a implementar en las diferentes áreas dadas en los colegios donde tengan en cuenta diferentes características que pueden presentar los alumnos, y para diferentes edades” (P13)

“Plantearnos qué contenidos podríamos aplicar a estos recursos. También, podríamos ver qué actividades podríamos hacer para llevar a cabo este recurso, para implementar esta herramienta en el aula y también cómo llevar a cabo esa metodología que nos ayude a reforzar estos contenidos” (P5)

Además, se habla del tipo de formación que tiene el profesorado universitario. Deben conocer la realidad educativa del aula para poder formar a sus estudiantes.

“A nivel de metodología es lo más imprescindible y después también a nivel de formación del profesorado porque son profesores que a lo mejor de investigación tienen mucho, pero le falta un poco el indagar acerca de dentro del aula lo que sucede” (P14)

La conexión con la realidad educativa debe de existir. Un estudiante no puede ser que solo conecte con la realidad en su último período de formación. Se debería de introducir a los estudiantes desde el primer momento en las aulas para que conozcan de primera mano qué sucede. Eso ayudaría a que estudiantes se den cuenta si de verdad quieren ser maestros o no.

“Intentar que el alumnado vaya y contacte con esa realidad no solamente que el profesorado haya estado y trabajado en un colegio sino intentar que haya una comunicación y que haya un ensamblaje más fluido y más práctico [...] no solamente para 3º y 4º, a lo mejor en primero te das cuenta que no te gusta y te vas y mucho de esos profes que acaban y se dan cuenta que no le gusta pues se darían cuenta antes [...]” (P4)

1.7 Principios, características y condiciones que debería cumplir

Se pretende conocer que tipos de condiciones debería de cumplir la FI para su mejora. En la figura 84 se muestra las dos características y/o condiciones que se debe de dar para el empleo de juego como recurso didáctico.

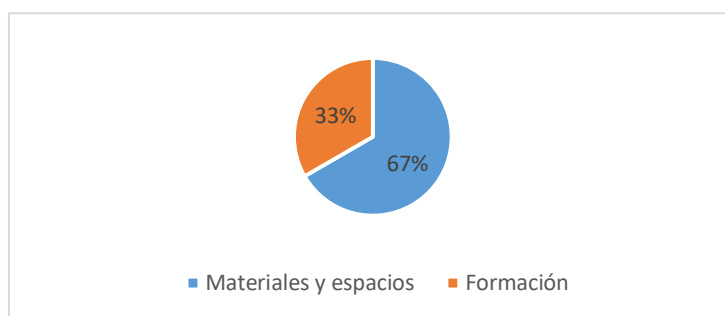


Figura 84. Principios, características y condiciones que debería cumplir
Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos recogen de dos condiciones que se deberían de cumplir para la implementación de juego como recurso didáctico y la mejora de la formación inicial: materiales y espacios, y la formación.

Los materiales y espacios para poder llevar a cabo el juego como recurso didáctico son imprescindibles para su empleo. El número masivo de estudiantes dificulta su utilización.

“Que sean viables, es decir, que oferten juegos a llevar a cabo en el aula y que sean posibles de realizar, ya que muchas veces no se disponen de materiales o espacios, o de personas externas al colegio que quieran y puedan participar. También que tengan en cuenta que los grupos son diferentes, y que algunos presentan graves problemas conductuales y deberían plantearnos maneras de trabajar mediante el juego con ellos para conseguir una mejora en su conducta de forma creativa y lúdica ya que esto ayuda mucho a crear más vínculos con el niño y conocerlo mucho más” (P13)

“Las aulas. Los espacios son fundamentales. Su distribución es lo más importante” (P9)

“Tiene que haber espacio para los juegos [...] Y necesitamos espacios para movernos. Entonces la clave es tener material y tener espacio, y la organización de las mesas es fundamental porque ellos necesitan moverse” (P2)

A nivel de formación, se menciona qué se podría hacer para mejorar tal formación ya que nos gustaría que a nuestros hijos los formara un maestro comprometido con su labor. Además, de que tenga en cuenta las características del alumnado que se encuentre en el aula. Para que todo eso suceda, desde la Facultad se debe preparar para ello. Es por ello que a través del juego como recurso didáctico se puede poner en práctica lo

aprendido.

“Que se mejorara a nivel de formación. La mejora de los estudiantes que podíamos tener en un futuro como maestro de nuestro hijo. Entonces nosotros lo que queremos siempre para nuestro hijo es lo mejor y que mejor que saber preparado bien un buen maestro es decir que si son 4 años que no solamente sea la mejor un año de prácticas sino que desde el principio se impongan prácticas que se pongan ejemplos que ellos vean la realidad educativa y que no solamente cuando lleguen aquí la vea y se asusten [...]” (P14)

Aunque debemos ser conscientes de que la formación inicial es el comienzo, ya que es una formación básica y que cuando el maestro novel salga debe seguir preparándose para poder enfrentarse a una clase

“Tenemos que ser conscientes de que no que solamente la facultad es una formación básica y que nosotros tenemos que seguir aprendiendo. Esa formación básica que menos que nos den herramientas o algunas herramientas que nos ayuden después a ver cuando salgamos de la Facultad y entremos en una clase con 25 alumnos con diferentes características y con diferentes necesidades y con diferentes ritmos de aprendizaje sepamos que tenemos que hacer” (P5)

En contraste con la teoría y los resultados recopilados, se considera que la formación inicial del profesorado no es una manera única de formar, sino que cobra una gran importancia las creencias no consensuadas por el entorno. Es por ello que se hace imprescindible la labor del profesorado universitario para que enseñe no solo los contenidos sino a ver más allá teniendo en cuenta todos los aspectos que los futuros maestros deban conocer acerca de la enseñanza (Márquez, 2009).

Necesitamos, pues, de una formación abierta mediante la reflexión y la discusión sobre la práctica educativa en un itinerario formativo que incluya la proximidad a experiencias de aprendizaje innovadoras, a los estudios de casos singulares y problemáticos, a las pequeñas investigaciones sobre realidades específicas (García, Ferrer y de la Herrán, 2015).

1.8 Correlación de las dimensiones en el empleo de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria.

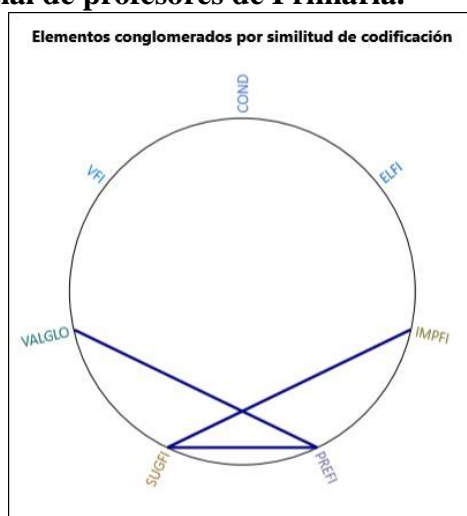


Figura 85. Elementos conglomerados por similitud de códigos

Fuente: Elaboración propia

Considerando el coeficiente de Jaccard's en relación a la correlación de los nodos por conglomerados de similitud de códigos, se observa relaciones altas entre las dimensiones (0,7). Las dimensiones que más fuerza tienen son *sugerencias para la formación inicial* (SUGFI) y *presencia del juego como recurso didáctico en la formación inicial* (PREFI). Estas dos dimensiones tienen a su vez relación con *valoración global* (VALGLO) e *importancia en la formación inicial* (IMPFI).

Por tanto, se puede considerar que dependiendo de la presencia que consideren los profesores que tiene el juego dentro de la Facultad y de las sugerencias de mejora acerca de la formación inicial, la valoración y la importancia van a depender de las posibles sugerencias que ofrezcan pues esas dos dimensiones están condicionadas de las experiencias previas que hayan tenido y de su formación.

CAPÍTULO 11. FORMACIÓN INICIAL PARA EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS LÚDICO DIDÁCTICAS: VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS

- 1. Empleo de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria**
 - 1.1 Importancia de la Formación inicial**
 - 1.2 Presencia del juego como recurso didáctico en la formación inicial**
 - 1.3 Valoración global de la formación recibida respecto a juego como recurso didáctico**
 - 1.4 Sugerencias para mejorar la formación inicial**
 - 1.5 Elementos deseables en una formación inicial dirigida a preparar en metodología lúdica**
 - 1.6 Redes sociales**
 - 1.7 Principios, características y condiciones que debería cumplir**
 - 1.8 Correlación de las dimensiones en el empleo de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria**

CAPÍTULO 11.

Formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas: Visión de los estudiantes en prácticas

En este capítulo se presenta la dimensión relacionada al *empleo de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de primaria* relativa a la entrevista a los estudiantes. Por tanto, se recogen las diferentes aportaciones respecto a la preparación de maestros del Grado de Educación Primaria en la Facultad para el empleo de estrategias lúdico-didácticas.

Para ello, en primer lugar, se muestra una visión global de todas las categorías representadas en esta dimensión ofreciendo al lector una perspectiva general de las valoraciones de los sujetos entrevistados. En segundo lugar, se profundiza en cada una de las categorías con la finalidad de obtener la máxima información posible.

1. EMPLEO DE METODOLOGÍA LÚDICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE PRIMARIA

A través de esta dimensión, se pretende conocer qué tipo de formación en relación a juego como recurso didáctico se emplea en la Facultad. Es decir, si se lleva a cabo o no, de qué manera, en qué situaciones, importancia, valoración, sugerencia de mejora etc.

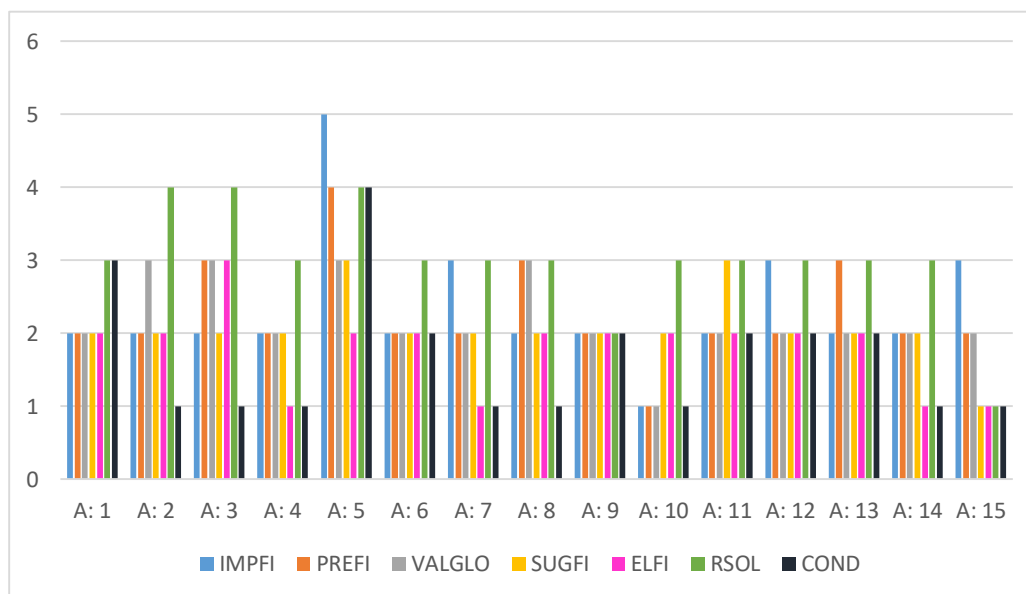


Figura 86. Matriz de datos de categorías correspondientes a empleo de metodología lúdica

En la figura 86 se puede observar las diferentes categorías que abarcan esta dimensión. En el eje de abscisas se encuentran los 15 estudiantes entrevistados, en el eje de ordenadas el número de veces que los sujetos mencionan la categoría analizada. En

total, se cuenta con un total 7 categorías relacionadas con la formación inicial: 1) importancia de ésta (IMP), 2) presencia (PREFI), 3) valoración global (VALGLO), 4) sugerencias para su mejora (SUGFI), 5) elementos destacables, 6) redes sociales (RSOL), 7) principios, características y condiciones que debería cumplir (COND).

Las categorías más mencionadas son las relativas a redes sociales (RSOL) e importancia (IMP).

A continuación, se procederá a detallar cada una de las categorías que componen esta dimensión con la finalidad de obtener la máxima información posible a partir de la visión, experiencias y opiniones de los informantes.

1.1 Importancia del juego en la formación inicial

A nivel personal, grado de importancia de este recurso dentro de la formación inicial de los maestros

En la figura 87 se muestra la importancia que les otorgan los entrevistados al empleo y enseñanza del juego como recurso didáctico dentro de la Facultad. Se comprueba que todos lo ven como parte imprescindible de su formación.

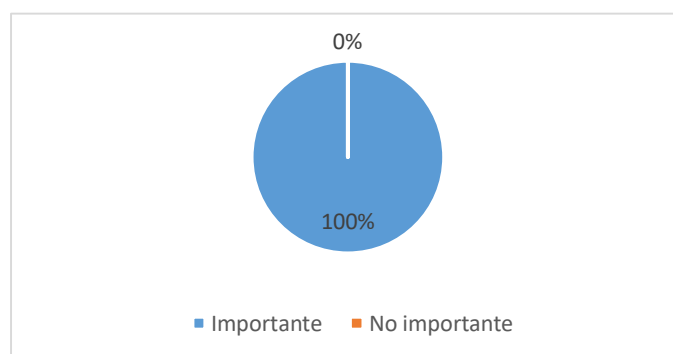


Figura 87. Grado de importancia del juego como recurso didáctico dentro de la formación inicial
Fuente: Elaboración propia

Los resultados demuestran que la formación en juego como recurso didáctico es esencial dentro de la Facultad. Para un maestro es imprescindible conocer las diferentes herramientas de las que dispone para poder decidir cuál es la más conveniente en cada momento o situación de aprendizaje:

“Creo que el uso y formación del juego dentro de nuestra formación básica como maestros es esencial. Un maestro debe conocer las múltiples herramientas que se ofertan para poder seleccionar el que más convenga más. No solo se puede dar clases magistrales así porque sí, sino que hay que ir mejorando nuestra práctica docente y que mejor que desde nuestra formación inicial” (A1)

“Es esencial desde la facultad porque, aunque no sea una única metodología se debería de dar y aplicar para que nosotros supiéramos saber hacerla y ya decidir si en un futuro queremos aplicarla o no” (A12)

Los entrevistados ven la importancia de su implementación dentro de la Facultad ya que los profesores universitarios mencionan lo que no hay que hacer en una clase pero no se ofrece más posibilidades para indagar y profundizar más en el tema:

“Por supuesto, y nos hace muchísima falta porque en verdad todos los profesores hablan de lo que no hay que hacer en clase, pero ellos son los primeros que no lo hacen. [...] necesitamos profundizar más” (A2)

“Creo que se debería introducir porque es muy importante” (A3)

Se hace necesario su formación para poder aplicarlas de una manera u otra en la realidad de aula:

“Creo que es muy importante que nos formaran en estrategias innovadoras que luego podremos aplicarlas de una manera u otra en nuestra realidad educativa” (A5)

“Veo importante que se incorporen aquí, que ellos te enseñen para que lo hagas pero ellos deben hacerlo aquí, porque ellos te pueden explicar mucho pero luego tu a la hora de enfrentarte a una clase no sabría hacerlo [...]” (A8)

En contraste con la teoría y los datos recopilados se hace necesaria la formación en este tipo de herramientas para mejorar la práctica de aula (Muñíz, García y Fernández-Río, 2017)

Su formación se ve más limitada ya que solo se dan algunas orientaciones de cómo se podría aplicar pero no lo ponen en práctica:

“[...] Solo te dan algunas orientaciones pero muy por encima y bastante escasas” (A12)

“Pero si no nos enseñan nada de eso, nos cuesta un montón poder aprenderlas luego y si no te toca un centro donde se trabaja o al menos lo intentan, los “nuevos” no vamos a hacerlas y seguimos con lo tradicional y el estancamiento de la educación” (A5)

“Es totalmente necesario pero no lo suelen hacer o solo orientan” (A3)

“No se ahonda mucho en ello y realmente lo que a mí me han transmitido los profesores es que es una parte de la teoría que no se llega a aplicar” (A6)

El problema radica en que si ni los propios profesores universitarios le dan importancia a su uso, pues difícilmente se va a poder aplicar en clase para que los estudiantes en formación aprendan:

“Está ahí, se puede utilizar si quieres pero le dan poca importancia como la que deberían. Te ponen ejemplos de ejercicios y te dicen tal pero si ni ellos mismos lo aplican ni realmente nos enseñan la utilidad en general que tienen pues no...” (A6)

“Aquí todos de palabra te lo dicen muy bonito pero luego no te lo explican, o que a ti te enseñen un ejemplo porque yo creo que se aprende más de ejemplos que de lo que yo te pueda contar” (A8)

Desde la teoría, Chacón (2008) menciona la importancia de que los docentes universitarios deben implicarse en la formación de sus estudiantes. No pueden obviar ni despreciar el uso de metodologías innovadoras que ayuden a los aprendizajes.

O simplemente es desde su formación permanente donde tienen acceso para aprender este tipo de recursos:

“Desde la formación inicial poco se aprende, es el propio maestro desde su formación permanente quien se preocupa por su formación y en adquirir lo que no se haya visto en su formación previa” (A5)

1.2 Presencia en la formación inicial

Nos interesa saber si el juego como recurso didáctico se encuentra dentro de la formación inicial de los docentes. Si es así, en qué contenidos, asignaturas, etc.

En la figura 88 se muestra si el juego se ha hecho presente en la etapa universitaria de los estudiantes entrevistados. Se comprueba que la gran mayoría no han tenido experiencias de juego como recurso didáctico en su formación inicial.

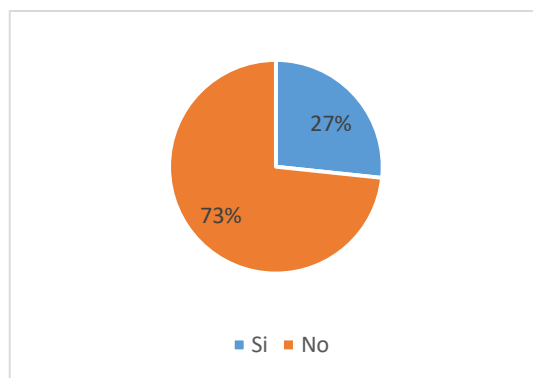


Figura 88. Presencia del juego como recurso didáctico en la formación inicial de los estudiantes entrevistados

Fuente: Elaboración propia

Los resultados demuestran que la gran mayoría de los entrevistados no han recibido formación en relación a juego como recurso didáctico durante su etapa en la Facultad:

“No he recibido ninguna formación respecto al juego como elemento educativo a lo largo de mi formación” (A1)

Se supone que desde la Universidad se centra en impulsar y estimular la educación activa y práctica, favoreciendo así la renovación de las metodologías y la innovación educativa (Mon y Cervera, 2011), y basada en un aprendizaje activo, pero con los resultados obtenidos parece ser que no es así.

Si han podido tener algún tipo formación de manera teórica pero solo mencionar que existen tales metodologías que se pueden aplicar pero no se profundizó en el tema:

“Creo recordar que de manera teórica y de muy pasada en didáctica donde el profesor explicó algunas metodologías, pero no hizo ningún tipo de hincapié ni recalcó nada, solo las mencionó que se podían utilizar pero no le dio importancia” (A1)

“Que va, nada de nada. Solo recuerdo que en algunas asignaturas como Matemáticas, Educación Física, Ciencias Naturales, etc. te hablaban que si metodología por proyectos, gamificación... pero luego no hicimos nada de eso. Eso es el problema, ellos te dicen, pero no aplican y es todo magistral” (A12)

“Hemos visto en asignaturas algunos ejemplos muy por encima en donde el profesor nos decía que se podía utilizar pero nunca la aplicamos en clase. Luego en Didáctica y Organización hicimos un trabajo menos magistral y más autónomo pero nos faltaron esas herramientas para poder saber desenvolvernos” (A9)

“Por mi parte yo no he visto ninguna intención... se trata pero 5 minutos, y solo te lo dicen pero no se aplica en clase, para nada. Por ahora ningún profesor lo ha aplicado. Hay materias que lo incluyen como una explicación pero lo que es una aplicación práctica no” (A6)

Destacar también la idea de que existen asignaturas más propensas a poder utilizar el juego como recurso didáctico, como por ejemplo, Matemáticas, Lengua, Inglés... materias que ayudarían a que el aprendizaje de los estudiantes para saber enseñar se hiciera a través de esta herramienta llegando a un aprendizaje más vivencial:

“En Matemáticas, Lengua y Psicología, el juego nada de nada. Son asignaturas que se puede utilizar y mira, por ejemplo en Inglés, que me cuesta, a lo mejor me lo hubiesen hecho más interactivo y dinámico pues a lo mejor me hubiese enganchado más a la asignatura y quizás hubiese aprendido más que viendo diapositivas” (A4)

Sin embargo, un porcentaje menor de estudiantes hablan de algún tipo de formación respecto al uso del juego como recurso didáctico:

En Matemáticas, se profundizó en el tema para que los estudiantes conocieran este tipo de recurso y cómo podrían utilizarlo en su futuro profesional. Además se indagó a través de trabajos en grupos diferentes formas de enseñar:

“En Matemáticas era donde más veíamos otro tipo de metodología porque enseñar a restar, sumar... y hemos hecho trabajos de buscar otro tipo de formas para enseñarlos, pero en las demás asignaturas no hemos visto nada de esto” (A11)

“En matemáticas he tenido varios profesores y uno de ellos todas las prácticas que realizábamos en los seminarios eran a través de juegos” (A15)

En asignaturas como Organización escolar y Didáctica si hicieron algunas prácticas donde el juego como recurso didáctico se hizo presente. A través de la técnica roleplay, Phillips 6x6, monólogos y representaciones mediante discursos:

“Hicimos un roleplay en Didáctica hicimos también exposiciones divertidas que nos disfrazábamos. En Organización hacíamos mesas de debate e intercambiamos conversaciones. Usamos el Phillips 6x6, discurso y el monólogo” (A13)

Además, en Lengua donde se enseñaba la lectura a través de los cuentos. Enseñar a cómo contar un cuento y poder trabajar diferentes contenidos a partir de la lectura. Se comprueba que a través de esta forma de enseñar, los estudiantes aprendieron mucho:

“Con el profesor de Lengua estuvimos aprendiendo la lectura a través de los cuentos, no dimos nada de contenido teórico. Era todo a partir de cuentos. Nos enseñaba a cómo contarle un cuento a un niño y cómo trabajar distintos temas como la muerte, así temas más difíciles a través del cuento a los niños. Y yo aprendí un montón” (A15)

También en Educación Física: *“Educación Física, pero allí es un temario propio, pero por lo demás no” (A2)*

“Educación Física donde nosotros creábamos juegos y los íbamos realizando pero en las demás asignaturas no hemos visto este tipo de metodología.” (A3)

1.3 Valoración global

En esta categoría nos interesa conocer el nivel de satisfacción con respecto a la formación inicial recibida en el empleo de estrategias lúdicas.

En la figura 89 se muestra las valoraciones, positiva o negativa, que han hecho los estudiantes respecto a este aspecto.

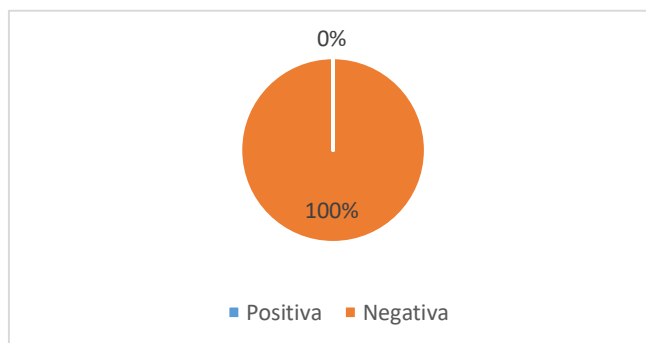


Figura 89. Valoración global de la formación inicial recibida con respecto a juego como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la valoración global recibida respecto a juego como recurso didáctico es prácticamente nula. Los estudiantes no han aprendido a utilizar esta herramienta en su etapa universitaria y ha sido durante su etapa de prácticas donde lo han podido emplear dentro del aula:

“Nula, porque yo no veo que formación sea solo mencionarte por encima que existe pero no nos formen para ello con ejemplos o casos prácticos” (A12)

Adquieren los conocimientos básicos pero no se saben llevar a la práctica todo lo aprendido. Comentan que necesitan de personas que estén preparadas y, conozcan y empleen este tipo de recursos para que les motive y puedan desenvolverse ante diversas situaciones que se pudieran encontrar en su futuro profesional:

“Muy mala, porque juego en plan de actividades en clase malísima. No sabría aplicarlo en el aula” (A3)

“Se han explicado en clase, se han visto todo eso pero yo no siento que yo haya aprendido ni me han preparado para el día de mañana.” (A6)

“Tenemos los conocimiento básicos, pero no sabemos aplicarlo a la práctica y yo creo que eso es lo que falla en la facultad. Se necesita de personas que les motive enseñar y profesores que estén preparados y que conozcan la realidad educativa de los centros y no solo enseñar conocimientos, sino que nos pongan casos prácticos y que sepamos desenvolvernos” (A7)

Recalcan la idea de que su aprendizaje ha sido durante las prácticas. A través de un aprendizaje más práctico y más vivencial es cuándo ellos han podido actuar y poder hacer frente a lo que les iba surgiendo. Esto es lo que echan en falta durante su período de formación universitaria:

“Creo que se aprende más en las prácticas que en la Facultad. En parte es verdad porque aprendemos bastante. Las asignaturas son teóricas y si aprendes la teoría pero la teoría al final y al cabo se te va, y después de 4 años es una pena solamente te acuerdas de algunas cosas pero solamente lo de forma práctica, lo de teoría se va” (A13)

“Considero que he aprendido de verdad metodología lúdica y activa ha sido en las prácticas [...]. En la carrera es como más global, que sí, que te dan las herramientas pero hasta que no las pones en práctica en un ambiente concreto, no sabes. Es como si fueras con el kit y luego tienes que llevarlo a cabo como puedas” (A14)

“Solo las mencionaban, pero no lo aplicábamos en los seminarios y si no hubiera sido por mi centro de prácticas, no hubiera aprendido nada.” (A9)

Necesitamos, pues, de una formación abierta mediante la reflexión y la discusión sobre la práctica educativa en un itinerario formativo que incluya la proximidad a experiencias de aprendizaje innovadoras (García, Ferrer y de la Herrán, 2015).

Sin embargo, subrayan que a nivel global de formación están contentos. El problema radica en la formación con respecto a metodologías innovadoras como el juego. Han podido desarrollar habilidades sociales y diferentes destrezas que ayuden a su labor como futuro docente:

“En general con el grado con la formación a nivel global estoy bastante contento [...]. Respecto a metodología lúdica tampoco es que se haya trabajado en gran parte. Es verdad que me han aportado otras muchas cosas como habilidades sociales y poder hablar en público y saber tener un vocabulario contextualizado, pero de juego nada de nada, lo justo” (A14)

1.4 Sugerencias para su mejora

En este apartado se muestra algunos consejos y sugerencias de mejora en la formación inicial de los docentes.

En la figura 90 se muestra las diferentes sugerencias que a nivel global se reúnen en 3 grandes puntos relacionados con: metodología, profesorado universitario y distribución de las asignaturas.

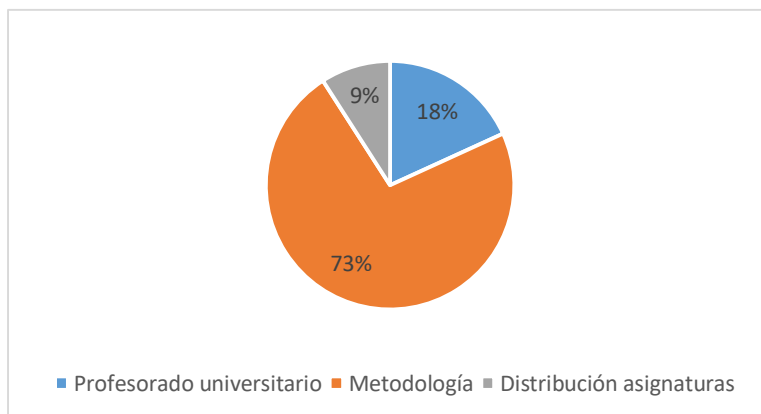


Figura 90. Sugerencias para mejorar la formación inicial

Fuente: Elaboración propia

Los entrevistados comentan, con un mayor porcentaje, que para poder implementar el juego como recurso didáctico en la Facultad de una manera u otra, hace falta que cambie la metodología.

La implementación de metodologías más innovadoras que se puedan emplear en el aula y no solo trabajar de forma tradicional. Comentan la dificultad de poder utilizar este tipo de metodologías por el ideal de educación que tenemos aún: una educación centrada en adquirir conocimientos, muy tradicional y no teniendo en cuenta las características del alumno. Ese ideal hay que cambiarlo y por eso cuando llegan a la Facultad ven normal el tipo de metodología instructiva y no innovadora. Es con el paso

del tiempo y conforme más formación tienen los estudiantes, cuando se dan cuenta de ello:

“Metodologías innovadoras para poder aplicarlas en el aula y no solo trabajar de manera tradicional. Yo creo que es importante porque es otra manera de estudiar pero a lo mejor cuando llegas a la facultad y no te lo han inculcado desde chico pues cuesta más asimilarlo y no lo ves normal” (A3)

“También creo que la metodología de las asignaturas es malísima. Tú no puedes decir que hagamos una cosa e innovemos y luego es una clase magistral pura y dura” (A12)

En contraste con la teoría y los resultados recopilados, se considera que la formación inicial docente cobra una gran importancia con las creencias no consensuadas por el entorno. Los ideales de educación no existen y debemos de formar a los estudiantes para que estén preparados para afrontar todos los problemas que se van a encontrar en las aulas escolares (Márquez, 2009).

Necesitamos, pues, de una formación abierta mediante la reflexión y la discusión sobre la práctica educativa en un itinerario formativo que incluya la proximidad a experiencias de aprendizaje innovadoras, a los estudios de casos singulares y problemáticos, a las pequeñas investigaciones sobre realidades específicas (García, Ferrer y de la Herrán, 2015).

Los contenidos presentados que fueran ajustados a la realidad de aula. Se deben de conocer todos los aspectos que puede tener una clase para que los estudiantes tengan constancia de lo que se van a encontrar en su futuro profesional. No sirve para nada enseñar un “ideal de escuela”, porque eso no existe:

“La metodología que se lleva a cabo en la Facultad [...]. Contenidos más adaptados a la realidad que nos rodea. Entonces, una asignatura que te preparara más para una realidad porque aquí todo es muy bonito, que si el alumno ideal, que si maestro ideal, la clase ideal... y cuando llegas a la realidad es totalmente diferente” (A11)

Se debería enseñar los diferentes contenidos de una manera diferente, desde un aprendizaje más vivencial y práctico con el fin de que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido desde la teoría:

“Ahora los grados están distribuidos en clases teóricas y seminarios prácticos, pues tienen la oportunidad de utilizar los seminarios prácticos para emplear la metodología con juego como recurso didáctico y no se utiliza. Tienen los docentes la oportunidad de utilizar esos seminarios en vez de hacer por ejemplo hazme un trabajo de revisión bibliográfica sobre tal tema y haz una presentación y exponla en clase. Pues dar un giro de tuerca para meterle el juego como recurso didáctico” (A15)

“Claramente que hubiera formación en metodologías activas y aprender mediante la manipulación, creatividad... todo que fuera un aprendizaje significativo y no solo teórico que luego se olvida” (A9)

Es por ello, que desde la teoría se propone que las universidades deben fomentar una práctica y una serie de investigaciones educativas de doble dirección (Escuela-Universidad), facilitando que los futuros maestros estén en contacto con profesorado experimentado y con investigadores de las diferentes disciplinas de todos los ámbitos educativos, universitarios y no universitarios (Álvarez, 2012).

Hacen hincapié en el aprendizaje en relación a juego como recurso didáctico:

“Diría que los futuros maestros pudieran hacer muchísimas más prácticas y que le pudieran enseñar todos los días metodología lúdica y activa. Enseñar cómo a través del juego se puede dar la clase y que usará más” (A13)

“Creo que la metodología lúdica debería de ser un apartado obligatorio en todas las asignaturas o parte de ellas, pero que sea un apartado obligatorio donde se trabajara ligar esa asignatura con la metodología lúdica” (A14)

La implementación de más prácticas donde el estudiante pueda experimentar la realidad, ya sea en el aula escolar de un centro o en la propia Facultad a través de casos prácticos donde el estudiante deba de intervenir:

“Más prácticas. Pondría desde segundo en el segundo cuatrimestre ya en todos los cursos, es decir, prácticas desde ahí” (A7)

Con respecto a profesorado universitario, mencionan que necesita de más formación acerca del empleo de este tipo de metodologías. Así lo menciona también desde la teoría Márquez (2011) en su investigación. Además de conocer las realidades educativas de los diferentes centros con el fin de enseñar a los estudiantes y sean capaces de enfrentarse a una clase con diferentes características:

“Se necesita de formación del profesorado universitario, que conozcan las realidades educativas de los centros y que nos ayuden a adquirir esas competencias que tanto se habla pero poco se hace” (A1)

“Profesores universitarios tienen que ir poco a poco concienciándose de que es una buena herramienta” (A3)

“Creo que se debe de estructurar mejor el programa de estudios. El cómo saber enseñar por parte de los profesores de la universidad ayudaría bastante y facilitaría el aprendizaje de los alumnos en formación. Yo creo que con menos contenidos teóricos y más saber aplicarlos sería lo ideal” (A9)

Otra sugerencia es la distribución de las asignaturas. Todas ellas tienen el mismo número de créditos y la misma duración, y no debería de ser así porque cada una de ellas tiene un peso en la formación diferente. Asignaturas con gran carga de contenidos que son esenciales para el estudiante, deberían de estar mucho más tiempo para que fuera más fácil de asimilar y que de verdad hubiera un aprendizaje de los contenidos. No solo

memorísticos:

“La distribución de las asignaturas, creo que se podrían plantear de otra manera. No todas pueden durar lo mismo. Hay algunas que son complementarias pero otras necesarias. Si estuvieran puestas por tiempo según su importancia se podría trabajar más cosas en cada una de ellas” (A12)

“En mi opinión quitar asignaturas que serían una especialidad, por ejemplo pedagogía se puede tratar de pasada y ya luego si quieres ser pedagogo te vas a hacer la carrera o el máster. Yo veo que son necesarios de apoyo al maestro pero que no nos formen también a nosotros. Cada uno tiene una profesión y que no se junte” (A7)

Otro aspecto que parece interesante resaltar es la ratio de estudiantes en las aulas de la Facultad. Sería interesante que bajase ese número y así podría ser más fácil el poder trabajar con ellos:

“Mejoraría si la ratio de alumnos en formación bajase, sería más fácil tanto para profesores como para nosotros” (A1)

Además de los criterios de admisión de los futuros docentes. Al ser la nota tan baja, muchos estudiantes entran a la carrera porque no tienen otra opción y ni si quiera tenían pensado ser maestros. Necesitamos de verdaderos docentes que quieran implicarse y formarse para ser un buen profesional:

“Estoy en contra es la forma de selección del profesorado, es decir, eso parece un colador, todo el que quiera que puede entrar a magisterio y pienso que está muy infravalorado la docencia cuando para mi es uno de los pilares fundamentales del sistema, vale que también la sanidad pero la educación no se puede dejar atrás. Sin educación no hay nada, entonces hacemos un montón de clases que entren un montón de alumnos, bajamos la nota y así nos tiene que se creen que estamos todo el día haciendo plastilina” (A4)

1.5 Elementos destacables

Se pretende conocer cuáles serían los elementos dentro de la formación inicial más destacables para implementar el uso de estrategias lúdicas. A nivel de competencias, objetivos, contenidos, metodología, agentes, etc.

En la figura 91 se muestra los diferentes elementos que se proponen para que se forme en relación a juego como recurso didáctico.

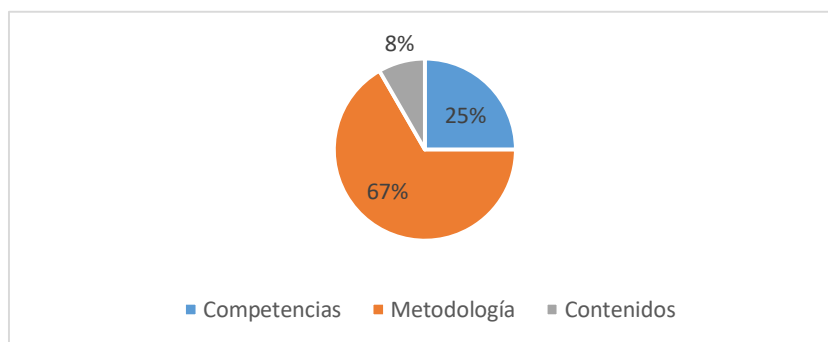


Figura 91. Elementos deseables en una formación inicial dirigida a preparar en metodología lúdica
Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos hablan de elementos deseables en torno a 3 aspectos. El principal es el cambio de metodología. Una metodología más participativa para que los alumnos puedan poner en práctica lo aprendido:

“Creo que las clases de por sí ya tendrían que ser más prácticas. Deberían de haber prácticas desde primero. Y es lo que te digo, las clases no deberían ser del profesor se pone delante del alumno y ya está, sino otra distribución. Meter menos contenido teórico sino más contenido que a ti te sirva” (A2)

“La metodología, cómo enseñarlo para que a esos niños les llegue y se queden con los conceptos bien” (A8)

Además, el estancamiento de los profesores universitarios a no innovar y solo dar su clase como la tiene preparada desde hace años:

“Creo que se debería de mejorar en formación e implicación de los profesores universitarios” (A12)

“Deberíamos de centrarnos en la metodología porque en los contenidos son los de la ley porque vamos a dar unos contenidos vamos a dar otros. La metodología, el cómo se da una asignatura. Por ejemplo los profesores que son más mayores ya están acostumbrados y tienes sus programaciones de años y es lo que dan siempre. Entonces, en el sentido de profesores sería cambiar esa mentalidad de que no te acomodes sino que busquen nuevas cosas y busques nuevas innovaciones que puedan poner y cambiar sobre todo la metodología. Que no sea solamente la clase y ya está” (A13)

“La metodología que tienen los profes de la universidad. Los contenidos siempre son los mismos pero necesitamos aprenderlos de otra forma diferente. Es una necesidad ese cambio” (A9)

Otro elemento es a nivel de competencias. Ayudar a formar a personas competentes y sepan enfrentarse a una clase con alumnos con diferentes características. Este elemento López y Acuña (2018) lo ven fundamental en la formación de educadores.

“Los elementos deseables que se deben de cambiar son a nivel de competencias, llevarlas y saber desarrollarlas bien... es decir llegar a ser competente. Con respecto a los objetivos y contenidos que se plantean en los planes, que fuesen realistas. Que ayuden a formar pero que se llevara a través de actividades y metodologías que ayuden a aprender y que seamos competentes para luego saber llevarlo a la práctica cuando nos encontremos en un aula con 25 niños” (A1)

“Hay que tener habilidades sociales, competencias y destrezas para poder desarrollar tu trabajo, ser activo y nunca dejar de formarte. Un maestro es esencial su formación a lo largo de toda la vida” (A5)

1.6 Redes sociales

Son muchos los docentes que hacen uso de las redes sociales como recurso educativo. Es un canal de continua información donde puedes estar en contacto con otros profesionales del ámbito educativo y además de, compartir experiencias y recursos que se pueden adaptar e implementar en distintas aulas escolares. Es por ello que le hemos preguntado a los diferentes entrevistados acerca de su importancia o no como recurso al alcance de todos.

En la figura 92 se observa que el total de los estudiantes suelen utilizar o ven importante las redes sociales como medio didáctico.

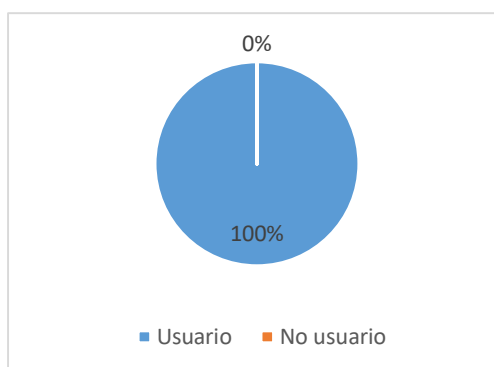


Figura 92. Uso de las redes sociales como medio didáctico por parte de los docentes entrevistados
Fuente: Elaboración propia

El principal motivo de este uso educativo es estar en contacto con otros compañeros que están empleando el juego como recurso didáctico en clase y ver cómo lo hacen para poder aplicarlo. Así el docente que lo necesite, puede adaptarlo a las necesidades de su alumnado:

“Soy usuaria de Twitter como elemento didáctico porque me gusta estar al día de lo que hacen otros profesionales por si puedo ir cogiendo ideas para cuando tenga mis propios alumnos” (A1)

“Creo que es un buen recurso para tener los docentes porque puedes obtener experiencias de otros docentes sobre metodologías y recursos que te interesen, pero siempre hay que saber cómo utilizarlo” (A12)

Son un gran recurso para compartir experiencia y poder ver lo que están trabajando otros docentes. Así el maestro tiene un abanico de herramientas y posibilidades a su disposición:

“Las redes sociales son un gran recurso para compartir experiencias educativas y ver lo que están trabajando otros docentes. Es una gran oportunidad para aprender de forma indirecta y saber cómo lo hace y poder adaptar esos contenidos a tu realidad de aula” (A1)

“El hecho de ver lo que otros profesores han podido realizar, yo creo que me podría servir a mí de apoyo, y cuando yo realmente elabore algo, también me gustaría publicarlo para que otros estuvieran en la misma situación que yo, y si tienen alguna duda o algo pudieran usarlo. Yo en verdad hoy día también he estado buscando en blog o a lo mejor profesores que han subido unidades didácticas que por lo menos las observas para ver estructuras, ver ejercicios... yo si estoy de acuerdo con eso” (A10)

“Me gusta mucho buscar información y estar pendiente a las nuevas herramientas que usan los docentes. Creo que es imprescindible para ser un buen docente, siempre hay que estar formándose” (A12)

Así, se puede conocer lo que trabajan otras personas y el estar en contacto con maestros independientemente del lugar donde se encuentren:

“Desde las nuevas tecnologías hay una gran variedad de oportunidades y hay profesores que están haciendo algo novedoso por ejemplo en Galicia pueden estar compartiendo información con profes de Andalucía. Si pienso que puede aportar cosas positivas el compartir las metodologías a través de las redes y las ideas. Creo que es muy útil y muy potente. ” (A6)

Comentan que es una forma de compartir lo que se hace. No es bueno trabajar para uno solo, sino el abrir oportunidades a otros docentes para que puedan emplear dichas herramientas para conseguir un mayor aprendizaje:

“Creo que si porque es una forma compartir lo que todos hacemos, las ideas que tenemos cada maestro pues puede ser mediante las redes sociales. No solo hablar con los maestros del entorno, sino ver lo que hacen en otras partes y que a lo mejor me interesa implementar en el aula” (A11)

“Veo una buena forma de conectarse entre los compañeros por lo que ya te he dicho, nos da la posibilidad de en poco tiempo y de forma fácil poder compartir mucha información, experiencias, materiales, un montón de cosas pero claro, si no le vamos a dar un buen y lo vamos a dejar ahí sin reciclar. Tú imagínate que te haces un blog y hasta el que viene no te vuelves a meter pues no le veo sentido a tu red social” (A4)

En relación a la literatura y los datos recopilados encontramos que las redes sociales pueden convertirse en vías de comunicación entre los profesionales del ámbito educativo. Según González Losa (2014), se trata de aprovechar los vínculos que se

generan en las redes para fortalecer las posibles interacciones entre los docentes y poder intercambiar conocimientos que ayuden y mejoren el proceso educativo. Autores como Higuera-Rodríguez, Martín-Romera y Molina (2018) en su investigación hablan de la importancia de las redes sociales como recurso fundamental en la formación docente. Éstos siempre tienen que estar en continua formación.

Algunos entrevistados hablan de diferentes recursos y redes sociales a parte de Twitter donde están en contacto con maestros, como son “orientación Andújar”, “Docencia activa”, “Maestros innovadores”, “Orienta red”, “Maestros 25” y pueden ver lo que se trabaja en distintos centros educativos:

“Yo también utilizo Facebook. Hay muchas páginas como Docencia activa, Maestros innovadores, Orienta red, Maestros 25, etc. La verdad que uso Twitter y Facebook por saber qué están haciendo otros docentes” (A13)

“Lo que utilizo mucho es orientación Andújar. Lo sigo en Facebook y Twitter, y tienen un montón de materiales” (A15)

“Había un programa de televisión la televisión española que era también “Pequeños canijos”, no me acuerdo de que aparecían profesores y había profesores que hablaban sobre sus experiencias en las aulas y cómo utilizaban el juego o cosas así para dar otros recursos” (A2)

“Estoy en grupos de Facebook como Profesores de primaria, Profesores de primaria de oposiciones, Educa 3.0... Y cada vez me gustan más. Cada vez que me voy involucrando más en esta profesión, cada vez me gusta más. Yo la podría ver en clase, si yo estoy en clase y lo mismo que les he buscado el feudalismo pues puedo entrar en clase y explicarles que es una red social y un artículo que ha escrito un profesor de Guatemala sobre feudalismo, pues enseñarles también con ello” (A7)

1.7 Principios, características y condiciones que debería cumplir

Se pretende conocer que tipos de condiciones debería de cumplir la FI para su mejora. En la figura 93 se muestra las dos características y/o condiciones que se debe de dar para el empleo de juego como recurso didáctico.

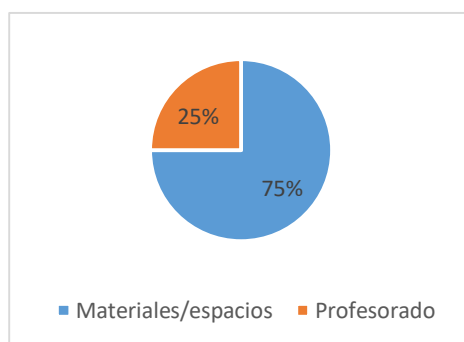


Figura 93. Principios, características y condiciones que debería cumplir
Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos recogen de dos condiciones que se deberían de cumplir para la implementación de juego como recurso didáctico y la mejora de la formación inicial: materiales y espacios, y la metodología.

Los materiales y espacios para poder llevar a cabo el juego como recurso didáctico son imprescindibles para su empleo. El número masivo de estudiantes dificulta su utilización:

“Lo primero de todo es la ratio de alumnos en la facultad. No podemos estar 8 grupos con 70 alumnos. Es imposible tanto para el profesor como para nosotros. Yo creo que es una gran debilidad que debe de cambiar. Solo la gente que de verdad esté interesada y quiera ser docente, no solo porque es fácil entrar. Luego la formación más específica y no solo hablar de cosas generales” (A12)

“Clases más prácticas, menos ratio de clase” (A5)

“Que haya material para poder hacer cosas, que los docentes estén formados y que nos motiven para poder aplicarlo. La ratio de clase sería muy importante si se disminuye y el espacio, poder mover el mobiliario e ir adaptando al momento o actividad” (A2)

También a nivel de estructura y espacio, pues éstos se hacen imprescindibles para que el empleo del juego en las aulas se haga factible:

“Tener material para poder aplicarlo. No llegamos a tener base para cuando llegamos a las prácticas. No sabemos prácticamente nada y eso lo vamos adquiriendo con la práctica” (A5)

“A nivel de estructura y mobiliario” (A1)

Hablan también de una mayor formación del profesorado universitario para sepan aplicar y emplear este recurso:

“Mayor formación por parte de los profesores universitarios y que ayuden a que aprendamos significativamente, no solo los conocimientos teóricos que se olvidan a largo plazo. Sino que ayudar a un aprendizaje más integral y significativo” (A1)

“Profesorado motivado y tener ganas de incluirlo. Que sea un profesorado experto quizás en los distintos tipos de metodologías” (A6)

“Enseñar de manera innovadora” (A9)

Se hace imprescindible el poder enseñar este recurso a los nuevos docentes. Son ellos quienes tienen que decidir si la emplearán en sus aulas o no:

“Creo que el uso y formación del juego dentro de nuestra formación básica como maestros es esencial. Un maestro debe conocer las múltiples herramientas que se ofertan para poder seleccionar él la que le convenga más o menos. No solo se puede

dar clases magistrales así porque sí, sino que hay que ir mejorando nuestra práctica docente y que mejor que desde nuestra formación inicial” (A1)

1.8 Correlación de las dimensiones en el empleo de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de primaria.

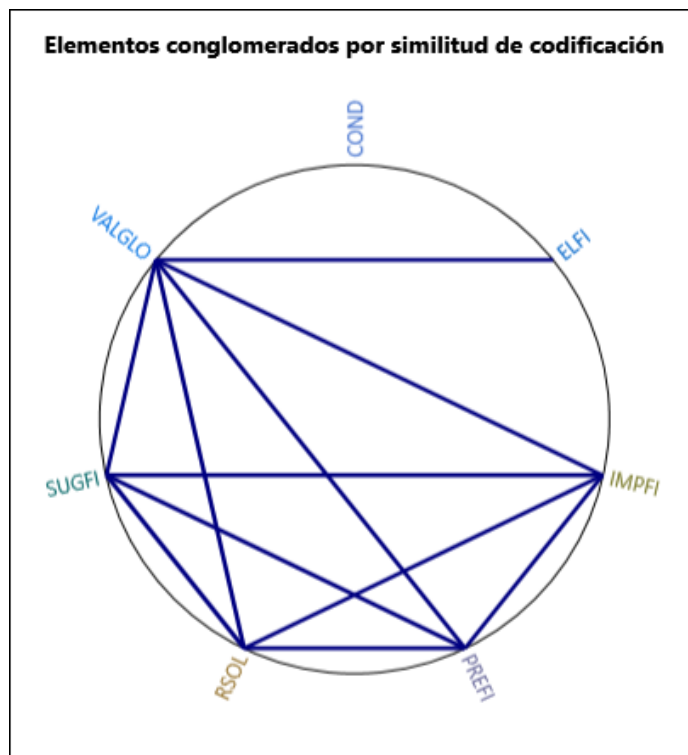


Figura 94. Elementos conglomerados por similitud de códigos
Fuente: Elaboración propia

Considerando el coeficiente de Jaccard's en relación a la correlación de los nodos por conglomerados de similitud de códigos, se observa relaciones altas entre las dimensiones (0,8). Las dimensiones que más fuerza tienen son *valoración global* (VALGLO) e *importancia en la formación inicial* (IMPFI), *sugerencias de mejora* (SUGFI), *presencia del juego* (PREFI) y *redes sociales* (RSOL). Dichas categorías están relacionadas entre sí.

Por tanto, se puede considerar que dependiendo de la valoración global depende mucho de la importancia que le conceden, sugerencias de mejora, presencia y redes sociales como recurso. Las categorías relativas a condiciones y elementos deseables no tienen una relación directa con las restantes, a excepción de elementos que se relaciona con valoración global.

**CAPÍTULO 12. FORMACIÓN INICIAL PARA EL EMPLEO DE
ESTRATEGIAS LÚDICO DIDÁCTICAS: INTEGRACIÓN DE LAS VOCES DE
ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS Y PROFESORES**

- 1. Visión de las entrevistas a través de una nube de palabras**
- 2. Visión de los sujetos sobre la formación inicial para el empleo de estrategias lúdico didácticas**

Como se puede observar, destacan las palabras juego, metodología, formación, clase y prácticas. Son palabras muy significativas dentro del contexto de nuestra investigación porque se aprecia que durante el discurso se ha hablado de la formación con respecto a juego como recurso didáctico. Se alude claramente al proceso educativo donde prima el aprendizaje, niños, centro y aula, entre otras. Observamos que se acentúan palabras como asignaturas, contenidos, experiencia, Facultad, maestros, mejorar, etc. entendiendo que se pueden utilizar en las diferentes asignaturas de la Facultad para mejorar la enseñanza a los niños.

Se alude al término didáctico, innovador y herramientas como posible indicio de que referirse al juego como recurso didáctico.

En la figura 96 se muestra la nube de palabras de la información obtenida a partir de las entrevistas a docentes en ejercicio.



Figura 96. Nube de palabras de entrevistas de docentes en ejercicio
Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, destacan las palabras juego, niños, formación y metodología. Son palabras clave ya que abarcan todos los puntos importantes de nuestra investigación. En primer lugar, como recurso del aula, es decir, el juego como metodología para el aprendizaje de los niños. En segundo lugar, como recurso para la formación de los maestros, ya sea en su fase inicial como a lo largo de su desarrollo profesional.

Se alude a las palabras educación, aprendizaje y centro, siendo este último como el medio para la enseñanza de conocimientos.

Otro punto por destacar es en referencia a las asignaturas. Se habla de manera general de ellas y mencionando la palabra competencia y proyectos como posibles usos de este recurso. Observamos que se acentúan palabras como motivación, oposiciones, empleo, mejorar, etc. entendiendo que se están indicando sobre la formación en juego.

Entre los datos recopilados de los sujetos entrevistados y las dos figuras de nubes de palabras se comprueba que el juego es un recurso cuya formación se hace necesaria para su posterior empleo.

Además, se aprecia la palabra “formación” como imprescindible para los dos grupos de sujetos. Esto nos resulta muy llamativo para nuestra investigación ya que lo que se propone es dar a conocer el juego dentro de la formación inicial de los docentes y para ellos es muy importante que se pueda llevar a cabo, ya no solo como formación complementaria que cualquier docente interesado pueda aprender, sino presente dentro de la formación inicial para que lo conozcan todos los estudiantes en la Facultad y ya decidan si lo quieren implementar en su clase o no en el futuro.

Sin embargo cada uno habla de la formación desde diferentes perspectivas. Los estudiantes tratan el tema de la formación inicial y hacen hincapié en ella, mientras que los profesores hablan de una formación permanente en donde el docente puede acceder para seguir preparándose.

2. VISIÓN DE LOS SUJETOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL EMPLEO DE ESTRATEGIAS LÚDICO-DIDÁCTICAS

En este segundo apartado, se presenta un análisis de contenido más profundo de las entrevistas. Para ello se analizan las categorías que han sido presentadas en los capítulos 10 y 11 de resultados, apoyándonos de citas textuales y gráficos que nos permite visualizar de una manera más general los resultados obtenidos.

Nos interesa conocer las categorías más mencionadas en el discurso de los sujetos sobre la formación docente en juego como recurso didáctico.

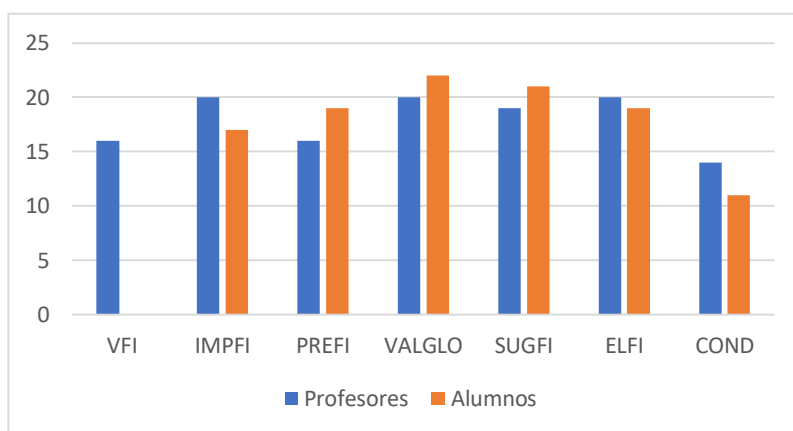


Figura 97. Visión general de los sujetos entrevistados sobre la formación docente para el empleo de estrategias lúdico-didácticas

Fuente: Elaboración propia

En la figura 97 podemos ver las diferentes categorías que abarcan este apartado. En el eje de abscisas se encuentran las diferentes categorías analizadas relativas a la formación inicial: vías de formación recibida (VFI), importancia en la formación inicial (IMPFI), presencia en ésta (PREFI), valoración global (VALGLO), sugerencias de mejora (SUGFI), elementos a tener en cuenta (ELFI) y condiciones (COND). En el eje de ordenadas aparece el número de frecuencias o veces que los sujetos entrevistados mencionan la categoría analizada.

Con respecto a la categoría correspondiente a vías de formación (VFI) Experiencia no se ha podido contrastar con los diferentes sujetos entrevistados ya que a los estudiantes no se les ha preguntado por ser una categoría relacionada a la formación recibida para el empleo del juego.



Figura 98. Visión general de los sujetos entrevistados sobre importancia del juego dentro de la formación inicial

Fuente: Elaboración propia

En relación a la importancia que le conceden al juego como herramienta pedagógica dentro de la formación inicial (IMPFI), tal como se observa en la figura 98, se comprueba que ambos grupos de sujetos lo ven muy importante dentro de la formación inicial pues es donde los futuros maestros deben de adquirir esos conocimientos y herramientas para que puedan hacer frente a su alumnado en un futuro.

“Creo que es muy importante dentro de la formación inicial a empezar ya a usar este tipo de metodología, pero no solamente de manera teórica, sino lo que necesitamos es que esos profesores de la Universidad sepan de qué están hablando y sepan de verdad la realidad que existe en el aula y cómo se aplica. Además, de qué deberían de hacer para poder aplicarlo y todo eso poder enseñárselo a los futuros maestros mediante la práctica no solamente mediante la palabra sino que a ellos en los seminarios lo puedan poner en práctica” (P14)

“Creo que el uso y formación del juego dentro de nuestra formación básica como maestros es esencial. Un maestro debe conocer las múltiples herramientas que se ofertan para poder seleccionar el que más convenga más. No solo se puede dar clases magistrales así porque sí, sino que hay que ir mejorando nuestra práctica docente y que mejor que desde nuestra formación inicial” (A1)

Cuando llegan los estudiantes a su período de prácticas, la gran mayoría no tienen muchas herramientas para hacer frente a una clase. Es en este período cuando se forman.

Es por ello, que desde la Facultad se debería de preparar durante todo su período de formación. No solo nombrarlas, sino profundizar un poco para que los estudiantes sepan y conozcan aunque después decidan si quieren utilizarlas o no en su futuro profesional

“Es una pena que llegan a las prácticas y no saben nada. También hay algunos que tienen poca actitud, pero hay otros que de verdad se les nota que quieren aprender, pues hay que darle esas herramientas aunque sea solo las principales y ya que ellos vayan formándose, pero al menos darle esa oportunidad” (P11)

Los alumnos cuando llegan a las prácticas se sorprenden y se cuestionan su formación. Pueden que lo hayan oído pero no saben aplicarlo.

“Los prácticos que vienen, lo primero que les sorprende y dicen: ¿y esto? ¿Por qué no nos lo enseñan? O te dicen por ejemplo, esto de lápices al centro yo lo he oído, lo conocía pero claro ahora lo estoy viendo y ahora es cuando yo veo en realidad en que consiste, tal y como es [...]” (P1)

Desde la teoría y los resultados recopilados se comprueba que desde el Espacio Europeo de Educación superior se pretende que en la Facultad se prepare a los estudiantes no solo en contenidos teóricos sino también en prácticos teniendo en cuenta la realidad educativa que nos rodea para que sean conscientes los estudiantes de lo que se van a encontrar y sepan intervenir (Cabero, 2006; Pons, 2005).

Los entrevistados ven la importancia de su implementación dentro de la Facultad porque se necesita de personas preparadas para educar de forma global, no sólo teniendo en cuenta los conocimientos asimilados sino de un aprendizaje de forma integral. Es por ello que desde la formación inicial se debe profundizar más en el uso de diferentes herramientas innovadoras entre las que se encuentra el juego.

“Necesitamos profundizar más” (A2)

“Creo que se debería introducir porque es muy importante” (A3)

“Entonces lo que necesitamos son a docentes bien formados y que mejor desde la formación inicial. Al menos que tengan conocimientos sobre las metodologías activas que se pueden llevar al aula aunque después ya se perfeccionen después, pero de tener una ligera idea porque por ejemplo, hay muchos prácticos que no tienen ni idea de lo que es la metodología por proyectos o cualquier otra metodología activa y es aquí en el centro cuando aprenden. Y eso no debería de ser así [...]” (P8)

Se hace necesario su formación para poder aplicarlas de una manera u otra en la realidad de aula:

“Creo que es muy importante que nos formaran en estrategias innovadoras que luego podremos aplicarlas de una manera u otra en nuestra realidad educativa” (A5)

“Creo que deberían de enseñarlos en todos los aspectos. Es decir, en todas las asignaturas y que los profesores de la Universidad pudieran enseñar este tipo de metodología, porque así también lo ponen en práctica los alumnos. Es decir explicar y entender cómo se hace, porque parece que jugar todos sabemos pero en verdad no sabemos. Como recurso no sabemos” (P10)

En contraste con la teoría y los datos recopilados se hace necesaria la formación en este tipo de herramientas para mejorar la práctica de aula (Muñíz, García y Fernández-Río, 2017)

Uno de los problemas que observan los sujetos entrevistados sobre la implementación del juego como recurso en la formación inicial es la preparación del profesorado universitario con respecto a esta herramienta para su empleo en el aula de la Facultad. Aunque puedan conocerlas pero no hacen uso realmente de ello. Solo de manera teórica y eso, a los estudiantes cuando llegan a un aula de verdad, no saben cómo emplearlo. Es por ello que se hace imprescindible implementar este tipo de metodologías en las asignaturas y planes de estudios.

“El problema es que hay profesores universitarios que dicen que sí, que si usan este tipo de metodologías pero nunca llevan implementarlo dentro de su aula. Y tampoco si no caes dentro de las prácticas en algún centro donde se lleva a cabo este tipo de metodologías, pues la verdad es que no la vas a aprender. Es importante e implementar esta asignatura estas materias a intentar mejorar esa formación a partir de implementación de este tipo de metodología” (P4)

“[...] Solo te dan algunas orientaciones pero muy por encima y bastante escasas” (A12)

“Pero si no nos enseñan nada de eso, nos cuesta un montón poder aprenderlas luego y si no te toca un centro donde se trabaja o al menos lo intentan, los “nuevos” no vamos a hacerlas y seguimos con lo tradicional y el estancamiento de la educación” (A5)

Tal como menciona Barron y Darling-Hammond (2008), se debería de rediseñar el funcionamiento de los centros educativos y las universidades para que estuvieran conectadas y se pudieran ayudar mutuamente.

En relación a la presencia del juego como recurso didáctico en la formación inicial (PREFI), la figura 99 constata que la mayoría de los sujetos no han recibido formación con respecto a este tipo de recurso.

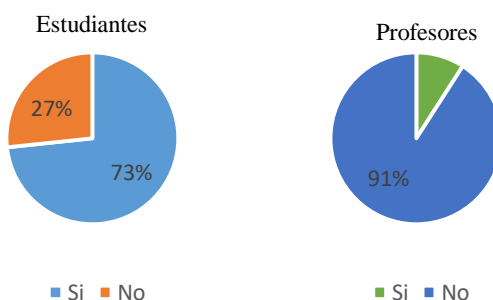


Figura 99. Visión general de los sujetos entrevistados sobre presencia del juego dentro de la formación inicial

Fuente: Elaboración propia

“No se hablaba de juego en la formación inicial. Si se hablaba de metodología basada por proyectos pero de manera teórica, y bueno dentro de la metodología basada en proyectos estaba el juego” (P14)

“No he recibido ninguna formación respecto al juego como elemento educativo a lo largo de mi formación” (A1)

Por otro lado, si han podido tener algún tipo formación de manera teórica pero solo mencionar que existen tales metodologías que se pueden aplicar pero no se profundizó en el tema:

“Creo recordar que de manera teórica y de muy pasada en didáctica donde el profesor explicó algunas metodologías, pero no hizo ningún tipo de hincapié ni recalcó nada, solo las mencionó que se podían utilizar pero no le dio importancia” (A1)

“Creo que nombrarla teóricamente sí pero es lo que te decía que tienes que ser los maestros tienen que ser activo y participativo, y claro y después te daba yo una clase con diapositivas [...]. Entonces de manera teórica sí pero después a la hora de la práctica no” (P10)

Asimismo, un menor porcentaje de los estudiantes comenta que en alguna asignatura si lo han trabajado mientras los docentes, ya sea porque su formación inicial fue hace algunos años pero no lo vieron en su momento.

“En Matemáticas era donde más veíamos otro tipo de metodología porque enseñar a restar, sumar... y hemos hecho trabajos de buscar otro tipo de formas para enseñarlos, pero en las demás asignaturas no hemos visto nada de esto” (A11)

“Hicimos un roleplay en Didáctica hicimos también exposiciones divertidas que nos disfrazábamos. En Organización hacíamos mesas de debate e intercambiamos conversaciones. Usamos el Phillips 6x6, discurso y el monólogo” (A13)

“Solo recuerdo que dijeron que había que innovar pero no te decían cómo. Qué menos que darte unas pequeñas pautas para que supieras o empezaras a dar solo” (P11)

En relación a la valoración global de la formación recibida (VALGLO) respecto a juego como recurso didáctico se comprueba en la figura 100 que el total de los sujetos hablan de una formación nula en este sentido. Si pudieron verlo en algún momento de su formación pero no lo aprendieron en sí mismo.

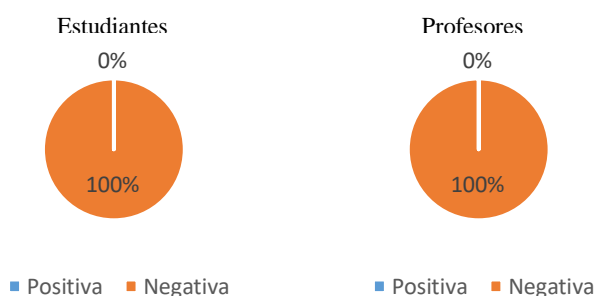


Figura 100. Visión general de los sujetos entrevistados sobre la valoración global de la formación inicial
Fuente: Elaboración propia

“Pues nula, porque yo en mi formación inicial no hice nada de eso, fue cuando salí de la facultad y empecé a trabajar en el aula. Allí me di cuenta de que yo no quería ser la típica maestra de libro y que necesitaba ir haciendo otro tipo de cosas” (P11)

“Muy mala, porque juego en plan de actividades en clase malísima. No sabría aplicarlo en el aula” (A3)

Se recalca la idea de que el aprendizaje real ha sido durante el período de prácticas. Es cuando se entra en contacto con el alumnado, se observa sus necesidades y se interviene.

“Creo que se aprende más en las prácticas que en la Facultad. En parte es verdad porque aprendemos bastante. Las asignaturas son teóricas y si aprendes la teoría pero la teoría al final y al cabo se te va, y después de 4 años es una pena solamente te acuerdas de algunas cosas pero solamente lo de forma práctica, lo de teoría se va” (A13)

Las sugerencias para mejorar la formación inicial van en relación a diferentes aspectos. Para los docentes, se hace necesario mejorar en 4 elementos fundamentales, como, práctica, unión escuela-Universidad, evaluación y en la preparación del profesorado universitario, siendo éste último común entre los estudiantes.

“Que el profesorado que se encarga de formar a futuros maestros se concienciaran de que la educación, el cambio principal radica en ellos. No vale decir que seáis innovadores. Enséñame a ser innovador. Empieza tú por hacerme la clase innovadora y de que yo, con tu ejemplo aprenda. No puedo aprender si tu clase me la sigues dando de manera tradicional. Pues si me estás hablando de que sea innovador, hazme la clase innovadora, dime como es una clase innovadora, dame sesiones de una clase innovadora para que yo pueda ir cogiendo ideas, ahí radica lo principal” (P1)

“Creo que se debe de estructurar mejor el programa de estudios. El cómo saber enseñar por parte de los profesores de la universidad ayudaría bastante y facilitaría el aprendizaje de los alumnos en formación. Yo creo que con menos contenidos teóricos y más saber aplicarlos sería lo ideal” (A9)

Asimismo, se necesita de una mayor experiencia donde el estudiante pueda poner en práctica lo aprendido en la teoría.

“Que se pudieran hacer más seminarios prácticos, es decir, que haya teoría porque tiene que haber teoría pero más parte práctica para poder llevar a cabo esa teoría. En los seminarios prácticos tiene que haber práctica” (P10)

“Más prácticas. Pondría desde segundo en el segundo cuatrimestre ya en todos los cursos, es decir, prácticas desde ahí” (A7)

En definitiva, todos los maestros no se deben de estancar y deben innovar teniendo en cuenta la realidad educativa actual.

“Creo q nosotros y nosotras como educadores tenemos que ser más innovadores y valientes y romper con la educación convencional y ser capaz de atender de manera más individual las necesidades de cada niño y niña” (P13)

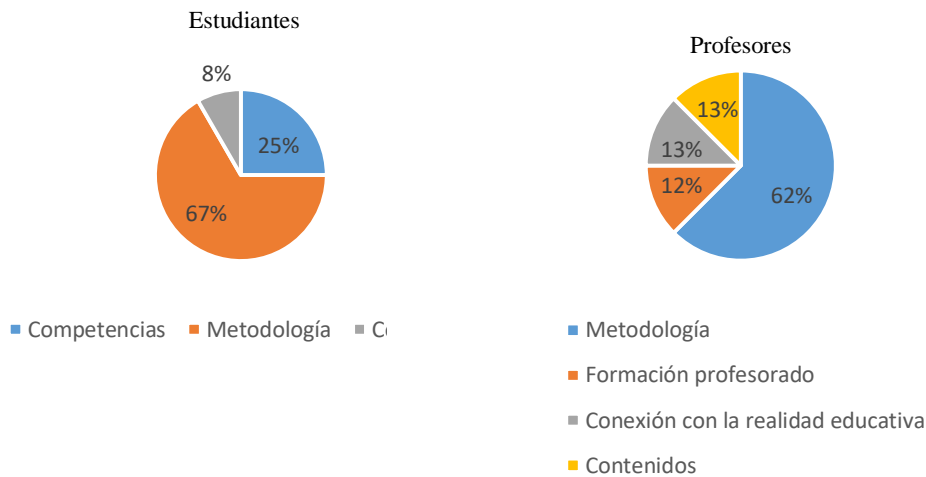


Figura 101. Visión general de los sujetos entrevistados sobre los elementos deseables para la formación inicial

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en la figura 101 se muestra los elementos deseables en una formación inicial (ELFI) dirigida a preparar en metodología lúdica. Se comprueba que ambos coinciden en que debería de ser a nivel de metodología y contenidos.

“Creo que debería de ser una metodología un poco más participativa, porque si los alumnos deben de aprender a como tienen que llevarlo a cabo pues tienen que hacer y tienen que inventar y tienen que crear y hacer el juego, y juegos que ya están hechos cómo poder a usarlo de forma didáctica” (P10)

“La metodología, cómo enseñarlo para que a esos niños les llegue y se queden con los conceptos bien” (A8)

Una metodología que implique al profesorado universitario y al estudiante. Se necesita de una renovación en la didáctica. No solo estos profesores se deben centrar en la investigación como parte importante en su profesión, sino en la docencia como parte fundamental al igual que la parte investigativa. Son dos partes ligadas y con el mismo valor:

“La metodología [...]. Entonces hay que cambiar el qué y el cómo se enseña en la Universidad. Hay que hacer una renovación en la didáctica porque hay muchos que no tienen un corte didáctico sino corte científico porque solamente dan clase porque no tiene más remedio sino que ellos quieren estar investigando solamente” (P6)

Igualmente, hablan de diferentes aspectos como la formación del profesorado, conexión con la realidad educativa, y las competencias. Estos puntos son también muy importante para poder implementar el juego en la formación:

“Creo que se debería de mejorar en formación e implicación de los profesores universitarios” (A12)

“A nivel de metodología es lo más imprescindible y después también a nivel de formación del profesorado porque son profesores que a lo mejor de investigación tienen mucho, pero le falta un poco el indagar acerca de dentro del aula lo que sucede” (P14)

Por último, los principios, características y condiciones (COND) que debería cumplir la formación inicial para que se implemente el juego como recurso didáctico son a nivel de materiales y espacios, y de formación. En la figura 102 se observa que para ambos grupos de sujetos mencionan los materiales y espacios como lo más importante para poder llevar a cabo la implementación de dicho recurso dentro de la formación inicial. Además de la formación del profesorado como parte imprescindible.

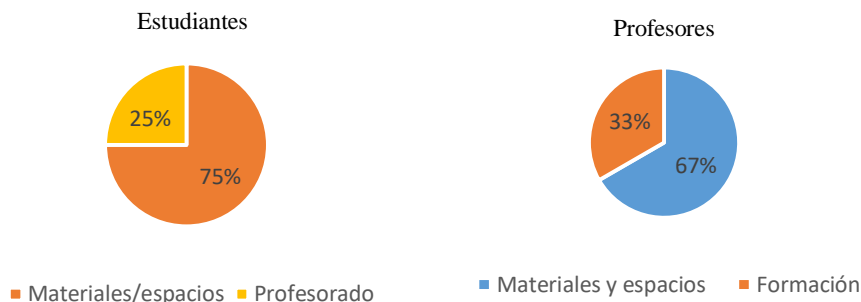


Figura 102. Visión general de los sujetos entrevistados sobre las condiciones que debería cumplir la Formación inicial

Fuente: Elaboración propia

Los materiales y espacios para poder llevar a cabo el juego como recurso didáctico son imprescindibles para su empleo. El número masivo de estudiantes dificulta su utilización:

“Lo primero de todo es la ratio de alumnos en la facultad. No podemos estar 8 grupos con 70 alumnos. Es imposible tanto para el profesor como para nosotros. Yo creo que es una gran debilidad que debe de cambiar. Solo la gente que de verdad esté interesada y quiera ser docente, no solo porque es fácil entrar. Luego la formación más específica y no solo hablar de cosas generales” (A12)

“Clases más prácticas, menos ratio de clase” (A5)

“Las aulas. Los espacios son fundamentales. Su distribución es lo más importante” (P9)

“Tiene que haber espacio para los juegos [...] Y necesitamos espacios para movernos. Entonces la clave es tener material y tener espacio, y la organización de las mesas es fundamental porque ellos necesitan moverse” (P2)

A nivel de formación, se necesita de un profesorado mejor preparado, que sepa conectar con sus estudiantes y se comprometa a una enseñanza de calidad. Una enseñanza que ponga a disposición de manera práctica el poder realizar experiencias donde el estudiante tenga que utilizar los conocimientos adquiridos.

“Que se mejorara a nivel de formación. La mejora de los estudiantes que podíamos tener en un futuro como maestro de nuestro hijo. Entonces nosotros lo que queremos siempre para nuestro hijo es lo mejor y que mejor que saber preparado bien un buen maestro es decir que si son 4 años que no solamente sea la mejor un año de prácticas sino que desde el principio se impongan prácticas que se pongan ejemplos que ellos

vean la realidad educativa y que no solamente cuando lleguen aquí la vea y se asusten [...]” (P14)

“Mayor formación por parte de los profesores universitarios y que ayuden a que aprendamos significativamente, no solo los conocimientos teóricos que se olvidan a largo plazo. Sino que ayudar a un aprendizaje más integral y significativo” (A1)

Se comprueba que independientemente del momento en el que los sujetos han recibido su formación inicial, la preparación en relación a juego como recurso didáctico ha sido nula. Es por ello que se reflexiona acerca de si realmente los futuros maestros salen con herramientas para empezar a desenvolverse en un aula o se debería de hacer una crítica de lo que realmente hacemos y lo que se pretende conseguir, todo ello indistintamente de que los maestros tengan que seguir formándose a lo largo de su vida. Es necesario una formación inicial de calidad en todos los aspectos: a nivel de formación, de conocimientos, de experiencias, recursos, herramientas, etc.

CAPÍTULO 13. VALORACIÓN Y USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA COMUNICACIÓN “EDUCATIVA” A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES (TWITTER)

- 1. ¿Qué se dice en las redes sobre el juego entendido como recurso didáctico? una primera aproximación**
 - 1.1 Palabras asociadas a juego como recurso educativo-didáctico. Términos más frecuentes al referirse al juego en el marco educativo.**
 - 1.2 Palabras asociadas a juego como recurso educativo-didáctico. Visión a través de un mapa ramificado**
 - 1.3 Palabras asociadas a juego como recurso educativo-didáctico. Visión a través de un análisis de conglomerados.**
- 2. Visión y experiencias de los profesionales del ámbito educativo sobre el uso y valoración del juego como recurso didáctico a través de Twitter**
 - 2.1 Análisis de frecuencias: visión general del discurso en Twitter a través de categorías y sujetos**
 - 2.1.1 Análisis de frecuencias de metacategorías**
 - 2.1.2 Análisis de frecuencias de las categorías**
 - 2.1.3 Análisis en relación a los sujetos**
 - 2.2 Análisis de contenido de cada categoría**
 - 2.2.1 Concepción del juego y posibilidades-aportaciones como recurso didáctico**
 - 2.2.2 Empleo del juego**
 - 2.2.3 Importancia del juego educativo en el aula**
 - 2.2.4 Motivación**
 - 2.2.5 Experiencia docente y uso del juego**
 - 2.2.6 Tipos de juegos como recurso didáctico**
 - 2.2.6.1 Recursos físicos (Material didáctico del aula)**
 - 2.2.6.2 Recursos electrónicos**
 - 2.2.7 Formación**
 - 2.2.7.1 Vías de Formación recibida**
 - 2.2.7.2 Aspectos Formativos**
 - 2.2.8 Espacios y condiciones**
 - 2.2.9 Reacción de los estudiantes**
 - 2.2.10 Niveles y asignaturas**

Capítulo 13.

Valoración y uso del juego como recurso didáctico en la comunicación “educativa” a través de las redes sociales (Twitter)

Se presenta resultados vinculados al objetivo 3: *Averiguar el tratamiento y valoración del juego como recurso didáctico en la comunicación de los profesores a través de las redes sociales.* Se estructura en dos partes principales: la primera hace referencia a un preanálisis que ayuda a dar una visión general de lo tratado por los profesionales a través de Twitter apoyándose en una nube de palabras, un mapa ramificado y un análisis de conglomerados. En la segunda se realiza un análisis de contenido de cada una de las categorías encontradas a lo largo del discurso en la red social.

1. ¿QUÉ SE DICE EN LAS REDES SOBRE EL JUEGO ENTENDIDO COMO RECURSO DIDÁCTICO? UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

En este apartado se desarrolla la fase de preanálisis a través de varios procedimientos (nube de palabras, mapa ramificado y análisis de conglomerados) que ayuda a identificar las palabras más repetidas dentro del discurso de los profesionales del ámbito educativo. Todo esto nos ayudó para la identificación de las posibles categorías de nuestro principal análisis (de contenido).

1.1 Palabras asociadas a juego como recurso educativo-didáctico. Términos más frecuentes al referirse al juego en el marco educativo.

Para la realización del análisis de frecuencia de palabras se han tenido en cuenta todas aquellas que dentro del discurso se repitieran más de 5 veces por considerar, en principio que, por ello, serían importantes para los usuarios. Las aparecidas en menor número se revisaron antes de su descarte por si se trataba de alguna palabra cuya acepción resultara significativa en el tema estudiado. En total, se encontraron 4500 que cumplían con esa característica y que, además no estuviesen “vacías de contenido”, desechando las que estuviesen carentes de contenido (ej. Cada, tanto, también, además, etc.) tal como se ha explicado en el capítulo de metodología (capítulo 6).

En la figura 103 se muestra un ejemplo de nube de palabras que muestra los primeros 100 términos más frecuentados dentro del discurso. En la exploración de los resultados se utilizan distintos tamaños de letra para representar las palabras más frecuentes, construyendo distintas interpretaciones en base a la proximidad en la que aparecen en los elementos.

Valoración y uso del juego como recurso didáctico en la comunicación “educativa” a través de las redes sociales (Twitter)

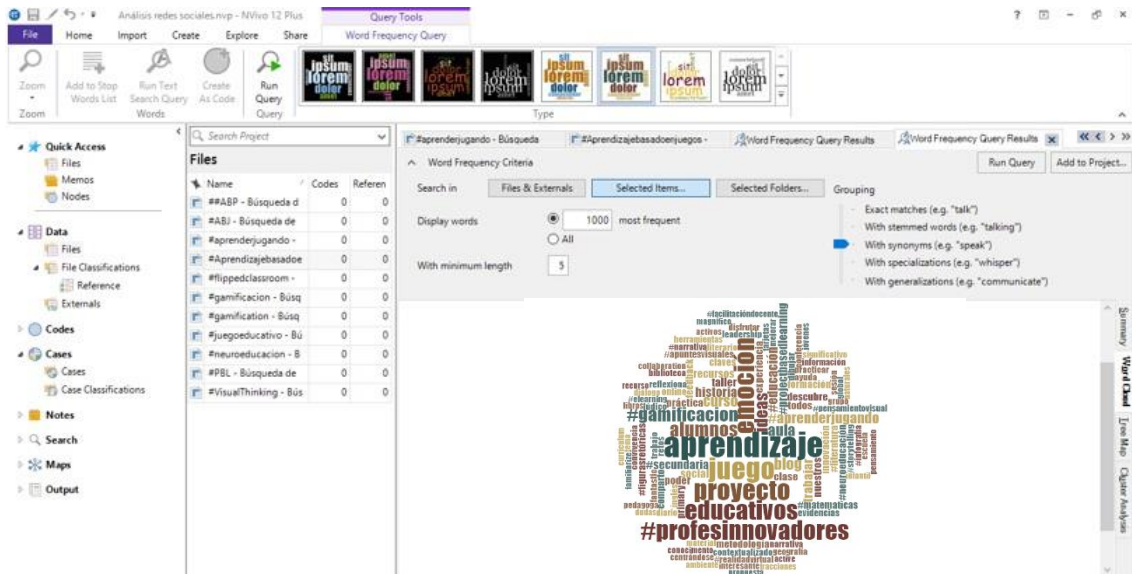


Figura 103. Consulta de frecuencia de palabras

Fuente: Captura de Nvivo

A través de una marca de nube (Figura 104), se ofrece una primera aproximación a los principales temas destacados en los comentarios, teniendo en cuenta la frecuencia de aparición definida por el tamaño de letra de cada una de ellas.

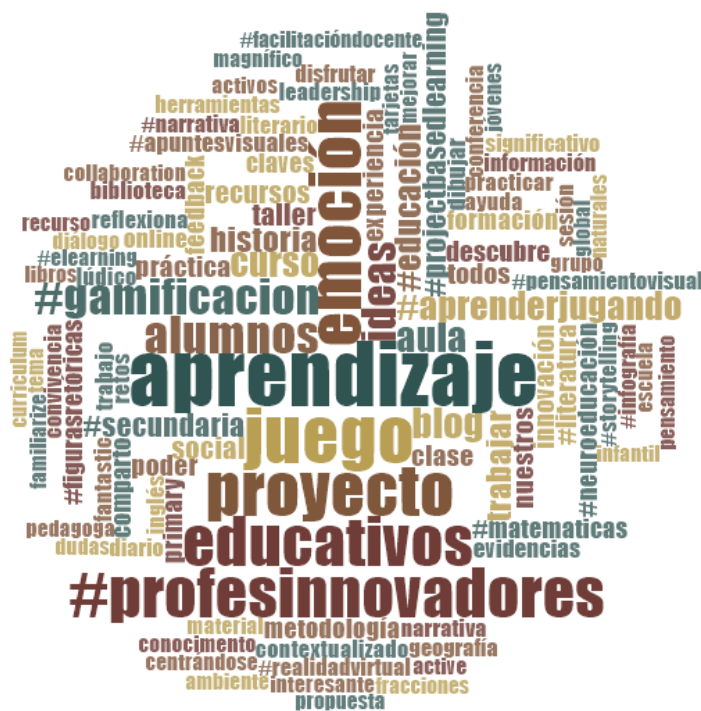


Figura 104. Marca de nube Twitter

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, destacan las palabras juego, aprendizaje, emoción, proyectos, educativos y profes innovadores. Son palabras muy significativas dentro del contexto de nuestra investigación porque se aprecia que la utilización de este recurso conlleva a innovar dentro del aula, creando emoción y aprendizaje a través de diferentes

proyectos. Se alude claramente a las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria que suponemos son donde el juego como elemento educativo se hace presente de diferentes formas. Estas etapas se ven marcadas por el uso de esta metodología, sin embargo, no se dan, pistas de su aplicación dentro del ámbito universitario. También destacan las palabras gamificación lo que hace pensar que viene entendido como un recurso muy importante en el desarrollo del aprendizaje del alumnado. Observamos que se acentúan palabras como Inglés, Matemáticas, Física, Tecnología, Naturales, Historia, Geografía etc. Entendiendo que se están indicando materias donde el juego se utiliza de forma regular. El currículum se hace presente en esta representación, entendiéndose muy importante para los docentes el relacionar el uso de esta herramienta con los elementos principales que los alumnos deben aprender. A través de un aprendizaje globalizado se lleva a cabo la transversalidad de los procesos de enseñanza haciendo que éstos sean significativos.

Otro aspecto que aparece y es importante destacar está referido al potencial que se le supone al juego en la formación de los estudiantes vinculada al desarrollo de una serie de valores representados en las palabras colaboración, diálogo, convivencia, interés, compartir, etc. en general, a la socialización del alumno. Entendemos que estos son los valores que en mayor medida, transmite el juego en el aprendizaje de los estudiantes.

El juego no se presenta como un elemento cerrado, sino que puede introducirse dentro del aula como herramientas, recursos y materiales, como posibles propuestas para mejorar los aprendizajes, o como cursos o talleres que ayuden tanto a la formación de los docentes como para el aprendizaje de los estudiantes.

1.2 Palabras asociadas a juego como recurso educativo-didáctico. Visión a través de un mapa ramificado

Establece una forma gráfica de representar los resultados de la consulta. En ella cada uno de los 100 primeros términos aparece representados con un rectángulo ocupando una superficie proporcional a la frecuencia con que aparece en el conjunto de la consulta.

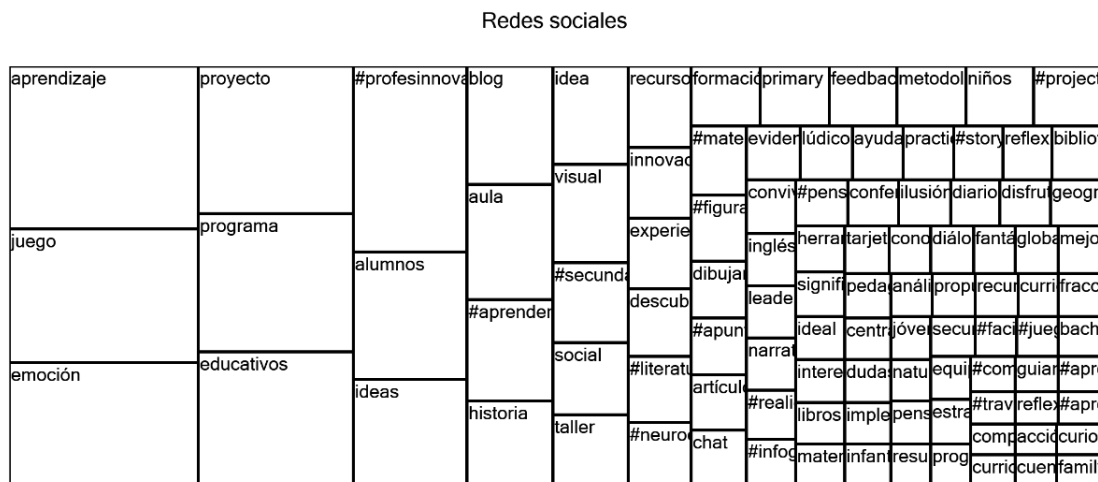


Figura 105. Estructura del mapa ramificado
Fuente: Elaboración propia

En la figura 105 se observa que la frecuencia de palabras dentro del discurso es mayor cuanto más grande sea el cuadrado. Las palabras que predominan en la comunicación entre los usuarios son juego y aprendizaje. Se interpreta que a través del juego existe un aprendizaje en los alumnos donde se expresa emoción, disfrute, juego, motivación, alegría, etc. es una investigación-acción donde los docentes practican, comparten e innovan haciendo que sus alumnos aprendan de una manera significativa. El aprendizaje dentro del aula se hace presente ya sea como recurso o herramienta para aplicar a un determinado contenido o área, o para su aplicación en un taller a través de un aprendizaje significativo y global. Se aprecian las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, siendo la de Secundaria Obligatoria la más frecuentada conforme al tamaño del cuadrado. Se aprende jugando a través de aprendizaje cooperativo. También se intuye la posible participación de las familias dentro de las experiencias educativas desarrolladas en el aula.

1.3 Palabras asociadas a juego como recurso educativo-didáctico. Visión a través de un análisis de conglomerados.

Se representan los resultados de la consulta en el que las palabras aparecen agrupadas en cluster o conglomerados según concurren en el conjunto de los elementos analizados. A continuación, se muestra el análisis de conglomerados general tras la consulta.

En la figura 106 se muestra los conglomerados creados. Se aprecia dos generales y dentro de cada uno de ellos varios cluster que tienen relación entre ellos. Cada relación está conexas con un color para que se pueda apreciar de manera visual. Colores como gris, beige, azul, rojo, celeste, violeta y naranja son los que marcan los diferentes cluster generados.

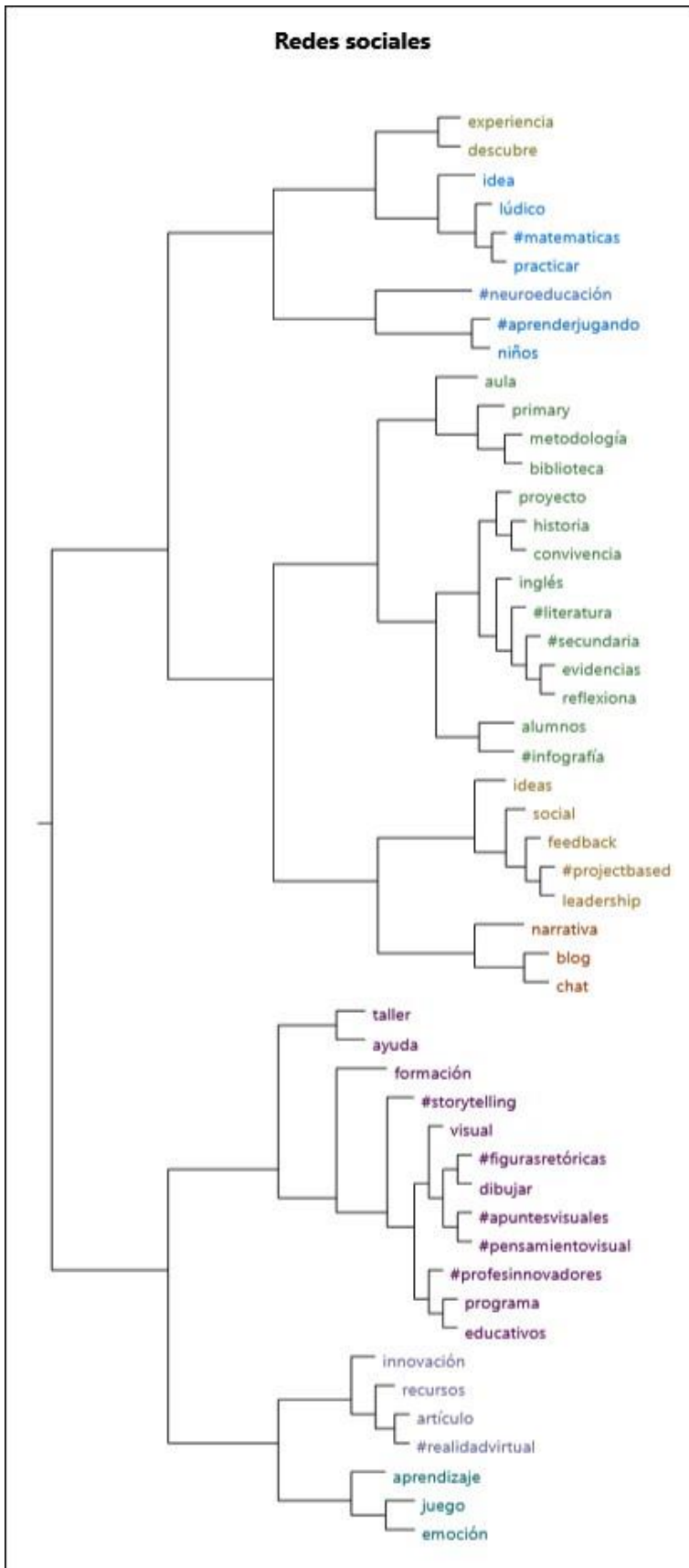


Figura 106. Análisis general de Conglomerados
Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra un ejemplo de análisis de conglomerados. Al ser de un tamaño tan grande, se ha tomado como ejemplo una parte de este tipo de análisis.

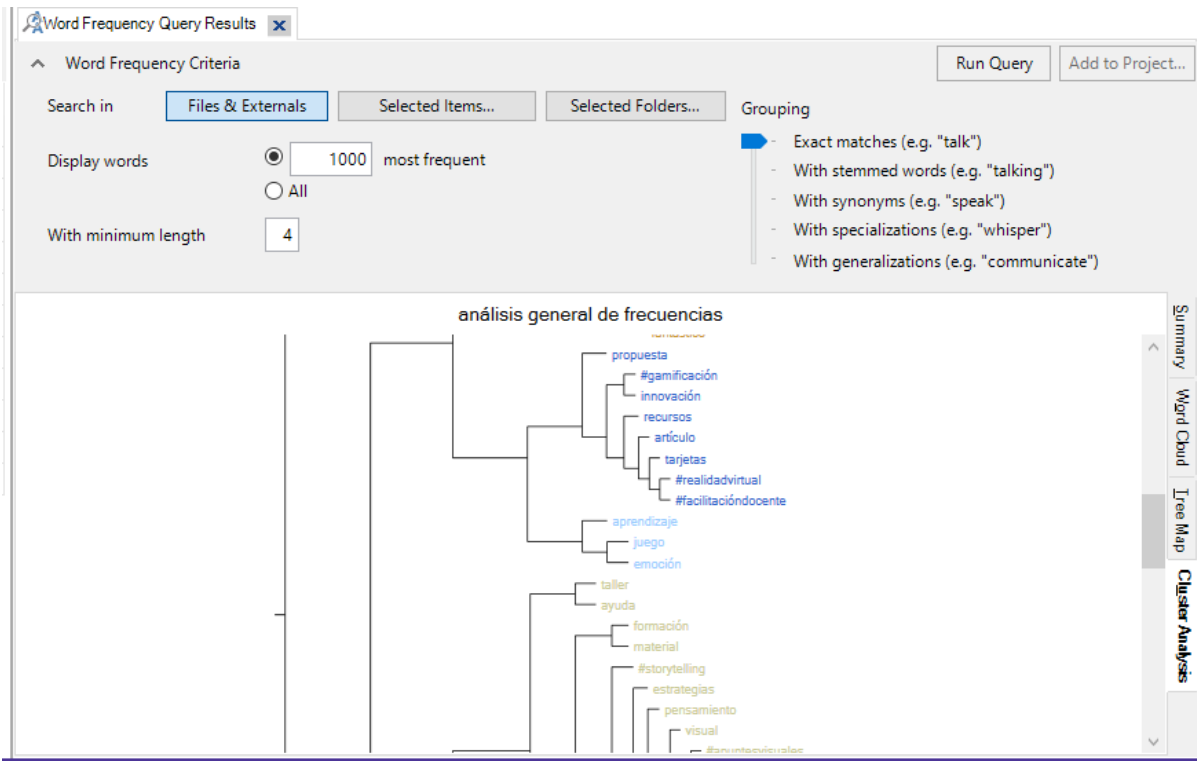


Figura 107. Ejemplo de Análisis de conglomerados

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la figura 107, este tipo de análisis agrupa las palabras que tengan relación, intentando lograr la máxima homogeneidad en cada variable y mayor diferencia entre los grupos. Se observa tres colores (celeste, azul y gris) correspondientes a tres grupos diferentes de variables. En la azul, las palabras que tienen relación son propuestas, gamificación, innovación, recursos, artículo, tarjetas, realidad virtual y facilitación docente, que se podría interpretar como el valor que se le puede dar al juego como *recurso* o como propuesta para ayudar en el proceso de enseñanza. En celeste, las palabras relacionadas son aprendizaje, juego y emoción. Se puede interpretar lo que puede llegar a ser y transmitir el juego dentro del *aula*. Y en gris, taller, ayuda, formación, material, estrategias, pensamiento visual, etc. todo ello podría ser respecto a la *formación* del docente en el juego para su utilización en el aula. Todo ello, ayuda a ver el posible tratamiento que se le da al juego como recurso didáctico, ya sea como recurso indiscutible dentro del aula o para hacer más dinámico algún contenido y/o actividad. Además, se intuye la valoración que los sujetos le dan al juego. Esa valoración nos ayuda a la interpretación que se detalla en la fase de análisis de contenido, además de generar las posibles unidades de análisis de los análisis posteriores.

Dentro del mismo análisis de conglomerados, existe otro tipo de representación que muestra las relaciones entre las palabras de una manera más visual. En la figura 108 se muestra la relación que tienen entre ellas.

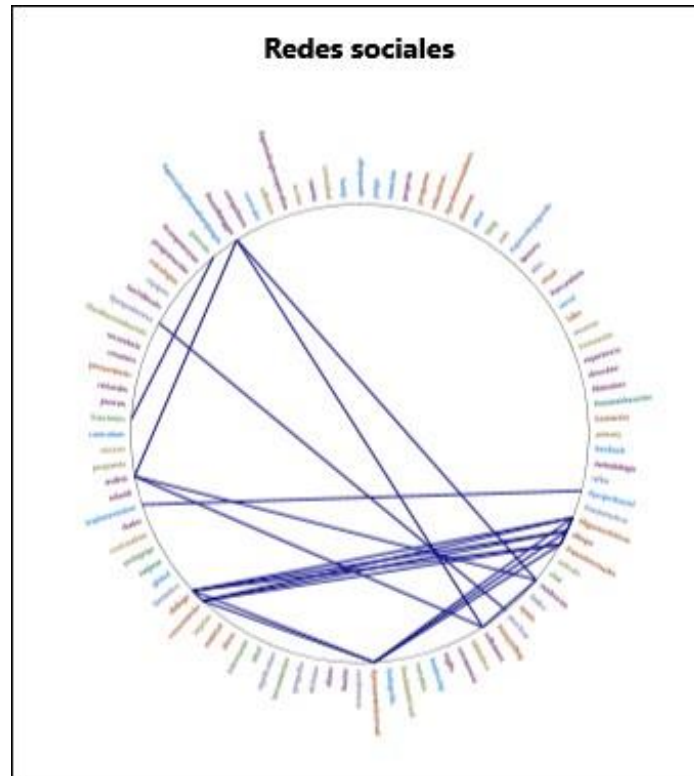


Figura 108. Análisis de conglomerados- Gráfica de círculo
Fuente: Elaboración propia

Así se puede observar las diferentes relaciones que existen entre unas palabras y otras. Casi todas tienen relación unas con otras, aunque se aprecia que algunas están ligadas de una manera muy significativa.

Tras estos diferentes análisis de frecuencia de palabras, se observa que existen algunas diferencias entre ellos que ayudaron a comprender mejor, dando una respuesta general al objetivo de investigación propuesto, además de al establecimiento de las diferentes unidades de análisis que se usaron para el análisis de contenido.

La nube de palabras ayudó a dar una visión general del discurso utilizado por los sujetos en Twitter. Se construyó diferentes itinerarios de interpretación con la ayuda de la proximidad de las palabras.

Con el mapa ramificado, se representó de forma gráfica y en orden, dependiendo del tamaño del cuadrado, la frecuencia de las palabras ayudando a su interpretación.

A través del análisis de conglomerados se aprecia las relaciones de cada variable y las diferencias de los distintos grupos generados.

Cada uno de ellos, aportó una cosa distinta según su perspectiva. Aunque los tres, ayudaron al establecimiento de las categorías o unidades de análisis que se utilizaron en el análisis de contenido. El proceso seguido hasta generar las primeras unidades de análisis se observa en la siguiente figura.

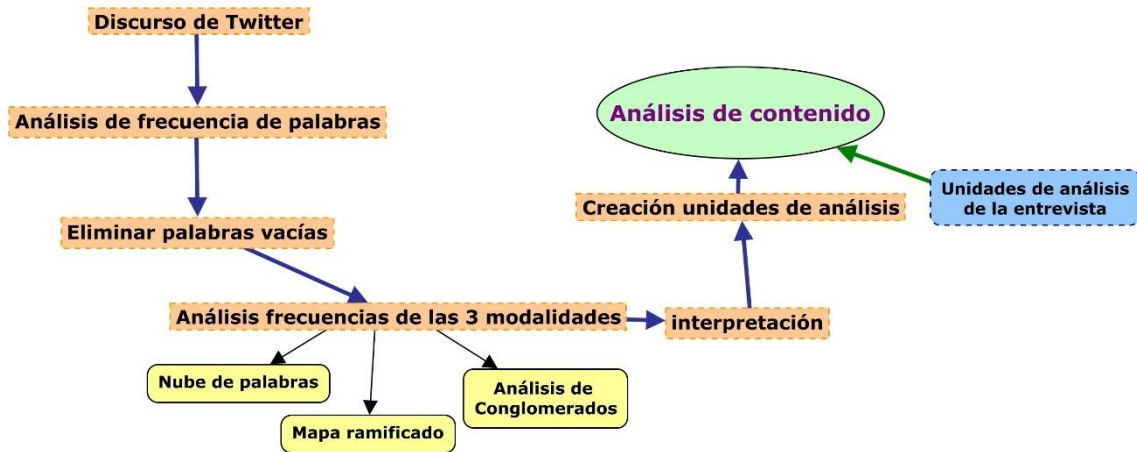


Figura 109. Proceso de generación de unidades de análisis
Fuente: Elaboración propia

En la figura 109 se muestra el proceso seguido en esta primera fase de análisis que como se ha mencionado anteriormente, ayudó a establecer algunas categorías que en la entrevista no se trataban y que había que abarcar dentro del objetivo 3 para darle respuesta.

2. VISIÓN Y EXPERIENCIAS DE LOS PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO SOBRE EL USO Y VALORACIÓN DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO A TRAVÉS DE TWITTER.

A continuación, se presenta los resultados tras el análisis de contenido. Para ello, primero se presenta a través de *análisis de frecuencias*, una visión general del discurso en Twitter a través de las categorías y sujetos. Posteriormente, se *analiza cada categoría* de manera individual.

2.1 Análisis de frecuencias: visión general del discurso en Twitter a través de categorías y sujetos

2.1.1 Análisis de frecuencias de metacategorías

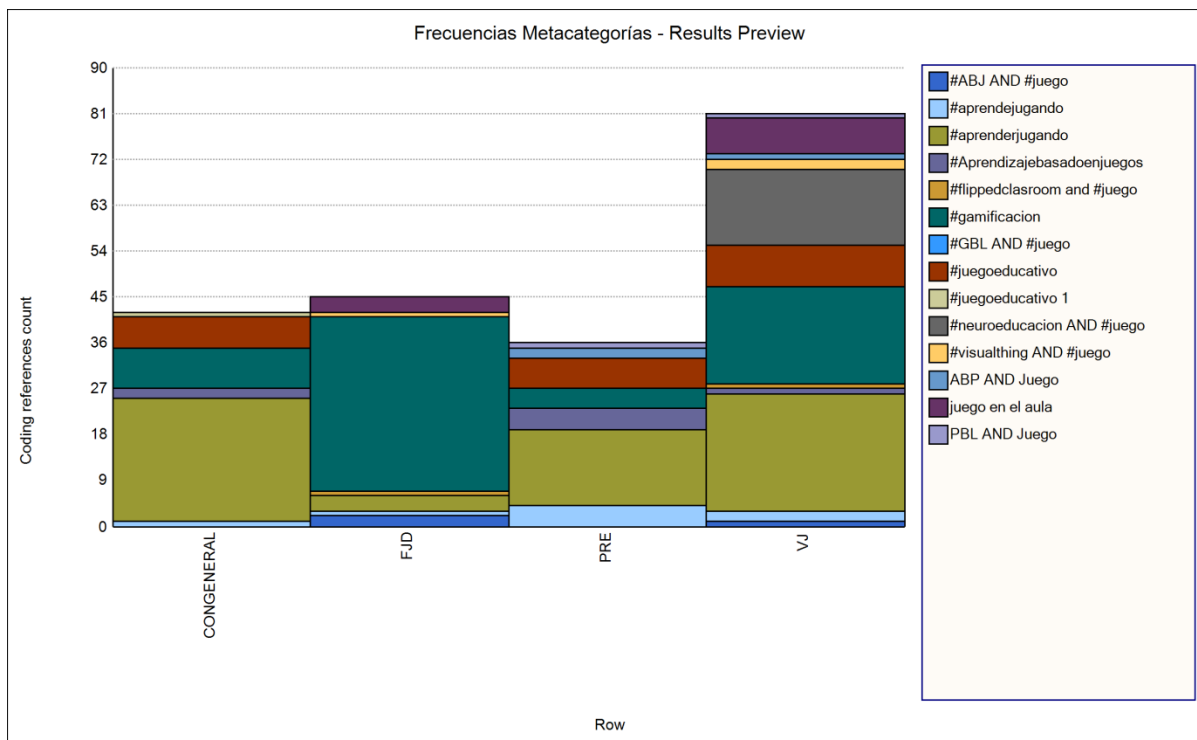


Figura 110. Visión general de las metacategorías

Fuente: Elaboración propia

En la figura 110, se muestra por el lado izquierdo las diferentes metacategorías y en el lado derecho, los elementos internos, es decir los documentos generados a partir de cada descriptor utilizado, de donde se ha obtenido la información de los diferentes tuits.

En dicha figura, se puede observar que la metacategoría más comentada en el discurso de los docentes y profesionales en Twitter ha sido el Valor del juego como herramienta didáctica (VJ). Éste cobra una especial relevancia entre los docentes que lo llevan a cabo y van dando razones sobre la importancia de su uso en las aulas. Con esto, hacen que cada vez más docentes se interesen por implementar dicho recurso y ponerlo en práctica para el aprendizaje significativo de sus alumnos. Los descriptores más utilizados son Aprender jugando, Neuroeducación y Juego, Gamificación, Juego Educativo y Juego en el aula.

Otra dimensión a destacar son los posibles recursos didácticos (PRE) utilizados de manera lúdica en el aula. Esta metacategoría hace hincapié a los recursos físicos como a los recursos electrónicos que nos podemos encontrar dentro del aula. En ésta se puede apreciar que los descriptores más utilizados han sido aprender jugando el más significativo, juego en el aula, ABJ y juego, PBL y juego, gamificación, juego educativo, y ABP y juego.

La metacategoría CONGENERAL trata de las condiciones que se deben tener en cuenta para el desarrollo del juego como recurso didáctico. Los descriptores más utilizados son aprender jugando, aprendizaje basado en juegos, gamificación y juego educativo.

La metacategoría Formación en el uso del juego como recurso didáctico (FJD) es la menos comentada. Los descriptores más utilizados son gamificación y aprender jugando, y juego en el aula.

2.1.2 Análisis de frecuencias de las categorías

En la figura 111 en la parte horizontal se muestra todas de las categorías y en la parte de la derecha de manera vertical los diferentes elementos internos (descriptores).

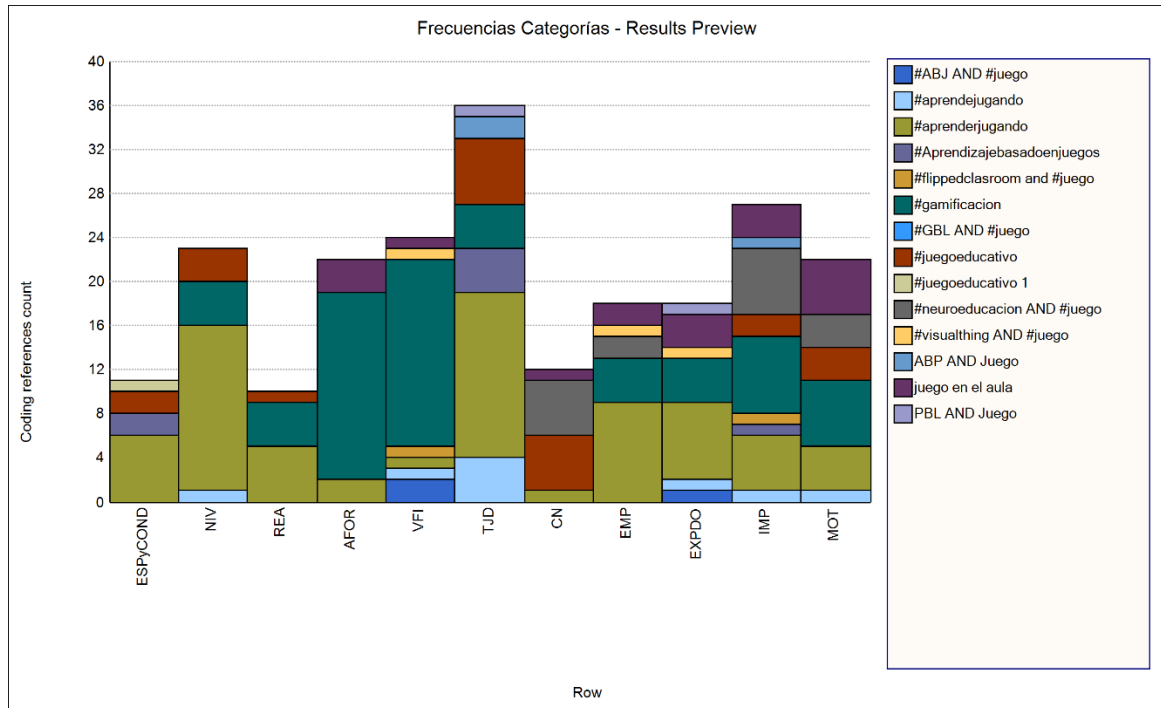


Figura 111. Análisis de frecuencias general
Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de las categorías, se seleccionó cada una de ellas y cada uno de los elementos internos que fueron analizados. Como se muestra en la figura 111, el discurso en Twitter de los diferentes profesionales de la educación muestra que el principal recurso que hablan e intercambia es el tipo de juego como recurso didáctico (TJD) que conocen y/o utilizan en sus aulas, ya sea de tipo físicos como electrónicos para poder implementar el juego como recurso didáctico. Además de los distintos niveles y asignaturas (NIV) que se puede llevar a cabo. Otros aspectos importantes que se ha tratado en el discurso ha sido la importancia que se le da al juego educativo (IMP), es decir, al nivel de implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, así como los contenidos que se pueden trabajar a través de éste (AFOR), y las posibles vías de formación recibida (VFI) como son cursos, jornadas, seminarios, artículos, experiencias, etc.

Los descriptores más utilizados en las diferentes categorías son: juego educativo, aprender jugando, aprendizaje basado en juegos y gamificación.

Se consideró oportuno presentar este tipo de frecuencias para ver cuáles han sido los descriptores más utilizados dentro del discurso de Twitter que ayudaban a dar respuesta a nuestro objetivo de investigación.

2.1.3 Análisis en relación a los sujetos

Otro análisis que se estimó oportuno fue referente a los sujetos y al contenido que tratan cada uno principalmente en Twitter. Para ayudar a su presentación, al igual que las anteriores figuras, se propuso dos tipos de análisis. Uno referente a las metacategorías, y otro referente a las categorías. En las figuras siguientes se presentan los datos correspondientes a cada uno de ellos (Figura 112 y 113)

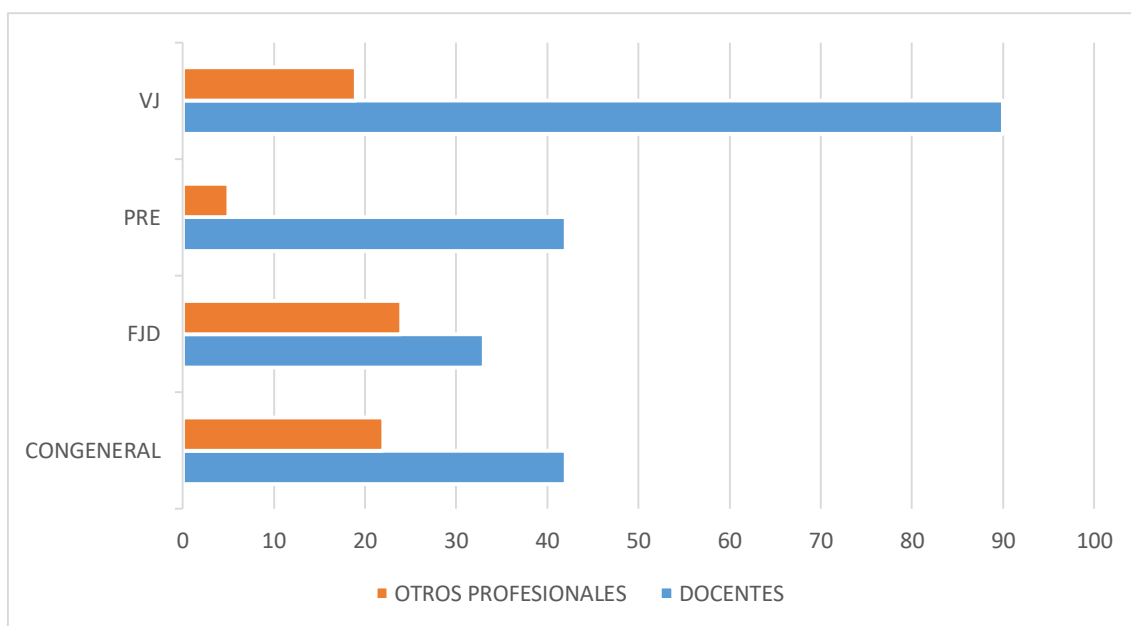


Figura 112. Relación metacategorías y sujetos

Fuente: Elaboración propia

La figura 112 muestra la relación entre los sujetos de los dos grupos seleccionados (Docentes y otros profesionales) y las metacategorías analizadas. Se aprecia que los docentes hablan en su discurso en Twitter principalmente del valor de juego como recurso didáctico, aunque también hablan y de manera significativa de los recursos educativos, de su formación respecto a esta herramienta y de las condiciones que se deben de dar para poder utilizarlo en las aulas. Mientras que los sujetos dentro de la muestra “otros profesionales”, hablan principalmente de la formación respecto al juego como elemento didáctico, las condiciones y el valor que se le da, dejando en un menor porcentaje los recursos didácticos para poder llevarlo a cabo.

En la figura 113 se puede ver las categorías más comentadas en relación a los sujetos seleccionados de los dos grupos. El primer grupo “Docentes” corresponden a maestros de Infantil, Primaria, Secundaria, FP, etc. mientras que el segundo grupo “otros profesionales” corresponden a psicólogos, asociaciones, jornadas y encuentros. En la siguiente figura se muestra los temas que tratan cada uno de ellos.

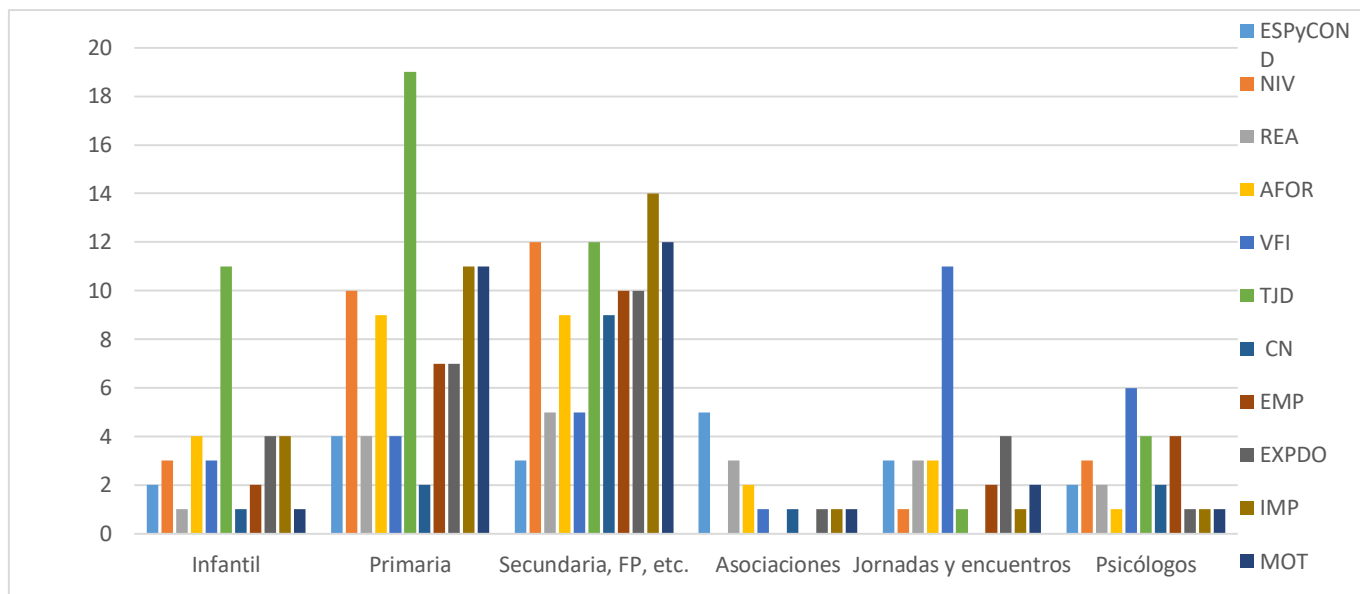


Figura 113. Relación entre sujetos de Twitter y categorías
Fuente: Elaboración propia

Tal como se ha mencionado anteriormente, la figura 113 muestra de cada uno de los sujetos seleccionados, las categorías dentro del discurso más comentadas en cada uno de ellos. En los docentes de infantil, la categoría más comentada es TJD (tipos de juegos como recurso didáctico), haciendo partícipes a los demás usuarios de los diferentes juegos que utilizan en sus aulas. A su vez, tratan temas respecto relacionado con aspectos formativos (AFOR), experiencias docentes (EXPDO) e importancia de su uso en el aprendizaje de los estudiantes (IMP).

Para los docentes de Primaria, sigue siendo como en los maestros de Infantil, la categoría tipos de juegos como recurso didáctico (TJD) la más demandada en el discurso en los tuits. Sin embargo, las categorías respecto a los diferentes niveles (NIV), aspectos formativos (AFOR), importancia (IMP) y motivación (MOT) cobran especial relevancia en este conjunto de docentes. Existen diferencias con respecto a otras categorías menos tratadas en su discurso.

Los docentes de Secundaria, FP, y otros niveles, tratan los temas de manera más equitativa, cobrando especial interés la importancia de su uso (IMP), motivación (MOT), tipos de juegos (TJD) y niveles donde se usan (NIV).

Respecto al grupo de “otros profesionales”, las asociaciones se hacen partícipes dentro del discurso, pero de manera poco significativa. Los temas más tratados son los espacios y condiciones (ESPyCON) que se deben dar para poder usar el juego como recurso didáctico, y la reacción de los estudiantes (REA) con su uso.

Las jornadas y encuentros centran su discurso en las vías de formación recibida (VFI), es decir, en los diferentes cursos, jornadas, talleres, etc. que se imparten tanto para dar a conocer entre los docentes su uso, como para formarlos e ir mejorando su desarrollo profesional.

Los psicólogos también centran su discurso en las vías de formación recibida (VFI), aunque también hacen mención de los tipos de juegos como recurso didáctico (TJD) y al empleo del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EMP).

A continuación, se procederá a analizar cada una de las categorías. Para que resulte más fácil el análisis de contenido, se presenta en cada una de las categorías una nube de palabras que ayude a dar una visión general del discurso sobre ésta, y que facilite la presentación de cada análisis.

2.2 Análisis de contenido de cada categoría

2.2.1 Concepción del juego y posibilidades-aportaciones como recurso didáctico

A continuación, se presenta la categoría correspondiente a *concepción del juego como recurso didáctico*, es decir, lo que entienden cada uno de ellos por juego para aplicarlo en proceso de enseñanza/aprendizaje.

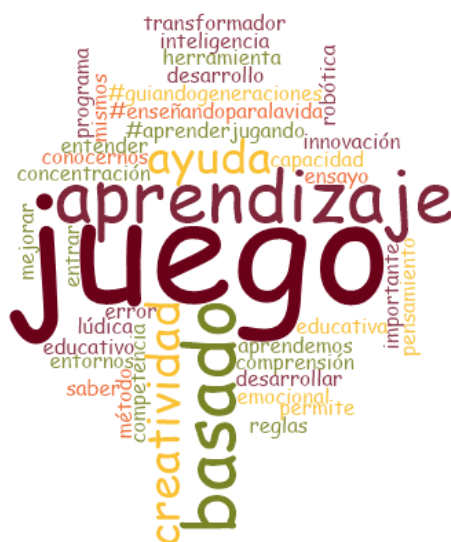


Figura 114. Concepción del juego como recurso didáctico

Fuente: Elaboración propia

Desde una visión general, priman las palabras juego, aprendizaje, creatividad y basado. Todas ellas están relacionadas entre sí ya que el aprendizaje no es solo general, sino que es basado en juego, llegando a potenciar destrezas y habilidades como la creatividad.

Se ha podido comprobar que, a la hora de definir el juego como recurso didáctico, los profesionales inmediatamente lo ligan a la idea de para qué sirve. Todo ello, ayudó a la categoría de “empleo del juego” para su análisis de contenido.

Los diferentes usuarios plantean que el juego es un elemento facilitador de aprendizajes. Hablan de éste como un dinamizador y potenciador de los contenidos curriculares haciendo que el aprendizaje sea más efectivo y ameno. A través del juego como recurso plantean un aprendizaje significativo en sus alumnos. También consideran que es importante porque permite potenciar la reflexión en sus alumnos a través de las

diferentes actividades que desarrollan, llegando a ser esta reflexión la base para la construcción de sus propias ideas.

El juego como recurso didáctico es una herramienta muy útil facilitadora de aprendizajes (ElenaJR)

“Para potenciar los contenidos curriculares, yo utilizo el juego” (Karlospsk)

“A través de las dinámicas del juego es posible crear un aprendizaje más significativo en el aula” (Manuparadas)

“una de las ideas que me motivaron a utilizar este recurso es porque ayuda a la reflexión de mis alumnos” (Goroji)

“Una gran herramienta que todos los docentes deberíamos de utilizar” (Sergio_JC)

A su vez, el juego ayuda a mejorar aspectos importantes como son la comprensión y la concentración. Actúa como elemento potenciador del aprendizaje para la vida, haciendo que los alumnos se hagan partícipes de su propia formación generando interés.

El juego nos ayuda a mejorar nuestra capacidad de comprensión y concentración [...] #enseñandoparalavida #guiandogeneraciones (Kapormm)

“(...) generando interés entre los alumnos porque les ayuda en su día a día” (Goroji)

En concordancia con la literatura y los datos obtenidos, se comprueba que algunos autores hablan de un recurso educativo que tiene dos componentes: una dimensión lúdica (Rodríguez-Pérez, 2007; Romera, 2008) y una dimensión didáctica asegurando un aprendizaje significativo (Gomes y Friedrich, 2001; Jover y Rico, 2008).

También sirve para presentar e introducir temas que hagan que los estudiantes les llame la atención y se interesen por ello.

“(...) puede servir para introducir un tema, ayudar a mejorar los conceptos o procesos” (Leonidasarjona)

El juego como recurso didáctico, constituye una importante oportunidad para el desarrollo del niño desde un punto de vista integral. Transforma los aprendizajes potenciando su pensamiento crítico. Asimismo, lo mencionan Assmann (2005) y Mairal y González (2015) en sus investigaciones:

“Es un método (...) transformador de aprendizaje basado en un juego (...)” que ayuda a desarrollar el pensamiento (FernandoBoilles)

También es importante para el desarrollo intelectual, ya que, a través del juego, se estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento y de la creatividad, además de ser una oportunidad para conocer su entorno y al mismo tiempo descubrirse a sí mismo.

Esta herramienta permite que la innovación y la creatividad tengan un lugar importante en el programa educativo (Josek_net)

El juego también es importante para el desarrollo de la sociabilidad, gracias a él los estudiantes aprenden a relacionarse con sus iguales. Desde el punto de vista del

#Gamificación: Jugar para motivar y mejorar los equipos de trabajo. Generando mejores relaciones sociales y potenciando la concentración a través de juegos (Manuparadas)

#AprenderJugando #gamificación Hoy los alumnos de 3º #ESO C han tenido una sesión en la que han aprendido los conocimientos jugando (FranciscoGonGal)

La cooperación y colaboración son elementales para la utilización del juego en clase (Manuparadas)

Desde la teoría, Sagastizabal (2004) menciona dichas características como elementos positivos para su empleo en las aulas escolares.

Muchos de los docentes, lo utilizan como recurso electrónico, fomentado a su vez la competencia digital y el aprendizaje en red.

Más del 70% de las preferencias de aprendizaje de los alumnos de hoy, son digitales (rincAD)

Desarrolla nuevas habilidades junto a Lalo mientras se divierten, juegan y vencen nuevos retos (Kapormm)

El empleo del juego por parte de los docentes y el compartir sus experiencias, hace que otros docentes se motiven y se interesen por éste. Es por ello que se presentan diversos recursos donde se expone su uso y empleo, desde programas de convivencia familiar, artículos para docentes pocos innovadores, etc.

No puedes perderte nuestra mejor selección de planes para que padres e hijos cuidéis juntos el cuerpo y la mente: rutas en bici, aventuras, talleres... #AprenderJugando (classroomCrafts)

Es un artículo sencillo sobre #Gamificación para profes "poco innovadores" que quieren mejorar o para padres que se quieren enterar de lo que les hablan los profesores de sus hijos. Fácil de leer y en entender y con sugerencias. #ABPentuc (dparente)

El empleo de una metodología que tenga como base componentes lúdicos tales como recompensas, puntos, niveles, etc., puede dar lugar a un proceso de enseñanza/aprendizaje enriquecedor y motivador para el alumnado.

#AprenderJugando Hoy se inició la entrega de más de 55 mil “Rincones de Juegos” en todo Chile. De esta manera ¡fortalecemos el aprendizaje a través del juego! (profe_RamonRG)

El uso de estrategias como la gamificación, Escape room y breakout (abrir una caja con diferentes tipos de candados) aumenta la productividad en el aula, creatividad y el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas. Se debe crear situaciones donde el alumno deba intervenir y afrontar diversas situaciones de su vida.

"La #gamificacion y cómo jugar en una #escuela aumentando la #productividad" #formacion #capacidades (ManueljesusF)

Las palabras que se observan con mayor frecuencia son juego, aprender jugando, aprendizaje, educación y facilitación docente. El juego adquiere un nivel de importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, facilitando al docente estrategias que le ayuden y orienten en la transmisión de contenidos.

En muchos centros escolares de nuestro país, el juego se ha convertido en un recurso pedagógico incluido en los planes de estudios de muchas asignaturas. Así lo ha puesto de manifiesto el concurso organizado por el Observatorio del Juego Infantil 'El Juego en la Escuela', en el que han participado centros de Infantil y Primaria de toda España.

El juego cobra especial importancia en las escuelas españolas #juegoenlaescuela #observatorioinfantil (RincnAD)

El juego cada vez más se puede ver en diferentes asignaturas (FranciscoGonGal)

Las asignaturas de inglés y Matemáticas son en las que mayor presencia tiene el juego como herramienta pedagógica, y en muchos casos el juego y los juguetes se han incluido como material y parte de la asignatura durante varios cursos.

Los niños se divierten aprendiendo inglés (Karlospsk)

Las matemáticas: una asignatura donde el juego es esencial. Juegos y juguetes lo hacen posible (FranciscoGonGal)

En concordancia con la literatura, se puede comprobar que en dichas asignaturas su empleo se hace muy frecuente. Aunque desde la teoría se presenta otras muchas asignaturas como son: Matemáticas (Fernández Bravo, 2010; Ruesgas Ramos, 2004), Inglés (Herrero-Benet, 2014; Muñoz y Jaramillo, 2014), Educación Física (Rivero, 2011; Timón y Hormigo, 2010), Lengua (Montenegro y Andrade, 2014) y en Educación Artística (López y Rubio, 2014) entre otras.

El juego cobra especial relevancia ya que ayuda en la adquisición y comprensión de conocimientos, siendo un aprendizaje casual ayudando al docente en la enseñanza de los contenidos.

"Ayuda a los estudiantes a adquirir altos niveles de destreza en el desarrollo del conocimiento" (Manuparadas)

Es importante porque como se ha mencionado anteriormente, fomenta el trabajo en equipo mejorando su capacidad de comprensión y concentración. A su vez desarrollan habilidades emocionales como la empatía. Además, facilita al docente estrategias de enseñanza que posibiliten optimizar el tiempo que se dispone para maximizar el aprendizaje de los estudiantes de forma casual.

A través del #juego los #alumnos [...] desarrollan habilidades #emocionales como la #empatía, la adaptación a situaciones inesperadas y el fomento del trabajo en #equipo. Unos #progresos que ponen en práctica en sus #clases. #aprenderjugando #jaquemate (CDAlamedaOsuna)

El juego nos ayuda a mejorar nuestra capacidad de comprensión y concentración, porque

para entrar al juego necesitamos saber reglas y entender los métodos ¡aprendemos a través del juego! #somosipac #aprenderjugando #enseñandoparalavida #guiandogeneraciones (Crfptic)

"El juego ayuda a los niños a aprender de una forma casual" (classroomCrafts)

El poder del juego en educación #facilitacióndocente #gamificación El juego es el superpoder del aprendizaje (profe_RamónRG)

La importancia de utilizar el juego para el aprendizaje es que es una manera que implica una mecánica de ir entrenando y mejorando todos los días, ayudando a fomentar valores positivos como voluntad colaboración y la participación en grupo.

"No es solo jugar a un juego, implica una voluntad de entrenar todos los días y respetar a tus rivales, ganes o pierdas" #valores #gamificación #colaboración #aprendizaje (Boost_)

No jugamos para aprender, aprendemos jugando". Sin emoción no hay aprendizaje y el juego es emoción en estado puro (Manuparadas)

Es innovación, requiere constantemente fomentar la creatividad tanto del docente como del alumno, ayudando a que los niños piensen y desarrollen su espíritu crítico. Los alumnos recuerdan al docente que les enseñe a pensar ya que su aprendizaje habrá sido significativo.

Esta herramienta permite que la innovación y la creatividad tengan un lugar importante en el programa educativo (Mineeduc)

"Los alumnos recuerdan al docente que les enseña a pensar" Hacia un modelo de escuela centrado en el alumno #juego #TIC (Bgros)

Enseñar es recordarles a los demás que saben tanto como tú (Ludinarium)

El uso de esta metodología ayuda a los alumnos a ver lo importante que es la educación porque aprenderán y desarrollarán destrezas físicas, intelectuales y afectivo-sociales. Ayuda a desarrollar el potencial de los estudiantes.

"La educación no solo es cosa de niños, es un proceso que te acompaña hasta el final. Paradójicamente a eso, sin la educación no podríamos exprimir nuestro potencial"

Horace M. #educarparaelfuturo #aprenderjugando (libreriaCuba)

A través del juego se desarrolla destrezas físicas, intelectuales y afectivo-social (Bgros)

Ésta podría llegar a implementarse en todos los niveles educativos y en cualquier ámbito de la vida cotidiana.

Dejando la ética a un lado, la #gamificación es una posibilidad de acción que podría extenderse inmensamente a cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana (RincnAD)

Es por ello, que la selección y transmisión de la información adecuada es uno de los elementos más importantes que un docente debe acometer para que los estudiantes

habilidades emocionales de los niños. #SalAfuera con #AprendiendoAlAireLibre #AprenderJugando (Kapormm)

Me ha gustado mucho tu esquema sobre #cooperativo. Imprescindible conocer esta metodología cuando usamos otras como #gamificacion Recomiendo que pongas un Creative commons (dparente)

Otro de los aspectos a considerar es la motivación de los alumnos por aprender. Esto hace que los docentes se vean motivados para seguir con la utilización de esta herramienta.

Los alumnos recuerdan al docente que les enseña a pensar (Bgros)

#Felizdiadelmaestro a todos los maestros que te enseñan jugando y riendo, pero también a esos que te hacen entender (Josek_net)

También los docentes se ven motivados por las destrezas y habilidades que se pueden fomentar a parte de lo intelectual como son habilidades emocionales como la empatía y el trabajo en equipo.

A través del #juego los #alumnos [...] desarrollan habilidades #emocionales como la #empatía, la adaptación a situaciones inesperadas y el fomento del trabajo en #equipo. Unos #progresos que ponen en práctica en sus #clases. #aprenderjugando (CDAlamedaOsuna)

Desde la literatura, se comprueba que la reacción de los estudiantes es muy positiva en relación al uso del juego como herramienta pedagógica. Las investigaciones de Brasil (2008), y Jover y Rico (2013), hablan de las diferentes capacidades que se fomenta en los estudiantes a través de este recurso, fomentando su motivación e interés.

2.2.5 Experiencia docente y uso del juego

A través de esta categoría, se describe la incidencia que pueda tener la experiencia docente en la aplicación del juego como recurso didáctico.

Las palabras más demandadas son aprender jugando, alumnos y aprendemos. La incidencia que pueda tener la experiencia docente en la aplicación del juego como recurso didáctico depende de la capacidad docente y de su formación. A la vez que los alumnos aprenden jugando, los docentes aprenden también. Esto hace que mejoren cada vez aspectos que no tenían en cuenta y se vaya mejorando poco a poco en su práctica de aula.



Figura 118. Experiencia docente y uso del juego
Fuente: Elaboración propia

La experiencia docente en la aplicación del juego como recurso didáctico en el aula es muy significativa. Un docente que quiera introducir esta metodología necesitará formación y ayuda para que pueda llevarlo a cabo y no caer en repeticiones y fallos.

Juntos seguiremos llevando el juego a las aulas para mejorar la experiencia de aprendizaje. #Juego #ABJ #Gamificación (Azarbeducativos)

Dicha experiencia bidireccional, es decir, sigue aumentando y mejorando conforme va aplicando el juego, y va innovando en la utilización de contenidos y niveles que a lo mejor ni se lo hubiera planteado. La otra dirección va encaminada en la de guiar y asesorar a los docentes noveles que se inician en el mundo de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos.

Enseñar es recordarles a los demás que saben tanto como tú (Ludinarius)

Taller improvisado de #GrimmForest mientras esperamos a comer en las #JGA18 gracias al gran @OscarRecioColl #Jeducación (eutobar)

[...] Creo que es el proyecto más completo de #ABP y #Gamificación que he llevado a la práctica (Marthadebayle)

Me ha gustado mucho tu esquema sobre #cooperativo. Imprescindible conocer esta metodología cuando usamos otras como #gamificacion [...] (dparente)

Esa experiencia docente genera interés en otros profesionales y alumnos, ya que presentan los proyectos que van realizando a través de juegos fomentando el trabajo cooperativo.

Los alumnos de 5º de primaria aprendemos trabajando de forma cooperativo y presentamos nuestros trabajos a nuestros compañeros. Aprendemos sobre primeros auxilios. #aprenderjugando #trabajocooperativo

En contraste con la literatura y los datos recopilados se corrobora que el empleo del juego como recurso didáctico va aumentando conforme aumenta la experiencia del docente. Autores como Chacón (2008) y González (2015) lo afirman.

2.2.6 Tipos de juegos como recurso didáctico

A través de esta categoría, se alude a los tipos de juegos como recurso didáctico que conocen y/o usan en el aula.



Figura 119. Tipos de juegos como recurso didáctico
Fuente: Elaboración propia

Las palabras más significativas son aprender jugando, juego, niños, Secundaria, Primaria, etc. El uso del juego se acentúa en las etapas de Primaria y Secundaria Obligatoria haciendo que los alumnos aprendan de una manera diferente y atractiva.

A través del discurso, los diferentes usuarios de Twitter muestran distintos recursos lúdicos para aplicar en el aula. Desde recursos online que pueden acceder a través de internet o juegos electrónicos que pueden comprar para utilizar en los diferentes contenidos del currículum. También ofrecen un sin fin de posibilidades educativas donde el juego se hace presente dentro del aula. Todos estos recursos se pueden utilizar en las distintas etapas del sistema educativo, aunque hay algunas específicas de alguna etapa.

"Talleres dando un reconocimiento al valor del aprendizaje sobre metodología participativa, creativa, lúdica del trabajo con niños niñas y adolescentes" (Bgrs)

"Los cuentos de Grimm." Bonito libro con los cuentos de los hermanos Wilhelm y Jacob Grimm: Blancanieves (Felipegilb)

"Adivina cómo me siento' es un juego para trabajar la inteligencia emocional en el aula" (Csalcedojr)

Desde una visión general, las palabras más repetidas en el discurso son curso, taller, serious games, alumnos, profes, etc. Hablan de experiencias y la realización de cursos y talleres como su formación principal para usar el juego en el aula. Se desarrollan de manera práctica y utilizando las tecnologías que ayuden a desarrollar su competencia digital.

Las primeras experiencias de formación de docentes en ejercicio en el uso de recursos didácticos manipulables para la construcción de conceptos en las diferentes áreas demuestran que los docentes requieren de una preparación en el uso del juego educativo. Unas de las causas fundamentales son los temores y las inseguridades producidas por la falta de dominio de los contenidos y los conceptos, así como la exigencia del razonamiento lógico que requiere la construcción de conceptos a partir de las experiencias didácticas. Los usuarios hablan de la necesidad de formación de los docentes en el uso del juego como recurso didáctico dentro del aula. Se requiere introducir métodos que respondan a los nuevos objetivos y tareas, lo que pone de manifiesto la importancia de la activación de la enseñanza, la cual constituye la vía idónea para elevar la calidad en la educación. Además, proponen una serie de cursos y talleres que sirvan a esos docentes que quieren trabajar de una forma más creativa y lúdica.

Los docentes debemos aprender a usar el juego en el aula. Necesitamos de una buena preparación (Manuparadas)

Se debe introducir métodos para responder a los nuevos objetivos (Bgros)

*"curso: juego y aprendizaje. Elaboración de un proyecto de gamificación en el aula"
(aaronasenciofer)*

*"curso: "el juego y la ficción como generadores de emoción y aprendizaje"
(@AMeendee)*

Los contenidos se trabajan de manera general y cada docente puede utilizarlo en un área o contenido específico.

TALLER DE #GAMIFICACIÓN EDUCATIVA. "De profes para profes". Vamos a montar nuestra propia gamificación educativa aprendiendo jugando (ClassroomCrafts)

Desde la teoría, se habla de que la formación en este tipo de herramientas se adquiere desde la práctica y la realidad de aula, además desde una formación permanente lejos de la universitaria (Muñíz, García y Fernández-Río, 2017).

2.2.7.2 Aspectos Formativos

A través de los aspectos formativos se alude a la incidencia del juego en el aprendizaje de diferentes asignaturas y tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)



Figura 123. Aspectos formativos
Fuente: Elaboración propia

Describe la incidencia del juego en el aprendizaje de diferentes asignaturas y tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Las palabras que se acentúan son proyectos, matemáticas, ABP y aprendizaje cooperativo. A través de las diferentes áreas, especialmente en matemáticas se trabajan los contenidos mediante juegos. Es un recurso que se utiliza a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP) como complemento a esta metodología.

Los usuarios muestran diferentes experiencias para trabajar diferentes contenidos. Para poder llevarlo a cabo en un aula específica, hay que tener en cuenta las características de los alumnos, intereses, espacios y condiciones. Hablan desde cómo trabajar el antiguo Egipto, sumar, ciclo del agua, etc.

¿Jugamos al quién es quién literario? aprendizaje lúdico que se convierte en aprendizaje significativo #ABJ #gamifica... (Manuparadas)

Preparando juegos para evaluar las civilizaciones antiguas #ABP #cooperativo #gamificacion... (FranciscoGongal)

¿Códigos QR para trabajar la acentuación? ¡Y lo que nos caiga! #gamificación #enMovimiento (Gorgi)

2.2.8 Espacios y condiciones

La categoría espacios y condiciones alude a circunstancias que se deben dar para poder llevarlo a cabo.



Figura 124. Espacios y condiciones

Fuente: Elaboración propia

Los espacios educativos son una base importante para poder llevar a cabo juegos como herramienta educativa. Las palabras más repetidas son aprendizaje, aprender jugando y juegos. El espacio cobra importancia cuando se plantea el juego adecuado. Es por ello que un espacio por sí solo no tiene especial relevancia, sino que hay que tener en cuenta las condiciones del juego y adaptar ese espacio lo mejor que se pueda.

Preparamos los espacios para aprender #aprenderjugando (Marthadebayle)

La diferencia que hay entre un centro educativo tradicional y otro que aplica un proyecto pedagógico más innovador, es el movimiento.

El movimiento es la clave para el aprendizaje significativo #aprenderjugando (Ludonoticias)

Mientras que en un centro tradicional los niños permanecen el mayor tiempo sentados, en los colegios donde apuestan por un proyecto centrado en el niño, los niños pasan su mayor tiempo moviéndose de un sitio a otro. De hecho, generalmente este tipo de colegios no suelen tener pupitres o son móviles.

Un colegio donde se aplica un proyecto pedagógico innovador es una gran alternativa a la educación de hoy en día (Dparente)

Un niño aprende cuando se mueve, juega e interacciona. No deben estar 6 horas sentados (Leonidasarjona)

Los niños hoy en día pasan muy pocas horas al aire libre. Sea por las horas que están en clase, las extraescolares y los juegos en casa, los niños juegan muy poco en el exterior. Y precisamente necesitan del exterior para poder desarrollar su motricidad gruesa, aprender sobre las relaciones sociales, ponerse en contacto con el mundo sensorial, enfrentarse a retos, despertar su curiosidad y asombro, experimentar...por ello

proponen espacios libres como el patio, clases en el exterior y aprendizaje manipulativos en el exterior. Aunque también mencionan el aula como referencia para llevar a cabo esta metodología.

#Andando #EnBici #Patines disfruta de nuestros parques de #EducaciónVial y #AprenderJugando (Karlospsk)

En el patio de cole también jugamos a “El castillo del Terror” de @atomoeditorial ¿Eres un buen cazador@ de monstruos? #aprendizajebasadoenjuegos (SergRamR)

En el aula de Enlace aprendemos los números jugando al Bingo. #aprendizaje#juego (NoeBranford)

Desde esta perspectiva, la intervención que debe realizar el educador se concreta, en un primer momento, en garantizar las condiciones para que el juego sea posible: desde espacios adecuados y estimulantes, tiempos y formas. Y gran variedad de recursos. La intervención del adulto en el juego ha de ser absolutamente discreta en el momento del juego y patente en su planificación. No se trata solo de «dejar jugar», sino de «crear las condiciones» que estimulen y enriquezcan el juego. Se trata, pues, de organizar los espacios, reservar el tiempo, ofrecer materiales lúdicos, y mantener durante el juego una actitud lúdica de placer y sentido del humor, sugiriendo ideas, riendo, disfrutando, aprendiendo con ellos.

El aula debe estar adaptada al aprendizaje del alumno (Mariajesuspsi)

¿Qué contiene RINJU? El rincón de juegos que se entrega a todos los niños del nivel NT1 de escuelas públicas:

Carpa de tela

- Estructura organizadora

- Pizarra reversible (periomar)

Se trata de pensar y actuar con el juego como metodología y estrategia de aprendizaje, activando la motivación intrínseca de niños y niñas, su emoción, ya que tal como nos dice hoy la neurociencia: sin emoción no hay aprendizaje. No se refieren a hacer más agradable y motivador el estudio, qué también, sino a incentivar la capacidad de asombro que tiene que ver con la curiosidad, el maravillarse y el hacerse preguntas. Es decir, juego en el corazón y en la cabeza de toda la comunidad educativa.

Si emoción no hay aprendizaje (Noebranford)

Necesitamos incentivar al alumnado para que aprenda #aprendojugando (Bermudezliliana)

Desde la perspectiva de Armenteros (2011) se habla de los espacios como factor indispensable para el empleo del juego como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados corroboran que es un elemento imprescindible.

2.2.10 Niveles y asignaturas

A través de esta categoría, se presenta los posibles niveles y asignaturas que trabajan con este tipo de recurso.



Figura 126. Niveles y asignaturas
Fuente: Elaboración propia

Desde una visión general, las palabras más frecuentes en el discurso son aprender jugando, aula, alumnos, matemáticas, secundaria, primaria etc. Se trata de conocer cuáles son los niveles que más trabajan con este recurso y qué asignaturas priman en su utilización.

El empleo de los juegos como recurso educacional debe realizarse de forma planificada, en correspondencia con los objetivos del programa, teniendo en cuenta además las características de los alumnos, su edad, intereses y necesidades, ya que su aplicación exige una adecuada orientación metodológica.

Un juego educativo debe estar planificado de acuerdo al contenido que quieras trabajar (Bgros)

El juego como recurso didáctico se lleva a cabo en diferentes etapas educativas. Principalmente en Infantil y Primaria, pero algunos usuarios lo utilizan en Secundaria y Formación Profesional. Sin embargo, no hay experiencias entre los usuarios de etapas de Bachillerato y Universidad.

Los alumnos de 5º de primaria aprendemos trabajando de forma cooperativo y presentamos nuestros trabajos (Kapormm)

4º de #secundaria de #AnunciataValladolid aprendiendo #educación #financiera en la clase de #IniciativaEmpresarial (SergRamR)

Increíble recopilación que nos presenta #EfectoLúdico de Juegos para trabajar las

#CienciasNaturales en #Primaria y #Secundaria. ¡Bravo! #AprenderJugando #ABJ (rincnAD)

Los alumnos de 1° ESO siguen representando etapas de la Historia. Esta vez se han trasladado al Antiguo Egipto y han sido faraones, escribas, esclavos...pero, sobre todo, han disfrutado. #AprenderJugando (Josek_net)

Por su parte, Torres y Torres-Perdomo (2007) mencionan que se puede trabajar a través del juego didáctico en cualquier etapa educativa

Con respecto a asignaturas, se ha podido comprobar que el juego puede utilizarse para cualquier asignatura y contenido solo que hay que trabajar para su diseño específico. Los usuarios muestran juegos para diversos contenidos como antiguo Egipto, educación financiera, lectura y escritura, etc. Las asignaturas más utilizadas son matemáticas, sociales e historia, inglés, lengua, etc.

Excelente recurso de #gamificacion para aprender/repasar el Antiguo Egipto #Historia #herramientasdocentes (Manuparadas)

¡El mapa de la galaxia es nuestro!

#gamificación #matemáticas #gamimates #StarWars (Gorgi)

Nada más entretenido que aprender jugando. "Enseña inglés a tus estudiantes con un juego interactivo" (Azarbeducativos)

Para concluir, en todas las categorías se han visto que las palabras más acentuadas en el discurso de los profesionales del ámbito educativo son *juego*, *aprender jugando* y *aprendizaje*. Tres palabras que muestran claramente que jugar no es solo divertirse y que para que haya realmente aprendizaje en un juego como recurso didáctico se deben de tener unas condiciones y seguimientos para que aprender jugando sea realmente un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO 14. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE EXPERIENCIAS DOCENTES Y DE FORMACIÓN EN EL USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO

- 1. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía**
 - 1.1 CEP**
 - 1.1.1 Cursos ofertados desde el CEP**
 - 1.2 Experiencias educativas**
 - 1.3 Investigación educativa**
 - 1.4 Innovación-proyectos**
 - 1.5 Contenidos digitales**
- 2. Relación de otras entidades y tipos**
- 3. Relación de experiencias educativas en revistas**

Capítulo 14.

Análisis y reflexión de experiencias docentes y de formación en el uso del juego como recurso didáctico

Para ello, se hizo un análisis de diferentes entidades catalogadas en tres grandes campos: la primera es la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; el segundo las relativas a otras entidades y tipos (universidad, asociaciones, etc.), y tercera, experiencias educativas en revistas.

1. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA

Como se ha mencionado anteriormente en el capítulo de metodología (capítulo 6), dentro de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se puede encontrar apartados: “Alumnado”, “Profesorado”, “Familias”, “Centros”, y “Actualidad”. Dentro del apartado “Profesorado” se encuentra la casilla de “Formación del Profesorado” destinado a ofrecer información sobre actividades formativas, centros, homologaciones, aula virtual, etc. En nuestra investigación, nos hemos centrado en el apartado de “centros de Formación del profesorado (en adelante CEP)”, y en “actividades formativas”.

También, nos hemos centrado en el portal Averroes de la Junta de Andalucía donde se encuentran los apartados que tratan de: “Innovación-proyectos”, “Investigación educativa”, “Contenidos digitales”, “Experiencias educativas”, y “Premios y concursos”. Para nuestra investigación se tomó en cuenta todos a excepción del apartado de “Premios y concursos” porque no nos daba la información que buscábamos.

1.1 CEP

El sistema andaluz de formación permanente del profesorado se organiza en una red de 32 centros del profesorado (CEP), que cuentan con autonomía pedagógica y de gestión en los términos establecidos en el Decreto 93/2013.

Para proceder a la búsqueda de información, se tuvo en cuenta las siguientes palabras clave: Juego, Lúdico, Juego como recurso didáctico, Aprendizaje Basado en Juegos, Metodología Lúdica, Juego como herramienta de Aprendizaje y Gamificación educativa. Todas estas palabras se fueron introduciendo en la exploración en cada una de las búsquedas para conocer todo lo relacionado con la formación del profesorado en este sentido.

1.1.1 Cursos ofertados desde el CEP

Dentro de la categoría de Cursos ofertados desde el CEP, encontramos 61 actividades formativas que trataban el juego como recurso didáctico. De ellas, seleccionamos solo las relativas a Educación Primaria (28) por estar centrado nuestro estudio en dicha etapa. Como se ha podido observar, en el capítulo de metodología (capítulo 6) se muestra ejemplos de las búsquedas a través del CEP.

Análisis y reflexión de experiencias docentes y de formación en el uso del juego como recurso didáctico)

Para la realización del análisis, se tuvo en cuenta varios aspectos para conocer el tipo de formación que tienen los docentes con la elaboración de esos cursos. Para ello, se tuvo en cuenta la modalidad en la que se hace dicho curso, ámbito donde se lleva a cabo, objetivos principales y contenidos.

Para la recogida de información, se tuvo en cuenta varias dimensiones como son título del curso, tipo de curso, espacios, objetivos y contenidos.

En la siguiente tabla se muestra los diferentes cursos seleccionados para el análisis.

Tabla 24. Cursos de formación en el uso del juego como recurso didáctico

TÍTULO	OBJETIVOS	CONTENIDOS
Propuestas lúdicas para el aula de francés	<ul style="list-style-type: none"> -Propiciar una inmersión lingüística del profesorado de enseñanza de la lengua francesa. -Mejorar las destrezas lingüísticas del profesorado en la lengua francesa. -Practicar la lengua francesa de forma distendida y entretenida en contextos diferentes. -Conocer diferentes propuestas metodológicas para aplicar en el aula: juegos, escenas, etc. -Iniciar y profundizar en la escritura creativa mediante talleres teórico-prácticos. -Disfrutar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa, enfoque comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de escritura creativa -Actividades lúdicas para aplicar en las aulas (Primaria y ESO) -Actividades lúdicas para mejorar la comunicación e interpretación.
Docencia lúdica y creativa: Gamificación, Visual Thinking y uso creativo de espacios escolares	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer los principios que regulan las metodologías de visual thinking y de gamificación. -Conocer los requisitos de un espacio escolar que fomente la creatividad. -Poner en práctica en el aula las metodologías presentadas. -Conformar un espacio dentro del centro escolar que apoye los principios de la creatividad. -Practicar la inclusión de los temas tratados dentro de la programación y el proyecto educativo. -Reflexionar sobre la propia práctica docente a través de la autoobservación y aprendizaje inter pares. 	<ul style="list-style-type: none"> -Visual Thinking -Gamificación
Programación y aplicación de metodologías activas en el aula. (ABP, trabajo cooperativo, gamificación,...)	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer con el alumnado un sistema de niveles gamificados que ayuden a la mejora de los aprendizajes y a motivarlos -Conocer las fases y llevar a cabo algún ABP en el aula. -Utilizar mapas mentales como guía y elemento que ayude a la autoevaluación y coevaluación del alumnado. -Introducir actuaciones de Flipped Classroom con los alumnos de ESO y tercer ciclo de primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologías activas - Aprendizaje activo - Gamificación - Flipped Classroom
Gamificación como alternativa	<ul style="list-style-type: none"> -Impulsar la innovación educativa en nuestro centro. -Conocer dinámicas, juegos y aplicaciones motivadoras. -Utilizar metodologías alternativas a las tradicionales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Gamificación -Aprendizaje vivencial -Motivación
Jugar para aprender: gamificando en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir los beneficios de la gamificación educativa en el aula y aprender a ponerla en práctica. -Entender el concepto de gamificación. - Comprender la diferencia entre aprendizaje basado en juego y gamificación. - Jugar con algunas de las propuestas lúdicas con mayor potencial didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gamificación - PLE gamificador - Aprendizaje activo

	- Conocer herramientas y aplicaciones útiles para esta práctica.	
El uso de los juegos de mesa como material didáctico en el aula del conservatorio de música	-Mejorar las calificaciones mediante el uso del componente lúdico en las asignaturas de Lenguaje Musical e Instrumento. -Potenciar el grado de participación y convivencia en el aula, mediante el uso de los juegos lúdicos que favorezcan el aprendizaje. -Elaborar un material didáctico basado en las nuevas mecánicas de los juegos de mesa adaptado a la especificidad de la Enseñanza Musical en los conservatorios	Juegos lúdicos para fomentar la participación y convivencia en el aula
Juegos tradicionales y cooperativos para la inclusión del alumnado con TEA	-Favorecer la inclusión educativa del alumnado con NEE -Dar respuesta a las necesidades sociales y comunicativas que presentan los alumnos con TEA. - Ofrecer un material adaptado que sea útil para todo el centro en general. -Dar un guion al alumnado para que lleve a cabo los juegos en grupo. -Sensibilizar hacia las dificultades del alumnado TEA. -Favorecer socialización y comunicación. -Comprender normas del juego. -Participar con todo el alumnado de los momentos de juego en el aula y en el recreo.	Banco de juegos cooperativos Socialización y comunicación
Juegos Cooperativos	-Desarrollar las capacidades afectivas y la autoestima -Ejercitarse en la resolución de conflictos -Favorecer el desarrollo cognitivo	Juegos cooperativos Convivencia en el aula
Juegos de mesa para mejorar la convivencia	-Mejora de la capacidad de concentración, velocidad de reacción, deducción estrategia y habilidades sociales para la mejora de la convivencia.	Convivencia Habilidades sociales
¿La ciencia no es un juego, pero... hacemos un trivial?	-Mejorar el aprendizaje de los conocimientos científicos. -Favorecer la colaboración entre profesores de distintas áreas. -Implicar a los alumnos en la elaboración de materiales para el aula	Trivial Científico con los siguientes bloques de preguntas: Matemáticas, Física, Química y Cultura Científica, para los niveles de ESO.
La psicomotricidad a través del juego y la expresión	- Vivenciar el placer de experimentar la conciencia del propio cuerpo y la riqueza de sus posibilidades en relación con el mundo exterior y con los otros. - Adquirir el control y la coordinación dinámica, vivencias desde lo lúdico, lo creativa y las relaciones afectivas en un desarrollo global en integrador. - Dominar el espacio y los objetos que le rodean según sus necesidades y sus capacidades. - Aprender a través del tiempo, el ritmo y el movimiento a relacionarse con el grupo y a comunicarse con él. - Acceder a la capacidad del pensamiento simbólico, madurando y enriqueciendo sus sensaciones, emociones y percepciones en una autonomía creativa dentro de un grupo.	Psicomotricidad Juego como recurso didáctico
Aprendizaje basado en el juego y la gamificación en el aula.	- Facilitar metodologías activas de aplicabilidad rápida en el aula. - Aumentar la motivación y participación del profesorado y del alumnado en el uso de recursos lúdicos. - Exponer conceptos clave para la adquisición de conocimientos y aprendizaje. Se tratarán temas	- Conocer en profundidad Kahoot. Aprender a usar la aplicación, confeccionar materiales y aplicarlos al aula.

Análisis y reflexión de experiencias docentes y de formación en el uso del juego como recurso didáctico)

	<p>relacionados con aspectos cognitivos: técnicas de asociación, atención, memoria y funciones ejecutivas; aspectos emocionales y de socialización, desde la perspectiva del campo de la neuropsicología educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar información y recursos clave para iniciarse en el Aprendizaje basado en juegos y gamificación. 	<ul style="list-style-type: none"> - QR, aprender a confeccionar contenidos relacionados con el currículum. - Construcción de cartas, planos y tableros de juego a través de aplicaciones online. - Técnicas de candados y Escape room. - El Visual Thinking (mapas mentales). - Construcción de una narrativa dentro del aula, para motivar al alumnado. Sistema de puntos y misiones. - Técnicas y juegos para el aula. Selección de juegos para infantil, primaria y secundaria, para el desarrollo de competencias.
Las matemáticas son un juego	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar una idea de las matemáticas acordes a las opiniones metodológicas, pedagógicas y matemáticas actuales. -Crear materiales y situaciones para desarrollar unas matemáticas más lógicas, prácticas y reales. -Evolucionar como personas, como maestras y maestros, integrando distintos aspectos, comprendiendo distintos puntos de vista, desarrollando distintas aptitudes, descubriendo diversas capacidades... -Mejorar la realidad diaria de nuestro alumnado y el resto de la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - desarrollo de competencias -Matemáticas divertidas - Mejora del aprendizaje del alumnado
Gamificación: "educar con técnicas, elementos y dinámicas del juego"	<ul style="list-style-type: none"> - Vivir un proceso gamificado - Trabajar en equipo para superar retos cooperativos que implique el aprendizaje de nuevas técnicas de aprendizaje - Descubrir y asimilar los elementos básicos para iniciar un proceso educativo en torno a la Gamificación - Crear un prototipo de aplicación en el aula - Crear una red colaborativa de aprendizaje en torno a la Gamificación 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias y fundamentos básicos de la Gamificación (Distinción del Aprendizaje Basado en Juegos) - Integración de otras metodologías - Sistemas de reglas y motivación - Estética: Narrativa "Gamificación" - Componentes - Escaperoom - Aplicaciones y herramientas vinculadas a la Gamificación - Creación de vídeos motivacionales
Baile y juego: propuesta de	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar el juego y el ritmo como recurso didáctico y como punto de unión entre áreas, potenciando el trabajo interdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> -La comunicación corporal a través del movimiento y su

intervención educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar una metodología activa basada en elementos lúdicos como base para el desarrollo del currículum. - Apreciar y utilizar elementos propios de los ritmos latinos para la mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> importancia en los bailes y las actividades rítmicas. - Utilización de formas jugadas para el desarrollo curricular. - Adaptación de actividades lúdicas con base musical a la enseñanza del baile. - La Coeducación y la Igualdad de Género en el trabajo rítmico.
Ludificación y aprendizaje basado en juegos	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar métodos de enseñanza-aprendizaje activos, ricos en competencias y próximos a un alumnado "nativo digital". - Actualizar nuestra práctica docente. - Incentivar al alumnado, que suele ser en general ¿consumidor? De videojuegos y en particular de Minecraft. - Introducir al alumnado en los elementos básicos de la programación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza/aprendizajes activos - Motivación - Aprendizaje vivencial
Ludificación de la atención a la diversidad: juegos de mesa aplicados al desarrollo de programas específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender y profundizar los conceptos de ludificación y gamificación, sus bases teóricas y sus aplicaciones metodológicas. - Analizar los materiales publicados existentes y hacer una relación por áreas de desarrollo de los más destacados. - Concretar para varios ámbitos concretos del desarrollo los distintos materiales aplicables para el desarrollo de programas específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del juego como estrategia de enseñanza/aprendizaje - Alumnado con NEAE
El juego como impulso creativo y expresivo	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir la importancia de un ambiente lúdico y participativo en el aula - Introducir al profesorado en los recursos del juego como elemento de conocimiento y desarrollo motor del alumno y en las artes escénicas como herramienta didáctica. - Comunicar la riqueza de la expresión propia a través del juego. - Humor y juego como ingredientes de cabecera. - Emplear las dinámicas expresivas como elemento educativo, lúdico y artístico. - Contribuir a la mejora profesional docente vinculada a la calidad de la enseñanza y al éxito educativo, desde un enfoque inclusivo que integre la diversidad y ofrezca respuestas adecuadas a las necesidades de todo el alumnado para su desarrollo integral - Fomentar la puesta en marcha de procesos de enseñanza aprendizaje competenciales que favorezcan el desarrollo integral del alumnado - Promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza/aprendizaje, apoyándose en las TIC y promover cambios de estrategias didácticas del profesorado y de los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas dramático-expresivas - La creatividad, la imaginación, el juego, la espontaneidad y la flexibilidad mental - Juegos cooperativos, tradicionales, de patio, multiculturales, juegos específicos atendiendo a las necesidades reales y propias del alumnado/profesorado.
Programación de videojuegos con Scratch como	<ul style="list-style-type: none"> - Usar diferentes estructuras de programación con Scratch - Detectar errores en la programación. - Almacenar datos y usar variables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de Scratch como herramienta educativa - Matemáticas y Scratch - Aprendizaje Basado en Proyectos

Análisis y reflexión de experiencias docentes y de formación en el uso del juego como recurso didáctico)

herramienta educativa	<ul style="list-style-type: none"> -Usar Scratch como herramienta educativa en diversos ámbitos como por ejemplo las Matemáticas. -Fomentar la iniciativa del alumnado y su motivación a través de la programación con Scratch. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje en Comunidad
Aprendizaje divertido: propuestas prácticas de gamificación	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer las ventajas de la gamificación como estrategia para el aprendizaje para todos y todas. -Experimentar con diferentes herramientas de gamificación que posteriormente se puedan aplicar de manera sencilla con el alumnado. -Valorar las posibilidades de la gamificación para generar compromiso y motivación en el alumnado, trabajando de manera cooperativa, solidaria y no competitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> -Gamificación -Herramientas digitales -Escape Room
Metodologías innovadoras en la dinamización de grupos: Escape Rooms y grandes juegos	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar a partir de la propia práctica, estructuras metodológicas lúdicas aplicables a diferentes entornos de aprendizaje. - Crear de forma colaborativa propuestas de dinamización educativa basadas en el juego y la actividad física. - Vivenciar y analizar los elementos necesarios en la creación de entornos creativos de aprendizaje. - Aplicar Escape Rooms educativas como contenido y como herramientas metodológica innovadora en los procesos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escape Room -Aprendizaje vivencial -Entornos creativos de aprendizaje
Estimulación neurocognitiva a través del juego en el CEPR Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar el juego en el currículum. - Investigar qué juegos se adecúan al nivel del alumnado. - Relacionar juegos educativos con el currículum. - Desarrollar las competencias clave a través del juego. - Involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neurogames o juegos educativos en las aulas - Aprendizaje activo
Juegos populares en el currículo de educación infantil.	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar la importancia de los juegos populares en la edad infantil. -Llevar a cabo la propuesta de intervención educativa, acercando algunos juegos populares al aula de Educación Infantil, conociendo y aceptando sus reglas y normas. -Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto hacia sus compañeros-as, a partir del juego popular. -Aprender valores, a través del juego; y trabajar a través de ellos, la coeducación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Juegos populares -Convivencia -Atención, tolerancia y respeto
El juego dramático, una propuesta para educar en igualdad	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar herramientas y recursos didácticos para trabajar la igualdad en los centros. - Identificar situaciones de desigualdad a través del juego dramático. - Dotar al profesorado de herramientas para regular y fomentar las conductas positivas hacia la igualdad. - Transmitir la importancia de un ambiente lúdico y participativo en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> -Igualdad -Análisis de situaciones y hechos del entorno personal expresándolos mediante un esquema de improvisación dramática: el juego dramático nos hace iguales. -Recursos para encaminar al alumnado hacia el camino de la creatividad, la imaginación, el juego, la espontaneidad y la flexibilidad mental en su enfoque y conocimiento de la

		igualdad objetivos.	como
Diseño de videojuegos en el aula	-Proponer un proyecto (ABP) a su alumnado de creación de un videojuego adecuado a su área curricular utilizando la herramienta Scratch. -Hacer el seguimiento de este mediante rúbricas sencillas y efectivas para su evaluación y desarrollo. -Entender la utilidad curricular y competencial del proyecto. -Publicar el videojuego y hacerlo reutilizable como proyecto educativo para las siguientes promociones.	-Scratch -Publicación -Juego en el aula -Aprendizaje activo	por proyecto
Innovación metodológica en el aula: juegos de mesa y rol aplicados en el aula	Analizar, aprender y profundizar sobre la aplicación de los nuevos juegos de mesa y rol en el aula	-Juegos de mesa -Juegos de rol -Aprendizaje activo	
Gamificación en el aula de primaria: aprendizaje basado en el juego	- Acercar al profesorado el conocimiento de metodologías gamificadas y el aprendizaje basado en juegos de una manera práctica. - Fomentar la aplicación de la gamificación en el aula como elemento motivador que contribuya a la mejora de la implicación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Proporcionar al profesorado herramientas de gamificación concretas para su uso en el aula	-Metodologías gamificadas -Aprendizaje basado en juegos	
Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras a través de actividades y juegos	-Adquisición fácil de un lenguaje a través de su uso contextual, específico, concreto y puntualizado, (objetivos lingüísticos), -Aprendizaje cooperativo, (objetivos pedagógicos), -Variedad en temática y el uso de los contenidos basados en el mundo real, (objetivos socioculturales y socioeconómicos)	- Aprendizaje activo y cooperativo -Juego como recurso de enseñanza	

Fuente: Elaboración propia

Los espacios de trabajo son el CEP o el propio centro docente. Dependiendo del tipo de formación que se oferte puede ser de manera general para todo el profesorado y se impartiría en el CEP, o de manera más focalizada ya sea por petición del profesorado de un centro o por demanda. Ésta última opción se realiza en el centro solicitado.

Respecto a los tipos de curso, existen diferentes modalidades que ayudan al profesorado a la realización de cada uno de ellos: Grupos de Trabajo, Curso Semipresencial, Curso, Curso a distancia, y Curso con Seguimiento.

- Los grupos de trabajo lo constituye todo el profesorado que compone un ciclo o parte de un claustro de un Centro de Infantil y/o Primaria. El número de miembros del grupo de trabajo debe ser como mínimo de 3 y a lo sumo de 10.
- Curso Semipresencial: combinar ciertas *clases* presenciales de asistencia obligatoria con otras de manera telemática.
- Curso: Asistencia presencial
- Curso con seguimiento: Asistencia presencial y realización de una serie de actividades evaluadas por el asesor.

- **Curso a Distancia:** No se utiliza una plataforma de aprendizaje a través de internet para realizar el curso, sino que el centro formativo facilita unos materiales en papel o formato multimedia a los estudiantes a través de correo postal, y las comunicaciones con el docente son a través de correo electrónico, correspondencia o por teléfono.

Se observa que la mayoría de los casos tienen la modalidad de Grupos de Trabajo. Esto hace que los profesores de un mismo ciclo se formen en metodología lúdica y puedan aplicarlo en sus aulas. Además, el aprendizaje se hace más individualizado, significativo y motivador, el poder compartir esas experiencias con compañeros del mismo centro o ciclo. En la figura 127, se observa que el 57% son cursos con la modalidad de Grupos de Trabajo, 18% Cursos semipresencial, 14% cursos, 7% cursos con seguimiento y el 4% cursos a distancia.

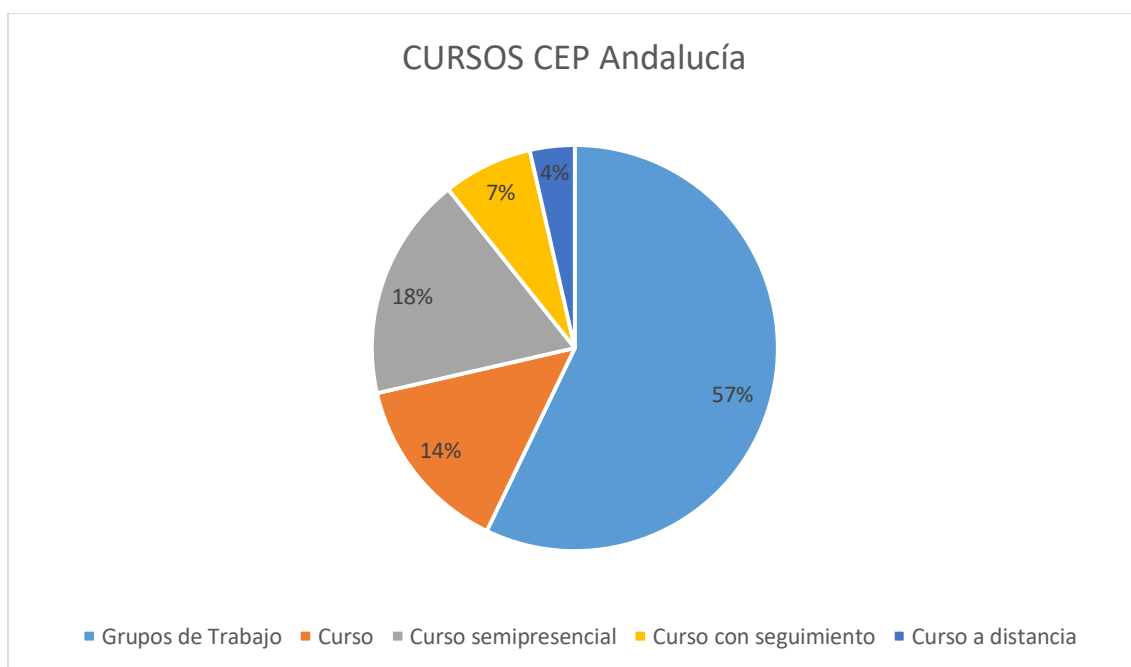


Figura 127. Cursos CEP Andalucía
Fuente: Elaboración propia

En contraste con la teoría, se constata que las tareas que realizan los docentes, van más allá de las propias del aula, pues incluyen otras muchas como pueden ser, los cursos de formación permanente que ofrecen las diferentes entidades para la mejora de los procesos educativos (González y Barba, 2014).

1.2 Experiencias Educativas

En el apartado de Experiencias educativas se muestran las prácticas innovadoras de los docentes de los diferentes centros educativos. Hacen que sean un recurso muy potente para poder utilizarlas en diferentes escenarios, ya que nos sirven de modelo de cómo se podrían desarrollar en un contexto real.

Tras la búsqueda con los diferentes descriptores que se han mencionado anteriormente, se ha encontrado dos experiencias educativas sobre juego. En la figura XV se muestra dicha búsqueda.

Experiencias Educativas

Desde este apartado se posibilita la difusión de experiencias innovadoras en las prácticas docentes de nuestros centros educativos. Se han establecido diversos parámetros de ordenación y de etiquetado de experiencias que facilitan la búsqueda.

El profesorado, previo acceso con el usuario IdEA, además de proponer la publicación de sus propias experiencias, puede valorar y comentar las ya publicadas.

[Solicitar información](#)

BU SCADOR 🔍

Listado de Experiencias Educativas

Más recientes | Más vistas | Más valoradas | Más comentadas

Nombre	Asignatura, Área, Módulo	Nivel Educativo	Centro	Valoración
Recuperación de los juegos tradicionales	Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> Educación primaria 	(18008889) - C.E.PR. San Pascual Bailón - 18240 Pinos Puente - Granada	★★★★★
El recreo: otro espacio organizado para aprender	Recreo	<ul style="list-style-type: none"> Educación infantil Educación primaria 	(18008889) - CEPR "San Pascual Bailón" de Pinos Puente (Granada)	★★★★★

[RSS](#) (Abre una nueva ventana)

Figura 128. Página Web Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Portal Averroes
Fuente: web Junta de Andalucía

La primera experiencia (Recuperación de juegos tradicionales) se desarrolla en la etapa de Educación Primaria, en la asignatura de Educación Física. La segunda experiencia (El recreo: otro espacio organizado para aprender) se desarrolla tanto en la Etapa de Educación Infantil como en Primaria, durante el tiempo de recreo. Ambas experiencias son del mismo centro educativo, localizado en un pueblo de la provincia de Granada. El objetivo principal de dichas experiencias se centra en la mejora de la convivencia escolar. Entre las competencias, destacan: autonomía e iniciativa personal, competencia cultural y artística, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, y tratamiento de la información y competencia digital. Con respecto a la metodología, la primera experiencia se centra en:

- Desarrollar en los niños y niñas unas actitudes de responsabilidad, compromiso, y confianza, todas ellas importantes para la construcción de una identidad personal, el refuerzo de la autoestima y un modo diferente de socialización haciendo una selección de los juegos tradicionales.

Mientras que la segunda experiencia desarrolla:

- Al margen de los contenidos curriculares ofrecidos en el aula, se ofrecen y habilitan estos espacios como otro marco de incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Existe todo un abanico de situaciones y habilidades

puestas en juego en el desarrollo de las diferentes actividades ofrecidas, posibilitando la elección de estas en función de intereses, motivación o del carácter y estados anímicos o físicos. La ludoteca, la biblioteca y la sala de informática ofrecen toda una gama de posibilidades para ello. Diversificar y proponer estas actividades en hora de recreo, supone sacar partido a todos los espacios disponibles del centro encontrando y creando nuevas propuestas para educar, llegando a considerar el juego y el ocio como contenido importante dentro del currículum.

Según las investigaciones de Muñoz- Cantero, Rebollo y Espiñeira (2014) hablan de la necesidad de tener experiencias educativas sobre juego como recurso educativo en diferentes áreas pero en los resultados obtenidos solo se han encontrado dos experiencias educativas que se llevan desde la Junta de Andalucía.

1.3 Investigación Educativa

Dentro del apartado de Investigación Educativa, se trata de indagaciones que tratan de identificar, diagnosticar y obtener conclusiones sobre la realidad educativa, posibilitando su transformación a través de la innovación y la mejora de las prácticas cotidianas.

The image shows a screenshot of the 'Registro Andaluz de Grupos de Investigación Educativa' website. At the top, there is a navigation menu with buttons for 'Innovación', 'Investigación Educativa', 'Experiencias Educativas', 'Contenidos Digitales', and 'Premios y Concursos'. Below the menu, the page title is 'Registro Andaluz de Grupos de Investigación Educativa'. The main content area contains a search bar with the text 'gamificación' and a magnifying glass icon. Below the search bar, there is a section titled 'Listado de Grupos de Investigación Educativa' with filters for 'Más recientes', 'Más vistas', 'Más valoradas', and 'Más comentadas'. A search result is displayed with the title 'La gamificación en el aula como herramienta para el desarrollo de las competencias científica y lingüística en el primer ciclo de la eso (GIE-021/17)'. The result includes the date of publication (05/03/0001 10:12), the coordinator (Antonio Franco Carrasco), the center (C.E.I.P. Virgen del Rosario), and the research line (Investigación en procesos de enseñanza-aprendizaje). On the right side, there is a sidebar with 'Información relacionada' and 'Intervenciones de las universidades andaluzas...'.

Figura 129. Búsqueda en la página Web Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Fuente: web Junta de Andalucía

Tras la búsqueda, se ha obtenido tres investigaciones que tratan el tema de la metodología lúdica desde diferentes perspectivas. Dichas investigaciones son:

- *La gamificación en el aula como herramienta para el desarrollo de las competencias científica y lingüística en el primer ciclo de la ESO (GIE-021/17).* Busca corroborar cómo la implementación de un sistema de gamificación EIP supone la mejora de las competencias referidas a la comunicación lingüística del alumnado., el aumento de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de materias pertenecientes al ámbito científico y, por último, cómo se lleva a cabo una mayor auto-concienciación, por parte del alumnado, sobre la utilidad del método científico en su aplicación para el verdadero y eficaz conocimiento de la realidad que le rodea.
- *Estudio de los estereotipos de género en el alumnado de Educación Secundaria, mediante procesos de alfabetización visual. Estudio de casos. (GIE-034/16).* Propone describir, comprender y de-construir los procesos de transmisión de estereotipos sexistas de la publicidad a las y los adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria. Este objetivo general se concreta en:
 - a) reconocer y analizar estereotipos sexistas percibidos por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en imágenes de mensajes publicitarios
 - b) reconocer y analizar estereotipos sexistas percibidos por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en textos integrados en mensajes publicitarios
- *Fomento de la Investigación Escolar a través del Área de Educación Física.* Lo que se pretende es aglutinar y concentrar los años de experiencia vivenciados para aplicarlos a la práctica educativa, permitiendo así mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva apoyada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la búsqueda de nuevas líneas de investigación y actuación.

Desde la teoría se corrobora a partir de las investigaciones de Muñoz- Cantero, Rebollo y Espiñeira (2014) que la mayoría de programas hacen énfasis de una formación investigativa. Algunas vinculan la formación investigativa con la práctica.

1.4 Innovación-Proyectos

Dentro del apartado de Innovación, se presentan todos los proyectos asociados a los diferentes programas innovadores impulsados por la Consejería de Educación. Tras la búsqueda con los diferentes descriptores (Gamificación, Juego como recurso didáctico, Juego Educativo, Metodología Lúdica, Aprendizaje basado en juegos) se ha encontrado un total de 385 proyectos innovadores relacionados con nuestra investigación. En la figura 130 se muestra el porcentaje de proyectos ligados a los diferentes descriptores.

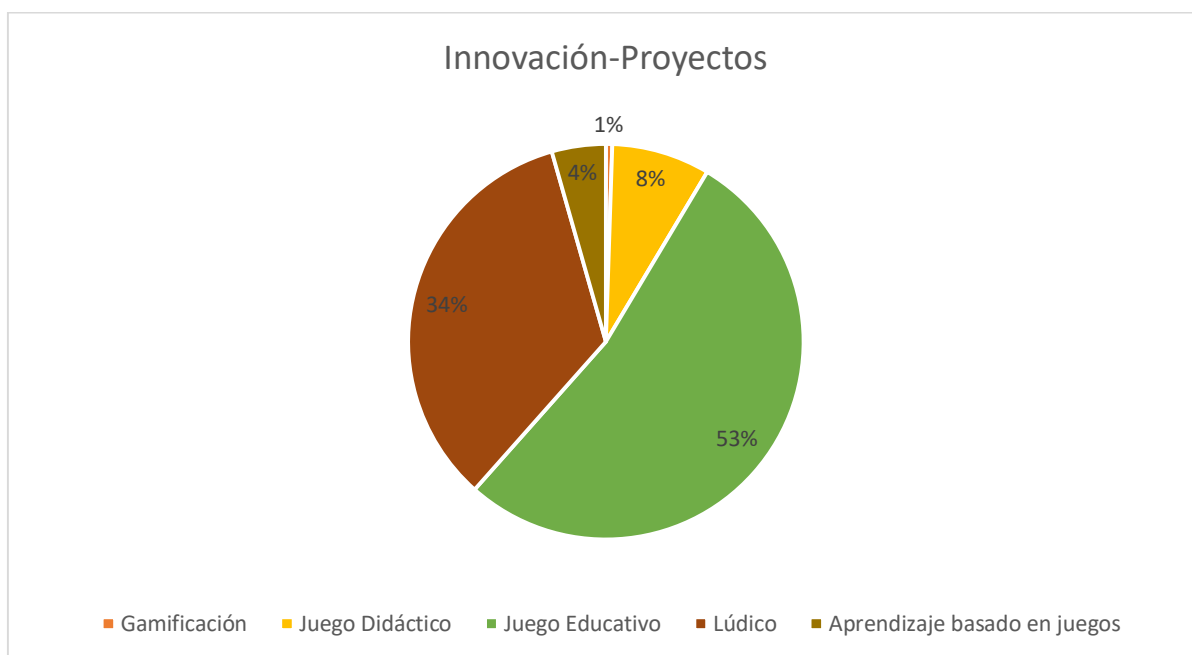


Figura 130. Innovación-proyectos

Fuente: Elaboración propia

Para realizar el análisis descriptivo, solo se seleccionaron los pertenecientes a la etapa de Educación Primaria. Tras esta selección quedaron 101 proyectos relacionados con esta etapa educativa. En la tabla 25 se observa el antes y el después de la selección.

Tabla 25. Búsqueda a través de descriptores

Descriptores	Todos los niveles	Educación Primaria
Gamificación	2	1
Juego como recurso didáctico	31	7
Juego Educativo	204	54
Metodología Lúdica	131	38
Aprendizaje Basado en Juegos	17	1
TOTAL	385	101

Fuente: Elaboración propia

Para dicho análisis, se ha tenido en cuenta el ámbito y programa innovador al que pertenece el proyecto. Se ha tenido en cuenta un total de 6 programas innovadores propuestos por la Junta de Andalucía. Estos programas están ligados a diferentes ámbitos, incluso dichos ámbitos pueden ser cubiertos en diferentes programas. Véase la siguiente tabla 26.

Tabla 26. Programas innovadores de la Junta de Andalucía

Programa Innovador	Ámbito
Mapa Escolar de convivencia positiva	Igualdad entre hombre y mujeres a la educación (coeducación) Convivencia. Promoción de la convivencia valores, actitudes, habilidades y hábitos Convivencia. Escuela espacio y paz Convivencia. Gestión y organización Convivencia. Participación

<i>Procesos de Enseñanza/Aprendizaje</i>	Convivencia. Intervenciones paliativas ante problemas de convivencia
<i>Orientación Educativa y Atención a la Diversidad</i>	Planificación y Organización escolar Diseño de Materiales curriculares Educación en Valores Necesidades Educativas especiales Formación autonomía personal
<i>Tecnologías del Aprendizaje y el conocimiento</i>	Tecnologías de la información y la comunicación Educación en Valores Bibliotecas escolares y proyectos lectores Atención a la Diversidad Procesos de enseñanza/aprendizaje Diseño de Materiales curriculares Materiales de innovación educativa Lectoescritura y lenguaje Convivencia. Escuela espacio y paz Igualdad entre hombre y mujeres a la educación (coeducación) Investigación en metodologías docentes Enseñanza y comunicación en otras lenguas
<i>Lectura y Bibliotecas escolares de Andalucía</i>	Bibliotecas escolares y proyectos lectores Lectoescritura y lenguaje
<i>Hábitos de vida saludable</i>	Cultura emprendedora Educación ambiental Salud y consumo

Fuente: Elaboración propia

Como se ha podido observar, la mayoría de los proyectos, que tienen en cuenta el juego como una herramienta de aprendizaje, están relacionados con las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, y con la Convivencia Positiva. Resulta de gran interés otros programas innovadores como son los hábitos de vida saludable, procesos de enseñanza/aprendizaje y orientación educativa. Se observa que existe un interés en el juego como propulsor de conocimientos y que es utilizado para trabajar diferentes contenidos, ya sea para algo particular o de forma transversal e interdisciplinar.

Si nos centramos en el ámbito, nos resulta de gran interés para nuestra investigación tres aspectos importantes, como son, la investigación en metodologías docentes, materiales de innovación educativa, y diseño de materiales curriculares. Algunos de los proyectos que se centran en dichos ámbitos son:

- Squeak, un mundo para aprender: El proyecto pretende, mediante el uso de la herramienta de autor Squeak, mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, impulsando la creatividad y la imaginación.
- Recursos para el desarrollo lógico-matemático en la Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Se pretende incorporar y validar en el aula materiales y recursos motivadores y lúdicos que favorezcan la construcción de conceptos, la comprensión, la representación y el pensamiento lógico-matemático a partir de la manipulación y el juego en escolares de 3 a 7 años; que despierten la motivación y el interés hacia el aprendizaje de las matemáticas. Se utilizarán fundamentalmente materiales de desecho y siguiendo la trayectoria existente en el centro de conservación y protección medioambiental. Se diseñarán y elaborarán

para su experimentación, valoración y su utilización en el aula de: juegos en soporte material e informático, materiales de apoyo al trabajo de conceptos y una guía didáctica con la descripción de cada recurso, su proceso de fabricación y su potencialidad didáctica.

- La psicomotricidad y lecto-escritura a través del rocódromo Partiendo de la gran dificultad reconocida por los docentes de infantil y primer ciclo de primaria para iniciar a los niños en la lecto-escritura y elementos psicomotores básicos (psicomotricidad). Se propone la utilización del rocódromo como instrumento altamente motivador y capaz de: generar, potenciar y estimular las cualidades innatas de los niños/as de trepa y de intuición de movimientos, siendo uno de los mejores medios para trabajar de forma lúdica la psicomotricidad y construir un pensamiento globalizador abordando no solo el aspecto físico-motor, sino caminar incluso hacia el reforzamiento de contenidos de iniciación a la lecto-escritura, conocimiento del esquema corporal... y por supuesto actitudinales.

1.5 Contenidos digitales

Dentro del apartado de contenidos digitales, se ha obtenido un total de 83 resultados teniendo en cuenta los diferentes descriptores usados anteriormente. En la figura 131 se puede observar los descriptores más usados y menos.

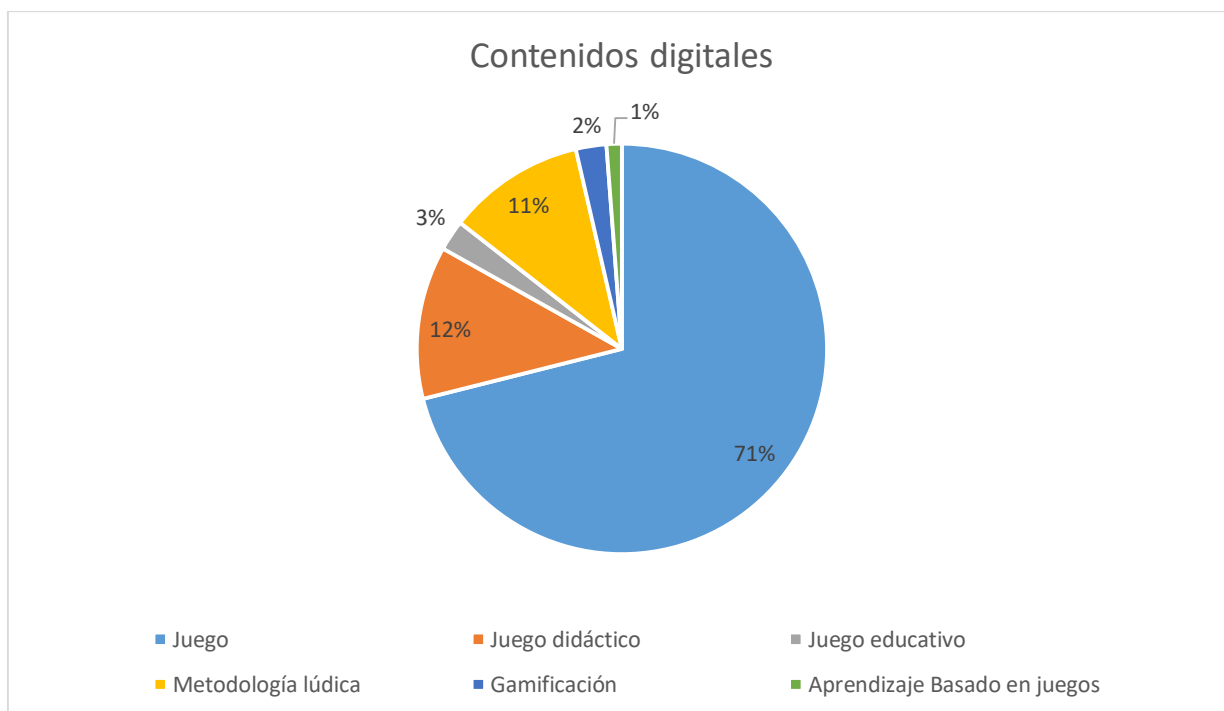


Figura 131. Contenidos digitales

Fuente: Elaboración propia

La implementación de los contenidos digitales en las aulas está cada vez más visible. Éstos ayudan al docente a transmitir los conocimientos de una manera más visual y atractiva, mejorando así el aprendizaje de los alumnos. Los contenidos seleccionados

ofrecen esa ayuda y apoyo desde diferentes tipos de recursos. A continuación, se van a enumerar:

- Presentación multimedia, escenario real o virtual de aprendizaje, juego como recurso didáctico, caso contextualizado
- Escenario real o virtual de aprendizaje
- Juego como recurso didáctico
- Web/portal temático o corporativo
- Locución, presentación multimedia, texto narrativo, proyecto real
- Servicio de análisis/organización de información/conocimiento, servicio de apoyo a procesos/procedimientos
- Actividad de discusión, ejercicio o problema cerrado
- Problema abierto
- Experimento, simulación
- Audio compuesto
- Autoevaluación, enciclopedia digital, presentación multimedia

2. RELACIONES DE OTRAS ENTIDADES Y TIPOS

Los cursos de entidades públicas-privadas ofrecen una oportunidad para que los docentes puedan seguir formándose en metodología lúdica fuera de los centros de formación del profesorado. Se han seleccionado en total 16 entidades dentro del ámbito educativo/social para conocer qué tipo de formación lúdica tratan y cómo la trabajan. Para ello, se ha realizado una búsqueda en la web de las diferentes entidades que realizan cursos relacionados con el juego. Para su selección, se tuvieron en cuenta algunos criterios, como son:

- Fuese un centro de formación público o privado
- Que traten aspectos de formación y contenidos educativos
- Que su finalidad sea para la aplicación en la docencia

En la siguiente tabla se muestra las entidades y el tipo de formación que tienen.

Análisis y reflexión de experiencias docentes y de formación en el uso del juego como recurso didáctico)

Tabla 27. Listado de cursos de distintas entidades

ENTIDADES		CURSOS	TIPO DE FORMACIÓN
Centro Mediterráneo		La clase, maestra de vida. Aprende jugando. Jugando a aprender	Curso
Fundación CADAH		El juego como facilitador del aprendizaje: Una intervención en el TDAH	Curso
Cervantes- Internacional	Escuela	El juego como mecanismo de Aprendizaje	Curso
Tiza y PC		El juego en la escuela	Curso
Universidad José Cela	Camilo	Juego, Gamificación y TIC como herramienta para el aprendizaje	Máster
Instituto Cervantes		Planificar y gestionar con dinámicas de juego el aula de segundas lenguas	Curso
Fundación Madrid	Monte	Los videojuegos como herramienta educativa del futuro	curso
Fundación Zerbikas		Juego como herramienta de Transformación social	
Uncuyo- Nacional de Cuyo	Universidad de Cuyo	El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje	Curso
Fundación Instituto de Tecnología, Educación y Aprendizaje	Intea-	Enseñanza y aprendizaje a través de los videojuegos	Curso
Universidad de Chile		Psicomotricidad infantil: la importancia del juego como herramienta pedagógica	Curso
Emagister		Gamificación educativa	Curso
Formación Carpediem		El juego en el proceso educativo	Curso
Logos		Videojuegos: de Montessori a la gamificación.	Curso
Reeduca- de Nebrija	Universidad	Aplicación de Recursos y Juegos como recurso didáctico en el Aula	Máster
Euroinnova		Aplicación del juego como recurso didáctico	Curso

Fuente: Elaboración propia

Se ha podido comprobar que el uso del juego como recurso didáctico dentro del aula tiene diferentes maneras de poder trabajarlo en clase, ya sea de forma virtual mediante TIC o de manera palpable.

Los aspectos analizados han sido el título, objetivos, contenidos, a quién se dirige y la finalidad que persigue.

Entre los *títulos*, se comprueba que la palabra “juego” se hace presente de una manera u otra. Además se puntualiza aspectos como “aprendizaje”, “aula”, “recurso”, “aplicación”, “proceso educativo”, entre otras.

En los *objetivos* se destaca la idea de resaltar la función educativa del juego, conocer sus beneficios, dominar los distintos tipos, adquirir recursos y estrategias metodológicas, etc.

En los *contenidos* se enfatiza las ideas de fundamentos teóricos, recursos didácticos, metodología, aplicación, organización de tiempos y espacios, atención a la diversidad, etc.

Con respecto *a quién se dirige*, se destaca la idea de a todos los profesionales del ámbito educativo que quieran descubrir la importancia del juego educativo en el aula, con especial interés a los docentes en ejercicio, estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria, y opositores.

La finalidad que buscan es la misma en todos los cursos analizados. La de ofrecer y dar a conocer el uso de esta herramienta para su aplicación dentro del aula.

Los diferentes cursos y másteres que ofrecen este tipo de entidades puede ser una gran oportunidad para seguir formándonos como docentes, pues los contenidos que presentan cada uno de ellos son aplicables a cualquier contexto educativo.

3. RELACIONES DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN REVISTAS

Las revistas de Experiencias Educativas muestran las prácticas innovadoras que están realizando los docentes dentro de sus aulas. Para ello, se ha analizado 6 revistas educativas donde las experiencias educativas son más representativas que las investigaciones.

Para la búsqueda, se tuvo en cuenta los diferentes descriptores utilizados en los demás análisis. En la figura 132 se muestra un ejemplo de la búsqueda

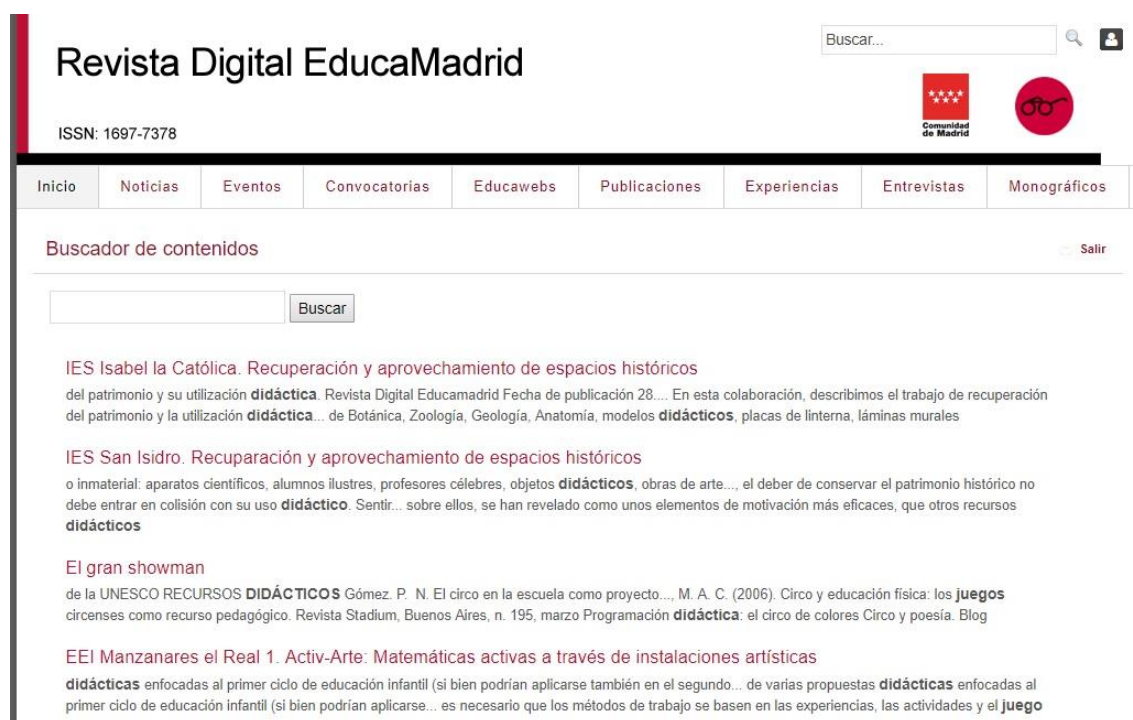


Figura 132. Ejemplo de búsqueda en revista
Fuente: Elaboración propia

Tras la búsqueda, se ha obtenido un total de 564 resultados de experiencias educativas realizadas en las aulas de las diferentes etapas educativas. En la tabla 28 se puede observar las revistas utilizadas, el número de experiencias encontradas, y los descriptores utilizados en cada una de las revistas.

Tabla 28. Listado de revistas

Revista	Nº de búsqueda	Descriptores
Revista Digital EducaMadrid	10	Juego como recurso didáctico Aprendizaje basado en juegos Metodología lúdica
Revista digital innovación y experiencias educativas	33	Juego como recurso didáctico Aprendizaje basado en juegos Metodología lúdica Gamificación
Revista aula de innovación educativa	226	Juego como recurso didáctico Aprendizaje basado en juegos Metodología lúdica Gamificación
Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas	45	Juego como recurso didáctico Metodología lúdica
Cuadernos de pedagogía	228	Juego como recurso didáctico

Quadern digital	22	Aprendizaje basado en juegos Metodología lúdica Gamificación Juego como recurso didáctico Metodología lúdica
-----------------	----	--

Fuente: Elaboración propia

Se puede comprobar cómo las experiencias educativas de juego son muy significativas de manera general, aunque se hacen más visibles en unas revistas que otras. Las revistas Cuadernos de Pedagogía y la Revista de Aula de Innovación Educativa son las que tienen experiencias didácticas de este tipo. Con respecto a la etapa educativa, 35% se desarrollan en la etapa de Educación Primaria, y el resto a las etapas correspondientes a Educación Infantil, Educación Secundaria y Universidad. En la figura 133 se puede observar cada una de las etapas.

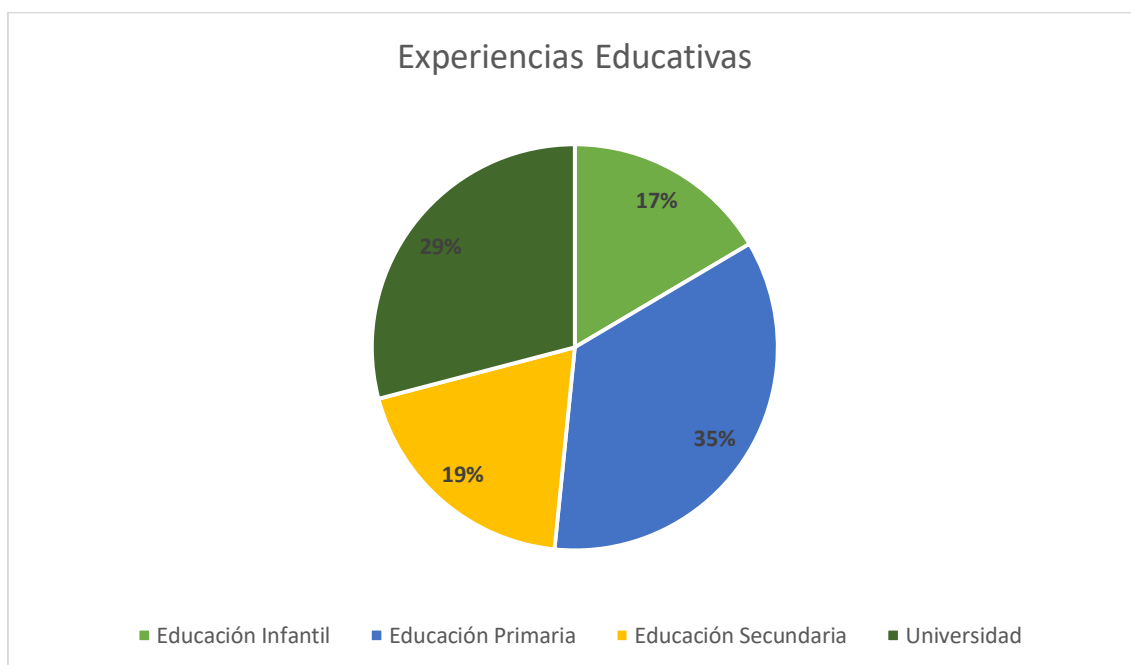


Figura 133. Experiencias educativas

Fuente: Elaboración propia

En relación a la teoría y los datos obtenidos se constata que la formación permanente en juego como herramienta pedagógica se hace indispensable para mejorar los procesos educativos y que según Márquez (2009) considera unos rasgos característicos importantes que los estudiantes deberían de tener en cuenta de lo que realmente significa la profesión docente.

**CAPÍTULO 15. DIRECTRICES Y PAUTAS ORIENTADORAS PARA
REFORZAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL USO DEL JUEGO
COMO RECURSO DIDÁCTICO. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE
MEJORA**

1. Guía docente de la asignatura

Capítulo 15.

Directrices y pautas orientadoras para reforzar la formación inicial docente en el uso del juego como recurso didáctico. Elaboración de una propuesta de mejora

Tras conocer las diferentes valoraciones y sugerencias que han realizado los entrevistados en relación al juego como recurso didáctico, presentamos un modelo de guía docente de una posible propuesta de asignatura optativa. Se ha elegido esta modalidad ya que en cuarto curso, las asignaturas que tienen los estudiantes son todas optativas, así, son ellos quienes eligen qué materias les gustaría cursar. No se pretende que sea una asignatura obligatoria, sino que ellos libremente puedan escoger para cursarla. Además, al ser su último año de preparación universitaria, su formación será más amplia y los conocimientos estarán más afianzados. De este modo, podrán ser más críticos sobre cómo pueden llevarla a cabo con sus futuros alumnos.

La propuesta ha sido planteada tras las valoraciones y sugerencias que los diferentes entrevistados han ido realizando durante el transcurso de las entrevistas. Algunas de las sugerencias recogidas son: 1) los sujetos sugieren unir la teoría y la práctica para tener una mayor formación en ésta última y para ello se ha propuesto diversos casos prácticos para que practiquen con todo lo que han ido aprendiendo durante la asignatura; 2) A su vez, sugieren el uso de más metodologías activas en el aula y por ello se propone diversas herramientas relacionadas con el juego como recurso didáctico, abriéndoles un abanico de posibilidades para su uso en el aula.

Dentro de su planteamiento, la flexibilidad estará siempre presente de manera que se puedan ir adaptando los contenidos a los intereses de los estudiantes con el fin de favorecer su motivación.

A continuación presentaremos los diferentes aspectos que debe tener una guía docente: introducción, justificación, competencias, objetivos, contenidos, metodología a seguir, actividades, evaluación y cronograma. Además, se han incorporado diversos documentos que servirán como ayuda para el seguimiento y evaluación de la materia, como son, una rúbrica y ficha de diseño de un proyecto gamificado.

1. GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA

Módulo	Materia	Curso	Semestre	Créditos	Tipo
Metodologías activas	El juego como recurso didáctico	4º	1º	6	Formación optativa
Grado en el que se imparte					
Educación de Primaria					

Introducción

Existen algunos momentos de nuestra vida donde olvidamos que el aprendizaje es una experiencia memorable, dejando de vivirlo como algo divertido y apasionante. Como docentes, tenemos la misión de alentar al alumnado y generar en ellos esa emoción por aprender ya que solo llega a ser significativo solamente cuando se disfruta aprendiendo. Por ello, se presenta una propuesta para reforzar el aprendizaje en la formación inicial docente donde el juego se haga partícipe y protagonista en ese aprendizaje. Debemos dar respuesta a los problemas y necesidades que nos encontramos día a día en nuestras aulas, y qué mejor manera de afrontar las dificultades y haciendo que los alumnos se hagan partícipes de su propio aprendizaje.

Competencias

Generales:

- a. Alta capacidad para el reconocimiento, planificación, procedimiento y valoración de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje
- b. Capacidad de análisis crítico y argumentación de las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos
- c. Capacidad de integración de la información y los conocimientos necesarios para la resolución de problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
- d. Capacidad de coordinación y cooperación con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje

Específicas:

- a. Dominio de los fundamentos del juego como recurso didáctico
- b. Identificación de las posibilidades del juego como recurso didáctico en las aulas escolares.
- c. Capacidad para utilizar el juego en el tratamiento de alguna necesidad o deficiencia.
- d. Conocimiento y aplicación de reglas y procedimientos de diferentes tipos de juegos en el aula.

Objetivos

A través de esta asignatura, lo que se pretende es capacitar a los futuros docentes en el empleo adecuado del juego como recurso didáctico. Además de la realización de actividades basadas en este tipo de metodología para promover la motivación y participación del alumnado logrando en ellos un aprendizaje significativo y vivencial.

Los objetivos del curso son:

- e. Conocer los principios metodológicos en los que se debe sustentar las acciones didácticas a través del juego
- f. Valorar las distintas posibilidades del juego educativo para generar aprendizaje significativo y motivación en el alumnado
- g. Desarrollar un proyecto gamificado para su posible aplicación en el aula

- h. Conocer situaciones y experiencias vividas por docentes que utilizan este recurso

Secuenciación de contenidos de la programación

1. Fundamentos teóricos del juego como recurso didáctico
 - a. Definiciones de juego como recurso didáctico. Análisis del concepto
 - b. Beneficios del juego como elemento para el aprendizaje
 - c. Principios de intervención educativa
 - d. Estilos de aprendizaje
 - e. Transcendencia del juego
2. Recursos y estrategias metodológicas relacionadas con el juego
 - a. Aprendizaje basado en juegos
 - b. Aprendizaje basado en proyectos
 - c. Simulación
 - d. Gamificación
3. Experiencias de docentes en la aplicación del juego como recurso didáctico. Situaciones reales
4. Construcción de un proyecto gamificado
<http://www.trabajoenequipoprimaria.com/introduccion-a-la-gamificacion/>

Bibliografía

- Aranda, D. A., Sánchez, O. F. B., y Djundubaev, R. (2016). Efectos de los juegos de simulación de empresas y Gamification en la actitud emprendedora en enseñanzas medias Effects of gamified business simulations on entrepreneurial attitude at high school level. *Revista de Educación*, 371, 133-156.
- Bañeres, D., Bishop, A., Cardona, M., Comas, I., Coma, O., et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa*. Grao: Barcelona
- Barberá, O., y Sanjosé López, V. (1990). Juegos de simulación por ordenador: un útil para la enseñanza a todos los niveles. *Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 046-51.
- Birnbaum, R., (2014). Games And Simulation In Higher Education. *Simulation y Games* 13(1), 3-11
- Bôas, L. P. V. (2008). Jogo e educação: um diálogo possível?. *Educação & Linguagem*, 1-17. Recuperado de <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Helenice%20e%20Dilton.pdf>
- Castaño, J. (2001). *Juegos y estrategias para la mejora de la dinámica de grupos*. Sevilla: Editorial Wanceulen.

Castro, S. (2008). Juegos, Simulaciones y Simulación-Juego y los entornos multimediales en educación ¿mito o potencialidad?. *Revista de investigación*, 32(65), 223-246.

Gros, B. (coord.). (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó

Enlaces recomendados

<http://www.trabajoenequipoprimaria.com/introduccion-a-la-gamificacion/>

<http://cuaderno20.wixsite.com/aleyda-leyva/single-post/2017/10/19/Canva-para-la-creaci%C3%B3n-de-un-proyecto-gamificado>

<https://www.agorabierta.com/2016/06/proceso-diseno-gamificado/>

<https://gamificacionyeducacion.wordpress.com/2016/11/05/diario-de-mision-2-diseno-de-un-proyecto-gamificado/>

Metodología docente

Un enfoque pedagógico que favorezca el aprendizaje significativo debe considerar los siguientes principios:

- Papel del docente como encargado de potenciar las capacidades y habilidades para que el aprendizaje sea una construcción y reconstrucción de conocimientos.
- Las interacciones en el aula deben ser dinámicas, activas y que favorezcan una excelente comunicación.
- El aprendizaje debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas: "aprender a aprender"
- Una evaluación flexible y continua durante todo el proceso

En el proceso de construcción de aprendizajes significativos, partiremos de una metodología adaptada a las características y necesidades del alumnado. Empezaremos conociendo sus intereses e inquietudes para poder captar su atención, por lo que se hace necesario dedicar tiempo a que se expresen, a dialogar con ellos etc. Para ello, las sesiones se realizarán de manera presencial con la ayuda de expertos en algunas de las sesiones para que los contenidos que se traten en cada sesión se puedan profundizar.

Se desarrollarán a partir de:

1. Clases teóricas-expositivas, en gran grupo. Presentación en el aula de los diferentes conceptos y desarrollo de los contenidos propuestos.
2. Actividades prácticas (Clases prácticas o grupos de trabajo) a través de exposiciones participativas, aprendizaje cooperativo, ABP, dinámicas de grupo, etc.
3. Seminarios/Talleres sobre temáticas relacionadas con la asignatura, a través de la intervención de expertos en juego como recurso didáctico que provoquen el debate y la reflexión en el alumnado.

La metodología será comunicativa, individualizada, activa, participativa, globalizada, inclusiva, creativa y lúdica.

- Comunicativa: Como educadores debemos de reconocer su triple faceta, informativa, persuasiva y emotiva; como alumnos, reflejar la comprensión de un concepto, manifestar opiniones o solicitar información en caso de duda, también demuestran la importancia que acoge la comunicación.
- Individualizada: Adaptada al proceso de enseñanza/ aprendizaje de cada estudiante.
- activa y participativa: promueve y procura la participación activa y protagónica de todos los integrantes del grupo.
- Globalizada: Integrando las diferentes disciplinas y áreas.
- Inclusiva: Dando respuesta a la diversidad del alumnado.
- Creativa: Fomentando la creatividad del alumnado.
- Lúdica: Desarrollo integral del estudiante mediante el juego.

Evaluación

Evaluación inicial

Como docentes, comenzaremos evaluando los conocimientos previos de nuestros alumnos. A través de técnicas como el brainstorming tendremos una visión general desde donde partimos y de lo que ellos saben de juego como recurso didáctico (Hasta el 5%)

Evaluación continua

-Evaluación del grado de adquisición de competencias relacionadas con los contenidos de la materia a través de la evaluación continua de las prácticas propuestas en el aula. Diseño de un proyecto gamificado (Hasta el 60%)

-Resultado del estudio, lecturas, redacción y exposición de trabajos (Hasta el 10%)

-Asistencia y participación activa en las clases y, seminarios. (Hasta el 10%)

Evaluación final

Para esta evaluación se hará uso de una rúbrica que servirá de guía para la valoración y actuación de los estudiantes durante el curso y la defensa de su proyecto gamificado. Dicha rúbrica ha sido elaborada por la profesora que imparte el curso (Documento A) (Hasta el 15%)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Asistencia y participación activa en la materia, en al menos al 80% de las horas
- Realización y exposición del proyecto gamificado
- Realización de las diferentes prácticas propuestas en el aula

Cronograma y contenidos

La secuenciación de las actividades se llevará a cabo a través de cuatro módulos.

- El primer módulo referente a la conceptualización y teorías sobre juego como recurso didáctico. Una introducción al mundo lúdico con una duración de 10 horas.

Directrices y pautas orientadoras para reforzar la formación inicial docente en el uso del juego como recurso didáctico. Elaboración de una propuesta de mejora)

- El segundo módulo referente a las diferentes estrategias relacionadas con el juego como recurso didáctico con una duración de 15 horas.
- El tercer módulo hace mención a diferentes experiencias docentes sobre juego como recurso didáctico con una duración de 15 horas.
- El cuarto es para la realización de un proyecto gamificado con una duración de 20 horas.

MÓDULO 1.

Introducción y fundamentos teóricos sobre juego como recurso didáctico

- Presentación del curso y de los diferentes módulos
- Se realizará una tormenta de ideas acerca del juego como recurso didáctico y posteriormente su puesta en común e iremos relacionando las ideas
- Introducción teórica a concepto de juego como recurso didáctico, beneficios, principios de intervención educativa, estilos de aprendizaje y posible transcendencia del juego
- Realización de diferentes juegos dinámicos, de presentación, etc. para poder crear un buen clima entre los estudiantes.

MÓDULO 2.

Recursos metodológicos relacionados con el juego como recurso didáctico

- Presentación de las diferentes metodologías y técnicas relacionadas con el juego como recurso didáctico
- A partir de la explicación, en equipos de 4 realizarán un trabajo sobre la técnica seleccionada profundizando en ella y conectando su posible uso a través de juego como recurso didáctico. Se propondrá una actividad lúdica a realizar en clase por parte de cada equipo tras su exposición.

MÓDULO 3.

Experiencias lúdicas de maestros

Diferentes docentes innovadores vendrán al aula a contarnos sus experiencias de juego como recurso didáctico y cómo lo utilizan ellos. Se propondrá un docente que trabaje a través de ABP, ABJ, aprendizaje cooperativo, gamificación y por centros de interés.

MÓDULO 4.

Creación de un proyecto gamificado

- Primera toma de contacto con proyectos gamificados de diferentes maestros.
- Selección del objetivo o meta para el que se propone el proyecto
- Selección del proyecto que queremos crear. Rellenar la ficha para tener todo claro y conciso antes de su creación (Documento B).
- Ir conformando el proyecto, estableciendo las diferentes misiones y premios que se van a ir alcanzando conforme van pasando de nivel.

- Tras la creación de nuestro proyecto. Exposición de nuestro proyecto y puesta en común. Feedback entre compañeros.

TEMPORALIZACIÓN

La temporalización total de la materia será de 14 semanas durante el primer cuatrimestre de 4º curso del Grado de Educación Primaria. Serán en 2 sesiones de 4 horas a la semana distribuidas en 2 horas cada sesión.

RECURSOS

Recursos materiales: ordenadores

Recursos espaciales: Aula de nuevas tecnologías

Recursos humanos: Tutor del curso, experto en proyectos gamificados y maestros innovadores que utilizan el juego como recurso didáctico en sus aulas

DOCUMENTO A

Grupo nº: ____							
Componentes:							
* * *							
CATEGORÍA	<u>SOBRESALIENTE</u>		<u>NOTABLE</u>		<u>APROBADO</u>		<u>INSUFICIENTE</u>
<i>PLANIFICACIÓN</i>	Los estudiantes planifican de forma independiente y realiza un guion convincente y creativo		Los estudiantes planifican con algo de ayuda y escriben un guion convincente y creativo.		Los estudiantes necesitan ayuda para escribir el guion.		Los estudiantes necesitan ayuda para escribir el guion. El guion no coincide con la producción final. Algunos miembros del grupo no hacen sus tareas.
<i>CONTENIDO</i>	El guion presenta de manera clara y concisa el trabajo realizado. Refleja perfectamente el aprendizaje de los estudiantes y sus esfuerzos.		El guion presenta el trabajo realizado. Refleja perfectamente aunque es demasiado largo o hay algunos puntos que no quedan claros en la explicación		El guion presenta el trabajo realizado pero la información no está bien organizada y hay puntos que no quedan claros		El guion no presenta toda la información del trabajo. Se aleja a veces del enfoque. Existe una organización pero no muy consistente y falta información de puntos básicos del trabajo
<i>DISEÑO</i>	La organización del guion es excelente. Hay títulos que favorecen la comprensión del tema por los posibles espectadores		La secuencia del guion es clara y evidente. Se utilizan títulos que facilitan la comprensión		La secuencia del guion es adecuada. Hay títulos		La secuencia del guion es lógica. No hay títulos
<i>TRABAJO EN GRUPO</i>	Trabajan mucho y con muy buena organización		Trabajan. Algunos fallos en la organización		Trabajan, pero sin organización		Apenas trabajan. Sin interés

DOCUMENTO B

DISEÑO DE UN PROYECTO GAMIFICADO


<http://cuaderno20.wixsite.com/aleyda-leyva> / @aleyda_amakara
 



Perfil de los jugadores

OBJETIVOS

- _____
- _____
- _____
- _____



NARRATIVA DEL PROYECTO

¿Qué aventura vivirán los estudiantes?

TIEMPO

¿Cuánto demandará su aplicación?



Status (niveles)

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



MISIONES Y RETOS

¿Qué aventura vivirán los estudiantes? ¿Cuál es su objetivo final?

MISIÓN 1:

retos:

- _____
- _____
- _____

MISIÓN 2:

retos:

- _____
- _____
- _____

MISIÓN 3:

retos:

- _____
- _____
- _____

MISIÓN 4:

retos:

- _____
- _____
- _____



¿Cuáles son las reglas del juego?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



Recompensas

- _____
- _____
- _____



ESCENARIO (Localización espacio temporal)



EQUIPO

¿Qué roles asumirán?

- _____
- _____
- _____
- _____



AVATARES Personaje y armas



HERRAMIENTAS TIC



EVALUACIÓN

¿Cómo se realizará la evaluación?



MÚSICA

RELACIÓN CON EL CURRÍCULO

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____

Figura 134. Diseño de un proyecto gamificado

Fuente: Creative commons by Leyva Chávez. Recuperado de: <http://cuaderno20.wixsite.com/aleyda-leyva/single-post/2017/10/19/Canva-para-la-creaci%C3%B3n-de-un-proyecto-gamificado>

DOCUMENTO C

ESQUEMA RESUMEN DE LA ASIGNATURA

FORMACIÓN SOBRE JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO Y SU APLICACIÓN DENTRO DEL AULA

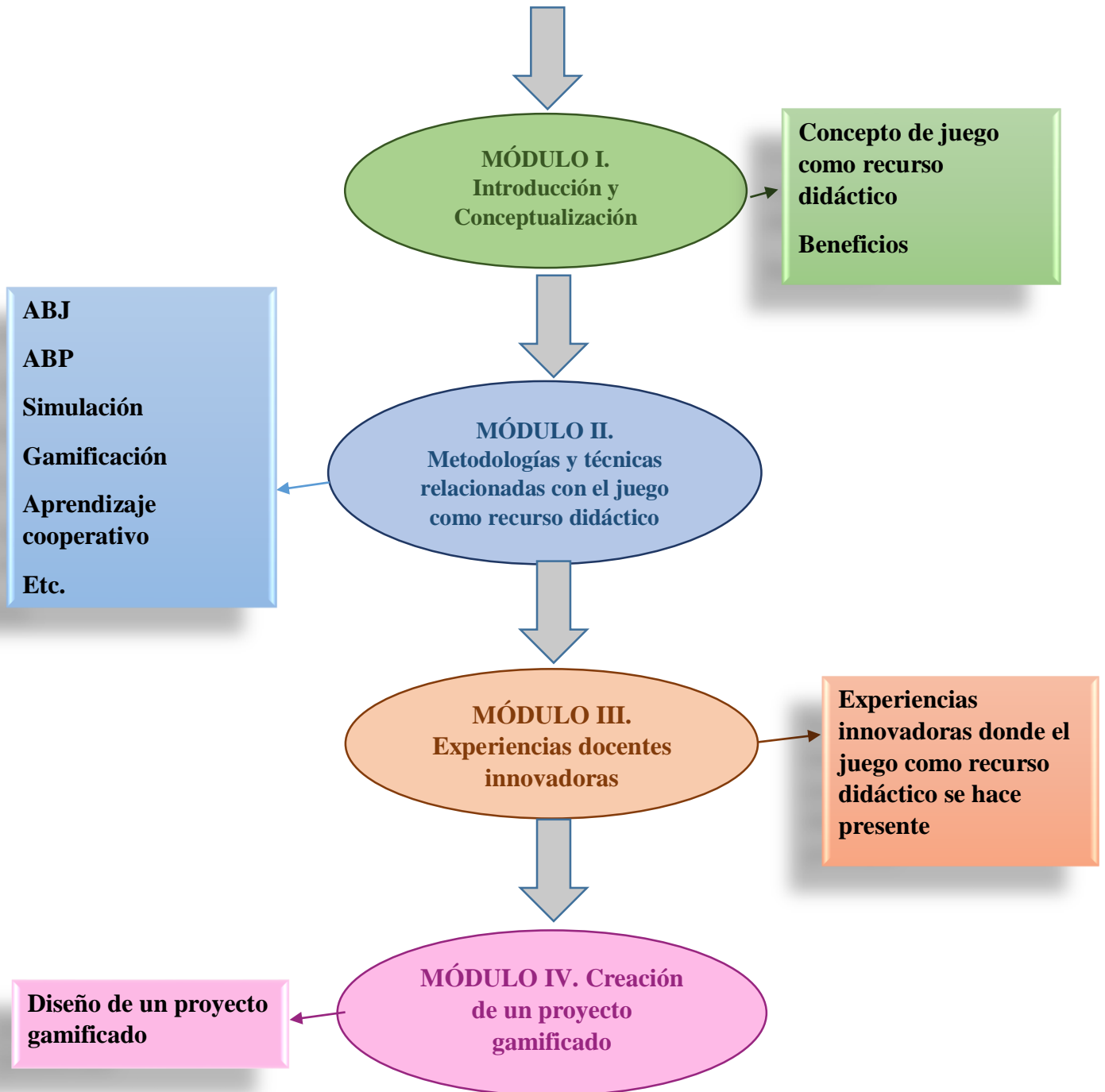


Figura 135. Esquema- resumen de la asignatura
Fuente: Elaboración propia



Parte IV
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 16

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

A continuación, presentamos las principales conclusiones derivadas del estudio vinculadas a los diferentes objetivos abordados en nuestra investigación. Además, mostramos posibles implicaciones y recomendaciones para la formación de los docentes.

2. CONCLUSIONES

VINCULADAS AL OBJETIVO N° 1: *Averiguar la situación vivida por los profesores respecto al uso del juego como recurso didáctico en su práctica de aula, derivando aspectos influyentes en su aplicación y desarrollo.*

Maestros y estudiantes consideran el juego como recurso didáctico como una herramienta útil para la docencia facilitando el aprendizaje debido a su carácter innovador en la educación de hoy en día. Lo utilizan como método en sí mismo, y como complemento a otras metodologías (como el ABP, aprendizaje cooperativo, etc.) entre otras.

Otro aspecto que nos resulta importante destacar, es cómo su uso se ve limitado ya sea por la falta de formación de los maestros o por el desconocimiento o la falta de interés, siendo constante el empleo de clases magistrales en el aprendizaje del alumnado. Por ello, el uso de este tipo de recursos y herramientas debe de expandirse cada vez más ya que los maestros debemos estar constantemente innovando. Otro aspecto que es importante destacar es el papel del docente, pues es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Es quién ofrece los aprendizajes que debe obtener el alumnado. Sin un rol donde intervenga, motive, ayude, aconseje, oriente, guíe, etc. sería imposible que los niños obtuvieran un aprendizaje significativo.

Para que se pueda emplear el juego como recurso didáctico en las aulas escolares, se deben tener en cuenta unos factores: a *nivel espacial*, las condiciones que presenta el aula y los espacios de los que dispone; a *nivel personal*, la formación que tengan los docentes respecto a este recurso y la predisposición para emplearlo; a *nivel material*, tener los recursos y materiales apropiados para poder llevarlo a cabo.

Con respecto a los aspectos formativos, se concluye que puede abarcar los tres tipos de contenidos: conceptual, procedimental, actitudinal. Es el maestro quién decide para qué lo va a utilizar con mayor ímpetu

En definitiva, se habla del uso fundamental en la sociedad actual donde los cambios son constantes y debemos estar adaptándonos a las necesidades que presentan los alumnos. Los maestros no deben anclarse si no que tienen que estar continuamente reciclándose para poder afrontar a las demandas que presenta la sociedad.

VINCULADAS AL OBJETIVO N° 2: *Analizar el papel de la formación en la preparación de profesores para el empleo de estrategias lúdico-didácticas en su*

actividad docente.

Las vías de formación recibidas por parte de los docentes entrevistados han sido la formación permanente. Desde el CEP se ofrece la posibilidad de realizar cursos especializados sobre juego como herramienta pedagógica. Además, diferentes entidades ofertan distintos itinerarios con el fin de que el maestro pueda seguir formándose.

Desde la formación inicial no se ofrece la preparación necesaria en relación a este recurso; La formación obtenida es a partir de cursos y programas formativos ajenos a la Universidad. Por ello, se hace imprescindible su uso y formación dentro de la Facultad para que los estudiantes conozcan y sepan emplear este tipo de recurso.

Asimismo, existe la dificultad de poder utilizar este tipo de metodologías por el ideal de educación que tenemos aún: una educación centrada en adquirir conocimientos, muy tradicional y no teniendo en cuenta las características del alumno. Ese ideal hay que cambiarlo y por eso cuando llegan a la Facultad ven normal el tipo de metodología instructiva y no innovadora. Es con el paso del tiempo y conforme más formación tienen los estudiantes, cuando se dan cuenta de ello.

Otro aspecto a destacar es la preparación del profesorado universitario, quiénes deberían de estar formados y tener conocimiento acerca de diferentes metodologías, recursos, herramientas, etc. para que no solo hablen de que existen, sino que se puedan implementar en las aulas para que los estudiantes puedan ponerlas en práctica. Además se hace necesario dar a conocer que existen diferentes realidades dependiendo del tipo de centro. Por ello, comentan la necesidad de conexión entre la escuela y la Universidad. No pueden ir cada una por un lado, sino que deben estar en contacto y ayudarse mutuamente.

VINCULADAS AL OBJETIVO N° 3: *Averiguar el tratamiento y valoración del juego como recurso didáctico, en la comunicación de los profesores a través de las redes sociales.*

Las redes sociales son un medio de aprendizaje. Tanto maestros como estudiantes, como cualquier profesional del ámbito educativo las utilizan ya sea como medio de interacción con otros profesionales, para formación y estar en continuo contacto con los recursos innovadores que los maestros van implementando en sus aulas, o para exponer ideas acerca de diferentes recursos y recibir un feedback de aprendizaje que fortalezca lazos de unión con personas de otras ciudades pero que están interesadas en la innovación y el uso de metodologías activas y recursos, herramientas, etc. Es una “puerta” al conocimiento pero hay que tener cuidado cómo se utiliza. En nuestra investigación nos centramos en su empleo como recurso educativo.

La concepción de juego como recurso didáctico es muy amplia entre todos los profesionales seleccionados pero todos coinciden que su finalidad es la misma: la de enseñar, de tal manera, que los alumnos aprendan divirtiéndose.

Con respecto al empleo del juego como recurso didáctico se deduce que aumenta la productividad en el aula, la creatividad, el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas. Así mismo, resulta muy importante entre los usuarios pues es un recurso que se puede adaptar a cualquier asignatura siempre teniendo en cuenta el cómo se va a usar y para qué, además de las características de los alumnos.

Es por ello que, su uso se hace imprescindible en las aulas pero para ello los docentes deben formarse: *“Los docentes debemos aprender a usar el juego en el aula. Necesitamos de una buena preparación”*.

Desde una visión educativa, el trabajo en el aula con el uso de las redes sociales brinda algunas ventajas muy significativas; estas redes ofrecen herramientas de enseñanza y aprendizaje interactivo y efectivo. Además, la integración de herramientas y aplicaciones.

VINCULADAS AL OBJETIVO N° 4: *Analizar experiencias docentes y de formación que observen el juego como recurso didáctico para facilitar el aprendizaje, destacando elementos y características fundamentales.*

A partir de los diferentes documentos analizados se comprueba que existen medios formativos interesados e implicados en la formación docente respecto al juego como recurso didáctico. Cabe destacar que dichos “medios” se llevan a cabo fuera de la Facultad teniendo una visión de formación permanente.

Los cursos que se ofertan desde el CEP, abre un abanico de posibilidades para que los docentes se interesen y quieran formarse en este aspecto. Además, se ofrece la posibilidad de formación en el CEP y de formación en el propio centro donde el claustro puede participar y formarse en grupo.

Dentro de las experiencias educativas, se concluye que dichas experiencias son utilizadas para el fomento de valores positivos como la colaboración, participación, habilidades sociales, etc. Todo ello resulta muy importante para seguir creando nuevas propuestas para educar.

En el apartado de investigación educativa se comprueba que el juego se utiliza para el aprendizaje de contenidos, mejoras en las habilidades sociales y para la igualdad de género.

Como se ha podido observar, la mayoría de los proyectos, que tienen en cuenta el juego como una herramienta de aprendizaje, están relacionados con las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, y con la Convivencia Positiva. Resulta de gran interés otros programas innovadores como son los hábitos de vida saludable, procesos de enseñanza/aprendizaje y orientación educativa. Todos estos programas se podrían utilizar en la docencia universitaria, concretamente en los grados de Educación Primaria e Infantil con la finalidad de mejorar la formación de nuestros futuros docentes, haciendo que su

aprendizaje sea más ameno y significativo. Además, en innovación se destaca la idea de seguir indagando acerca metodologías innovadoras, materiales didácticos y el diseño de dichos materiales.

En relación a otras entidades, se concluye que existen empresas interesadas en formar en relación a juego como recurso didáctico y es una vía con un gran repertorio de posibilidades de fácil acceso para el docente y para cualquier otro profesional.

Con respecto a las revistas de innovación, se deduce que las experiencias que se presentan son principalmente en la etapa de Educación Primaria, seguidas las etapas de Infantil y Universidad.

En definitiva, se presenta un sinnúmero de posibilidades que hace que la formación respecto a juego como recurso didáctico se haga más fácil su acceso, ya que todo lo que se presenta en este apartado es referente a formación permanente. Es una vía muy importante para el docente, pues éste debe seguir formándose.

VINCULADAS AL OBJETIVO N° 5: *Derivar y ofrecer directrices y pautas orientadoras que sirvan para reforzar la formación inicial de los profesores en el uso del juego en la práctica diaria del aula.*

En nuestra investigación, se presenta una propuesta formativa para mejorar la formación respecto al juego como recurso didáctico de los futuros maestros, entre otros profesionales que quieran conocer el uso y aplicación de esta herramienta. Se ha tenido en cuenta los intereses y necesidades de los entrevistados, así como sus sugerencias y aportaciones que han ido realizando. Además, la visión que nos ha ofrecido la revisión de la literatura ha sido otra vía para poder realizar dicha propuesta formativa.

Con dicha propuesta esperamos ofrecer una vía para que el uso de esta herramienta se haga presente en la formación de los futuros docentes ya que es una posibilidad para mejorar su preparación y tengan más posibilidades para poder innovar en sus aulas. Además, esperamos que los docentes universitarios participen en dicha propuesta generando en ellos interés y poder abrir una posible vía para que lo puedan usar también en sus aulas.

Confiamos que los organismos oportunos la puedan tener en cuenta como punto de inflexión y que sea un momento de cambio para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes.

3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Nuestra investigación deja abierta futuras líneas de investigación para seguir indagando acerca de la temática. Entre las que se encuentra: 1) Aplicación y evaluación de la

propuesta formativa a través de las diferentes entidades de la Universidad de Granada para que sea aceptada como una asignatura optativa dentro del plan de estudios; 2) Realización de un estudio comparativo del uso del juego como recurso didáctico en la formación inicial docente en las diferentes universidades españolas.

Además de conocer su uso y formación en la etapa de Educación Secundaria; 3) Realización de un estudio sobre el uso del juego como recurso didáctico en otras redes sociales como Facebook, blog, etc.

4. LIMITACIONES HALLADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Se presentan las limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo de nuestra investigación.

La primera y más relevante, ha sido la revisión bibliográfica ya que existen muy pocas investigaciones relacionadas con juego como recurso didáctico y formación docente. Sí se han encontrado muchas investigaciones por separado, es decir, por un lado, el uso del juego como recurso didáctico y, por otro lado, formación docente. No obstante, ahí radica la importancia de nuestra investigación porque mostramos de una manera u otra, la importancia que tiene el uso de este tipo de metodologías en el aprendizaje de los futuros docentes para que las conozcan y puedan implementarlas en sus aulas en un futuro.

En segundo lugar, señalamos el esfuerzo que ha supuesto encontrar maestros de la etapa de Educación Primaria que hagan uso de esta herramienta. Además, la dificultad para poder concertar una cita para la realización de las entrevistas debido a sus quehaceres diarios.

En tercer lugar, las transcripciones de las entrevistas, ya que resultan una tarea ardua. Aunque ha permitido el poder familiarizarse con el material y la elaboración previa de categorías, y esto ha sido de gran ayuda.

CHAPTER 16

RESEARCH CONCLUSIONS

1. INTRODUCTION

The main conclusions are presented according to the objectives addressed in our research. In addition, it shows the possible implications and recommendations for the training of teachers.

2. CONCLUSIONS

LINKED TO OBJECTIVE N°. 1: *To find out the situation experienced by the teachers regarding the use of the game as a didactic resource in their classroom practice, deriving influential aspects in its application and development.*

Teachers and students consider the didactic game as a useful tool for teaching, facilitating learning due to its innovative nature in today's education. They use it as a method in itself, and as a complement to other methodologies (e.g: PBL, cooperative learning, etc.) among others.

Another aspect that is important to emphasize, is how its use is limited either by the lack of teacher training or by ignorance or lack of interest, being constant the use of master classes in student learning. Therefore, the use of this type of resources and tools must expand more and more as teachers must constantly innovate. Another aspect that is important to emphasize is the role of the teacher, since it is fundamental for the learning of the students. It is who offers the learning that students must obtain. Without a role where it intervenes, motivates, helps, advises, orients, guides, etc. It would be impossible for children to obtain meaningful learning.

In order for the game to be used as a didactic resource in school classrooms, certain factors must be taken into account: at a spatial level, the conditions presented by the classroom and the spaces available to it; on a personal level, the training that teachers have regarding this resource and the willingness to use it; on a material level, have the appropriate resources and materials to be able to carry it out.

Regarding the training aspects, it is concluded that it can cover the three types of contents: conceptual, procedural, attitudinal. It is the teacher who decides what he will use it with the greatest impetus.

In short, we talk about the fundamental use in today's society where changes are constant and we must be adapting to the needs presented by students. Teachers should not be

anchored, but they must be continually recycling themselves in order to face the demands of society.

LINKED TO OBJECTIVE N°. 2: *Analyze the role of training in the preparation of teachers for the use of ludic-didactic strategies in their teaching activity.*

The training courses received by the teachers interviewed have been ongoing training. The CEP offers the possibility of specialized courses on games as a pedagogical tool. In addition, different entities offer different itineraries in order that the teacher can continue to be trained.

From initial teacher training, is necessary preparation in relation to this resource is not offered; The training obtained is from courses and training programs outside the University. Therefore, its use and training within the Faculty is essential for students to know and know how to use this type of resource.

Also, there is the difficulty of using this type of methodologies for the ideal of education that we still have: an education focused on acquiring knowledge, very traditional and not taking into account the characteristics of the student. That ideal has to be changed and that is why when they arrive at the Faculty, they see the type of instructive and non-innovative methodology as normal. It is with the passage of time and as more education students have, when they realize it.

Another aspect to highlight is the preparation of the university teaching staff, who should be trained and have knowledge about different methodologies, resources, tools, etc. so that they not only talk about their existence, but that they can be implemented in the classrooms so that students can put them into practice. In addition it is necessary to make known that there are different realities depending on the type of center. Therefore, they comment on the need for connection between the school and the University. They can not go each on the one hand, but must be in contact and help each other.

LINKED TO OBJECTIVE N°. 3: *Find out the treatment and evaluation of the game as a didactic resource, in the communication of teachers through social networks.*

Social networks are a means of learning. Both teachers and students, as any professional in the educational field use them either as a means of interaction with other professionals, for training and to be in continuous contact with the innovative resources that teachers are implementing in their classrooms, or to present ideas about different resources and

receive learning feedback that strengthens ties with people from other cities but who are interested in innovation and the use of active methodologies and resources, tools, etc. It is a "door" to knowledge but you have to be careful how it is used. In our research we focus on its use as an educational resource.

The conception of the game as a didactic resource is very broad among all the selected professionals, but all agree that its purpose is the same: to teach, in such a way that the students learn by having fun.

Regarding the use of the game as a didactic resource, it can be deduced that it increases classroom productivity, creativity, critical thinking and the ability to solve problems. Likewise, it is very important among users because it is a resource that can be adapted to any subject always taking into account how it will be used and for what, in addition to the characteristics of the students.

That is why, its use is essential in the classroom but for this the teachers must be trained: "Teachers must learn to use the game in the classroom. We need good preparation. "

From an educational perspective, work in the classroom with the use of social networks offers some very significant advantages; These networks offer interactive and effective teaching and learning tools. In addition, the integration of tools and applications.

LINKED TO OBJECTIVE N°. 4: *Analyze teaching and training experiences that contemplate the game as a didactic resource to facilitate learning, highlighting elements and fundamental characteristics.*

From the different analyzed documents it is verified that there are educational media interested and involved in teacher training regarding the game as a didactic resource. It should be noted that these "means" are carried out outside the Faculty having a vision of permanent formation.

The courses that are offered from the CEP, opens a range of possibilities for teachers to be interested and want to be trained in this aspect. In addition, it offers the possibility of training in the CEP and training in the center itself where the faculty can participate and train as a group.

Within the educational experiences, it is concluded that these experiences are used for the promotion of positive values such as collaboration, participation, social skills, etc. All this is very important to continue creating new proposals to educate.

In the section of educational research it is verified that the game is used for content learning, improvements in social skills and for gender equality.

As it has been observed, most of the projects, which take into account the game as a learning tool, are related to the Learning and Knowledge Technologies, and to Positive Coexistence. Other innovative programs such as healthy living habits, teaching / learning processes and educational guidance are of great interest. All these programs could be used in university teaching, specifically in the Primary and Infant education grades in order to improve the training of our future teachers, making their learning more enjoyable and meaningful. In addition, innovation highlights the idea of continuing to investigate innovative methodologies, didactic materials and the design of such materials.

In relation to other entities, it is concluded that there are companies interested in training in relation to didactic play and it is a way with a large repertoire of easy access possibilities for the teacher and for any other professional.

With respect to the innovation journals, it can be deduced that the experiences presented are mainly in the Primary Education stage, followed by the Infant and University stages.

In short, there is an endless number of possibilities that make learning about didactic games easier to access, since everything that is presented in this section is about permanent training. It is a very important way for the teacher, because he must continue to train.

LINKED TO OBJECTIVE N°. 5: *Derive and offer directives and guidelines that serve to reinforce the initial training of teachers in the use of the game in the daily practice of the classroom.*

In our research, a training proposal is presented to improve training regarding the didactic game of future teachers, among other professionals who want to know the use and application of this tool. The interests and needs of the interviewees have been taken into account, as well as their suggestions and contributions they have made. In addition, the vision offered by the literature review has been another way to make this training proposal.

With this proposal we hope to offer a way for the use of this tool to be present in the training of future teachers as it is a possibility to improve their preparation and have more possibilities to innovate in their classrooms. In addition, we hope that university professors participate in this proposal, generating in them interest and being able to open a possible way so that they can also use it in their classrooms.

We trust that the opportune organisms can take it into account as a turning point and that it is a moment of change to improve the teaching and learning processes of the teachers' futures.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarseth, E., y Grabarczyk, P. (2017). Terminological triage-a method for evaluating ludic terms.
- Abd Rahman, M. (2012). *El juego en el desarrollo psicológico de niños libios*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11174/55819_muftah_ahmed_abd_rahman_masouda.pdf?sequence=1
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Alarcón, P. (2017). Hacia una pedagogía de la coexistencia. *Paulo Freire*, (3), 63-85
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., y Espinar, C. (2017). *Metodologías participativas*. Madrid: CIMAS
- Albert, M. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: a new wave of innovation for teaching and learning?. *Educause Review*, 41 (2), 32-44. Recuperado de: <http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/Web20ANewWaveofInnovation/40615>
- Alonso, L., Fernández, C., y Nyssen, J. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. ANECA. Recuperado de: <http://www.aneca.es/publicaciones/otros.aspx>.
- Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. Madrid: La Muralla.
- Álvarez, C. Á. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Álvarez, C., y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25 (3), 337-346.
- Álvarez, F., Abrahams, M., Gaete, C., Galdames, V., Latorre, M., Lee, M., et al. (2010). Saber pedagógico y formación inicial de los docentes. Universidad Alberto Hurtado, 1-26.
- Amory, A., y Seagram, R. (2003). Educational game models: conceptualization and evaluation: the practice of higher education. *South African Journal of Higher Education*, 17(2), 206-217.

- Aranda, D. A., Sánchez, O. F. B., y Djundubaev, R. (2016). Efectos de los juegos de simulación de empresas y Gamification en la actitud emprendedora en enseñanzas medias Effects of gamified business simulations on entrepreneurial attitude at high school level. *Revista de Educación*, 371, 133-156.
- Aranda, S. R., y Secundaria, E. S. (2009). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Innovación Experiencias Educativas*, 24, 1-6.
- Area, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia* 15 (1), 198-199. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaRied-2012-15-1-5120ydsID=Documento.pdf>
- Armenteros López, A. (2011). Factores que influyen en el aprendizaje. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 17.
- Arroyo Álvarez, F. J., Olivo, S., y Ybett, G. (2016). Teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución pública de Ate-Vitarte.
- Bally, G. (1964). *El juego como expresión de libertad*. Madrid. Fondo de Cultura económica
- Bañeres, D., Bishop, A., Cardona, M., Comas, I., Coma, O., Garaigordobil, M., et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa*. Grao: Barcelona
- Barberá, O., y Sanjosé López, V. (1990). Juegos de simulación por ordenador: un útil para la enseñanza a todos los niveles. *Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 046-51.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Barron, B., y Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning*. Book Excerpt. George Lucas Educational Foundation.
- Batanero, C. (2001). *Didáctica de la Estadística*. Granada: Universidad de Granada.
- Baztán Quemada, P. (2016). *Plataforma colaborativa de educación: la formación permanente del profesorado como motor de cambio*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

- Belinchón Romo, M.R., de Diego Álvarez, D., y Velasco González, M. (2011). *Nuevas metodologías docentes aplicadas en el aula. El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. El trabajo en grupo*. Recuperado de <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3610/129.pdf?sequence=1>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico: Pearson
- Berrocoso, J. V. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (9), 83-99.
- Birnbaum, R. (2014). Games and Simulation in higher education. *Simulation yGames*, 13 (1) 3-11.
- Biscay, M. (2007). *La formación docente en juego* (Tesis inédita de doctorado), Universidad de San Andrés: Buenos Aires.
- Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender: Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje* (No. 37.02). HomoSapiens.
- Bjorklund, D.F., y Brown, R.D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition and education. *Child Development*, 69(3), 604-606.
- Bôas, L. P. V. (2008). Jogo e educação: um diálogo possível?. *Educação y Linguagem*, 1-17. Recuperado de <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Helenice%20e%20Dilton.pdf>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2003). Decreto 93/2013 de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. España: Boletín Oficial del Estado.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2008). DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. España: Boletín Oficial del Estado.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2012). ORDEN de 19 de octubre de 2012, por la que se regula la autorización de cursos de formación para la adaptación a su puesto de trabajo de profesionales que prestan el servicio de atención socioeducativa en centros públicos y privados que imparten el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía y se establecen los requisitos que deben cumplir los profesionales para acceder a los mismos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía: España
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2015). ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía: España

- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2018). ORDEN de 5-8-2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía: España
- Boletín Oficial del Estado (2007). REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín oficial del Estado: España.
- Boletín Oficial del Estado (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín oficial del Estado: España. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado: España
- Bolívar, A., Fernández- Cruz, M., y Molina, E. (2005). Researching Teachers' professional Identity: A Sequential Triangulation. *Forum Qualitative Social*, 6 (1). Recuperado de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Bonals, J. (2006). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Grao.
- Bowden, J. (2011). *La universidad, un espacio para el aprendizaje: Más allá de la calidad y competencia*. Madrid: Narcea.
- Brasil (2002). *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Brasil (2008). *Orientações curriculares para o ensino Médio – Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- Brito, J., Vieira, V., y Duran, A. (2015). Towards a framework for gamification design on crowdsourcing systems: The GAME approach. In *Proceeding of the 12th international conference on information technology—new generations* (pp. 445–450). Las Vegas, NV: IEEE. doi: [10.1109/ITNG.2015.78](https://doi.org/10.1109/ITNG.2015.78).
- Brockbank, A., y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

- Broer, J. (2014). Gamification and the trough of disillusionment. In A. Butz, M. Koch, & J. Schlichter (Eds.), *Mensch & Computer —Workshop band* (pp. 389–395). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brougére, G. (2011). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Buenahora, M. R., y Millán, L. V. (2016). La lúdica como estrategia pedagógica en la educación superior. *Actas Odontológicas*, 8(2), 50-57.
- Buendía, L., Colás, M.P., y Hernández, F. (2010). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Brookline, MA: Bibliomotion.
- Cabero, J. (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior (EEES). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (27), 11-29.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. Urbana: University of Illinois Press.
- Camargo, G., Cortez, L., y Ramírez, K. (2017). La Lúdica como estrategia Pedagógica para mejorar los procesos de motivación de adolescentes. Recuperado de: <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1221/camargogisella2017.pdf?sequence=2>
- Campos, Y. (2000). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: Dgenamdf.
- Cárdenas, I., Gómez Zermeño, M., y Tijerina, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista de Educación y Tecnología*, 3, 190-206.
- Carneiro, R., Toscano, J., y Díaz, T. (2015). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana.
- Carrasco, C., Alarcón, R., y Trianes, M. V. (2018). Adaptación y trabajo cooperativo en el alumnado de Educación Primaria desde la percepción del profesorado y la familia. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 56-62.
- Carrasco, J., y Basterretche, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Alcalá: Ediciones Rialp.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 6-20.

- Casas Rodríguez, C. L., de Santelices Rojas, A. M., Gonzáles Escobar, R., y Peña Galbán, L. (2008). La didáctica de la Educación Médica Superior utilizando software educativo. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 12(3), 0-0.
- Cassiani, D., y Zabaleta, M. (2016). Metodología para la Enseñanza de la Contabilidad en la Educación Técnica y Profesional. *Revista interamericana de educación*, 107-122.
- Castaño, J. (2001). Juegos y estrategias para la mejora de la dinámica de grupos. *Editorial Wanceulen*.
- Castro, S. (2008). Juegos, Simulaciones y Simulación-Juego y los entornos multimediales en educación; mito o potencialidad?. *Revista de investigación*, 32(65), 223-246.
- Cerda, G. A., Salcedo, P. A., Pérez, C. E., y Marín, V. (2017). Futuros Profesores de Matemáticas: Rol de la Disponibilidad Léxica, Esquemas de Razonamiento Formal en Logros Académicos Durante su Formación Inicial. *Formación universitaria*, 10(1), 33-46.
- Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Nueva edición: Madrid.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?. *Revista Nueva Aula Abierta* 16 (5), 32-40.
- Chaudy, Y., y Connolly, T. (2019) Specification and evaluation of an assessment engine for educational games: Integrating learning analytics and providing an assessment authoring tool. *Entertainment Computing*, 30, 1-16. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875952118300600?via%3DiHub>
- Chávez, A. (2003). El Método de Proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de Educación Primaria. (Tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Culiacán Rosales, Sinaloa. http://www2.sep.pdf.gob.mx/proesa/archivos/proyectos/guia_general/metodo_proyectos_upn.pdf
- Clavijo Vásquez, O. M. (2016). Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del grado 301 del colegio Nidia Quintero de Turbay.
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Colás, P., y Buendía, L. (2012). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.
- Corbal, P. (2011) *Jugando a definir. El juego como término y fenómeno cultural*. 9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias

- Departamento de Educación Física Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
- Corral, E. M. (2010). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en Educación Primaria y Teoría de la Comunicación. *Diálogos de la comunicación*, (80), 7.
- Cortés, S., García, M. R., y Lacasa, P. (2012). Videojuegos y Redes Sociales. El proceso de identidad en Los Sims 3. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 33. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/33/>
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods*. London: SAGE
- Crisol, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada: Granada.
- Curedale, R. (2018). *Design Thinking: Process y Methods Guide*. Design Community College Incorporated.
- Dabbagh, N., Benson, A. D., Denham, A., Joseph, R., Al-Freih, M., Zgheib, G., et al. (2015). *Learning Technologies and Globalization: Pedagogical Frameworks and Applications*. Springer.
- De Haro, J. (2015) Redes Sociales en Educación. Recuperado de: http://www.cepazahar.org/recursos/pluginfile.php/6425/mod_resource/content/0/redes_sociales_educacion.pdf
- De Medrano, C., y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 2, 16-27.
- De Robles, L. D. S. L., Ugalde Gorostiza, A. I., Rodríguez Miñambres, P., y Rico Martínez, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1).
- Decroly, E. (1920). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Del Castillo, H., Herrero, D., García, A. B., Checa, M., y Monjelat, N. (2012). Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: alfabetización digital e identidad. *RED, Revista De Educación a Distancia*, (33). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/233111>

- Delgado, A.M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. London: SAGE.
- Díaz Aguado, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz- Barriga, A. (2005). El profesor de Educación Superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 108 (27). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002yscript=sci_arttext
- Díaz-Sandoval, I. (2012). El juego lingüístico. Una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7, 97-102.
- Diker, G., y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- Donoso, S. (2018). Nuevo rol del docente, nuevos desafíos a la docencia. *Calidad en la Educación*, (15), 1-11.
- Dris Ahmed, M. (2010). importancia del juego en educación infantil y primaria. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 35.
- Dutton, H. S., y Hernández, E. (2012). Redes sociales y educación. *Sinectica*, (39). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/ojs/index.php/SINECTICA/article/view/75/67>
- Dvorak, R. (2012). *Motivation towards learning: A study of Alberni District Secondary School's Project Based Learning Grade 9 Program*. (Tesis Inédita de Maestría). Faculty of Education. Vancouver Island University. <http://viuspace.viu.ca/bitstream/handle/10613/2011/Dvorak.pdf?sequence=1>
- Echeverri J., y Gómez J. (2009). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana*. Tomado de: Marco teórico investigación sobre la dimensión Lúdica del maestro en formación. Recuperado de <http://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/lo-ludico-como-componentede-lo-pedagogico.pdf>
- Echeverría, A., García-Campo, C., Nussbaum, M., Gil, F., Villalta, M., Améstica, M., et al. (2011). A framework for the design and integration of collaborative classroom games. *Computers y Education*, 57(1), 1127-1136.
- Edo, M., y Deulofeu, J. (2005). Juegos, interacción y construcción de conocimientos matemáticos: investigación sobre una práctica educativa.

- EEES. Espacio Europeo de Educación Superior (2010). *Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <https://www.uma.es/ees/>
- Egido, I., López-Martín, E., Manso, J., y Valle, J.M. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union. Results from TALIS 2013. *Educación XXI*, 21(2), 225-248, doi: 10.5944/educXX1.15875.
- Equipo Elige educar (2017) 15 razones por las que los docentes implementan juegos y dinámicas lúdicas en sus clases. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/15-razones-para-implementar-juegos-y-dinamicas-ludicas-en-tu-clase-2>
- Esteve Mon, F., y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia universitaria*, 9 (3), 55-73. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/301/public/301-626-1-PB.pdf>
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programa de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf
- ESU. European Student's unión. (2010). European Student's unión. Recuperado de <https://www.esu-online.org/?project=time-student-centred-learning>
- Fernández, A. (2008). *Nuevas tecnologías docentes*. Recuperado de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevasmetodologias_docentes_2.pdf
- Fernández-Bravo, A. (2010). *La resolución de problemas matemáticos: creatividad y razonamiento en la mente de los niños*. Madrid: Grupo Mayeútica educación.
- Fernández-Llebreg, F. (2010). El plan Bolonia y la reforma de la Universidad. *Página Abierta*, 207. Recuperado de: <http://www.pensamientocritico.org/ferfer0410.html>
- Fernández-Río, F., Calderón Luquin, A., Méndez-Giménez, A., y Rolim, R. (2014). Teoría constructorista del aprendizaje en formación del profesorado. Perspectivas de alumnado y profesorado desde la investigación cuantitativa y cualitativa. *PROFESORADO, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18 (3), 213-228
- Ferreira, J. A., Méndez, A., y Rodrigo, M. A. (2014). El uso de las TIC en la Educación Especial. Descripción de un sistema informático para niños discapacitados visuales en etapa preescolar.
- Fiallo, M., y Apolo, R. (2017). *Actividades lúdicas para el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes de noveno año de educación básica* (Bachelor's thesis, Espol). Escuela superior politécnica del litoral, Ecuador.

- Finkelstein, C. (2016). Evaluando las prácticas profesionales durante la formación. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación superior*, 3 (1), 30-39.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3º edición). Madrid: Morata
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fortea, A. (2009). Metodologías didácticas para la E/A de competencias. Formació professorat de la Unitat de Suport Educatiu (UJI) (curso CEFIRE Castellón 2009: Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/216304724/Metodologias-Didacticas-E-A-Competencias-FORTEA>
- Fraenkel, R. J., y Wallen, E. N. (2008). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). San Francisco: McGraw-Hill.
- Franco, F. L. F., y Solís, M. S. (2013). Materiales didácticos innovadores estrategia lúdica en el aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*, 6(10), 25-34.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Editorial SigloXXI: México.
- Froebel, F. (1826) *L educacio del home i el jardí d infants*. Barcelona: Eumo.
- Fuentes, M., Carrasco Andriño, M. D. M., Jiménez Pascual, A., Ramón Martín, A., Soler García, C., y Vaello, T. (2016). El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual " Kahoot". En Tortosa Ybáñez, María Teresa; Grau Company, Salvador; Álvarez Teruel, José Daniel (coords.). *XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinaris*. Alacant: Universitat d'Alacant. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59136/1/XIV-Jornades-Redes-ICE_090.pdf
- Gaite, M. J. M. (2005). Tratamiento de contenidos geográficos con el alumnado de la ESO a partir de fragmentos del Quijote. Una propuesta didáctica. In *Ensinar Geografia na sociedade do conhecimento*, 139-154. Asociación de Geógrafos Españoles.
- Gallego, J.L., y Salvador, F. (2008). La programación didáctica: componentes básicos. En A. Medina y F. Salvador (coords.) *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Gallego, M., Gámiz, V., y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Revista electrónica de Tecnología educativa EDUTECH*, 34, 1-18. Recuperado de: http://edutech.rediris.es/Revelec2/revelec34/futuro_docente_competencias_tic.html

- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10: Programa juego 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: un instrumento de identificación y atención temprana. *Journal of parents and teachers*, 351, 30-39. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1050/894>
- García- Carbonell, A. y Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Revista Ibérica AELFE*, 13, 65-84. Recuperado de <http://www.aelfe.org/documents/04%20garcia%20carbonell.pdf>
- García, A., y Llull, J. (2009). El juego infantil y su metodología. *Madrid: Editex*, 32, 315-317.
- García, C. I. R., Santana, Á. P., y Moreno, F. S. (2017). La obra de Tonucci como recurso didáctico en la formación inicial de maestros/tonucci's work as didactic resource in initial teacher training. *Tendencias Pedagógicas*, (29).
- García-Mundo, L., Vargas-Enríquez, J., Genero, M., y Piattini, M. (2014). ¿ Contribuye el Uso de Juegos Serios a Mejorar el Aprendizaje en el Área de la Informática?. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (20es: 2014: Oviedo)*.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura económica
- Garris, R., Ahlers, R., y Driskell, J. E. (2002). Games, motivation and learning: a research and practice model. *Simulation y gaming*, 33 (4), 441-467.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid. Morata
- Gervilla, E. (2011). *La educación nos hace libres*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Gomes, R. R., y Friedrich, M. A. (2001). Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia. *Anais do I Encontro Regional de Ensino de Biologia. RJ/ES, Niterói, RJ, Brasil*, 389-392.
- Gómez García, M., Ferrer, R., y de la Herrán, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 26, 215-232. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/46330/45940>
- Gómez Rodríguez O., Molano P., y Rodríguez Calderón S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa niño Jesús de Praga*, Ibagué, Tolima. Universidad del Tolima instituto de educación a distancia licenciatura en pedagogía infantil.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, M. C., Vidal, J., e Iglesias, M. T. (2016). Influencias pedagógicas de Andrés Manjón en Baltasar Pardo. *Cabás*, 15, 131-144.
- Gómez-Martín, P. P., Calero, P. A. G., y Gómez-Martín, M. A. (2004). Aprendizaje basado en juegos. *Icono14*, 2(2), 1.
- González Gallego, I. (2011). El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8(30), 7-21.
- González González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-28
- González, C. S. G. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, (40).
- González, D. M., de Cárdenas, B. Z., Campos, M. M., y Serrano, C. F. (2001). Juegos didácticos: ¿útiles en la educación superior?. *Pedagogía Universitaria*, 6(3), 65-77.
- González, G., y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *PROFESORADO, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18 (1), 397-412
- Goñi, M. J. (2016). Una revisión de la propuesta de Psicología del Aprendizaje. Recuperado de

<http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/389/9-Ponencia%20Go%C3%B1i.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Goodman, YM. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique
- Gray, D., Brown, S., y Macanuffo, J. (2010). *Gamestorming: A playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers*. "O'Reilly Media, Inc."
- Gregory, S., Reiners, T., Wood, L., Teras, H., y Henderson, M. (2015). Gamification and digital games-based learning in the classroom, in Henderson, M. y Romeo, G. (ed). *Teaching and digital technologies: big issues and critical questions*, 127-141. Sydney, NSW: Cambridge University Press.
- Gros, B. (coord.). (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Guzmán, B., y Castro, S. (2017). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de investigación*, 29 (58).
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). México: McGraw-Hill.
- Herrero-Benet, S. (2014). *Posibilidades didácticas en la clase de inglés de videojuegos no creados específicamente para el aprendizaje y actual uso de éstos en la ESO*. UNIR: Repositorio digital.
- Hidalgo, N., y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (1), 107-128.
- Higueras-Rodríguez, L., Martín-Romera, A., y Molina, E. (2018) Las redes sociales como vía para la formación docente en el uso de herramientas lúdico/didácticas. En López-Meneses, Cobos-Sacnhis, Martín Padilla, Molina García y Jaén Martínez (coords) *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2943-2951). Barcelona: Octaedro.

- Hilliard, L. J., Buckingham, M. H., Geldhof, G. J., Gansert, P., Stack, C., Gelgoot, E. S., et al. (2016). Perspective taking and decision-making in educational game play: A mixed-methods study. *Applied Developmental Science*, 1-13.
- Hirsh-Pasek K., y Golinkoff RM. (2011). Por qué juego = Aprendizaje. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-7. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffESPxp1.pdf>
- Hirsh-Pasek, K., y Golinkoff, R. M. (2014). Playful Learning: Where a Rich Curriculum Meets a Playful Pedagogy. *Preschool Matters, A blog of the National Institute for Early Childhood Research*.
- Holgado, J. (2011). *Pautas para la formación inicial del profesorado a partir de los videojuegos en educación infantil* (Tesis), Universitat Rovira I Virgili, Tarragona.
- Huizinga, J. (2008a). *Homo ludens O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Huizinga, J. (2008b). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez, M., Estrada Roca, M. A., y Barbero Sola, I. (2017). Herramientas virtuales de simulación en la enseñanza de la astronomía diurna en futuros maestros de Primaria. *EDUTEC-Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 2017, 59, 1-14.
- Jover, G., y Rico, A. P. (2013). Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 15.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. EEUU: John Wiley y Sons.
- Khun, D. (2014). La aplicación de la teoría de piaget sobre el desarrollo cognitivo a la educación. *Harvard Educational Review*, 49 (3). Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1981.10821907>
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Le, S., Weber, P., y Ebner, M. (2013). Game—Based Learning. *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien: 2. Auflage (2013)*, 267.

- Leif, J., y Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz
- Levis, D. (2005). Videojuegos: espacios simbólicos de juego y encuentro. En Aparici, R. (coord) *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información*. Madrid: UNED.
- Linares, I. D. (2011). *Juego infantil y su metodología*. Editorial Paraninfo.
- Linaza, J. L. (1992). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid. Morata.
- López, G., y Acuña, S. (2018). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, (14), 29-38.
- López, N., y Bautista, J. (2002). El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad. Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04-articulos/miscelanea/pdf_4/03.PDF
- López, P. V. S., y Rubio, F. M. (2014). Didáctica de las enseñanzas artísticas impartidas en las Facultades de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación: la webquest como estrategia metodológica constructorista. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(1).
- Maas, A. (2018). Uso de la dramatización y de una metodología lúdica para el aprendizaje del inglés.
- Maas, M. J. P. (1983). *Importancia del juego en la escuela primaria* (Doctoral dissertation, 41).
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-422.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 52-62.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea
- Marín, I., e Hierro, E. (2015). *Gamificación*. Empresa Activa: Madrid.
- Marín, V. (2012). *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos*. Madrid: Síntesis.

- Marklund, B., y Taylor, A. (2016). Educational games in practice: The Challenges involved in conducting a game- based curriculum. *Electronic Journal of e-learning*, 14 (2), 122-135.
- Márquez, A. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de Secundaria. Entre la teoría y la práctica* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Málaga: Málaga
- Márquez, I. (2015). *El desarrollo de las capacidades comunicativas y sociales en niños de 2-3 años durante el juego* (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ciencias de la Educación, Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/8464>.
- Martín, A., y Rogríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (01), 058-062.
- Martínez, A. C., García, M. E. C., y Rocamora, A. M. R. (2017). ABP y Tecnología en Educación Infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 201-210.
- Martínez, C. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, E., y Villa, S. (2008) El juego como escuela de vidaKarl Groos. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 22, 17-22. ISSN 0212-6796
- May, T. (2002). *Qualitative research in action*. London: SAGE.
- Mayor Ruíz, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- McKinney, E. (2017). Using Kolb's experimental learning cycle to lead students in learning about sewable circuits.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2011). *Research in Education. Evidence Based inquiry*. Madrid: Pearson.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2012). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5º edición). Madrid: Pearson Educación.
- Medina Medina, C. M. (2017). *Las TIC's como estrategia didáctica para el aprendizaje de Ciencias Naturales en los niños de sexto año de educación básica paralelo "A", de la unidad educativa intercultural bilingüe "Monseñor Leonidas Proaño", provincia de Chimborazo, cantón Riobamba, año lectivo 2015-2016* (Bachelor's thesis).

- Mendívil Trellez, L. (2009). Razones para jugar: hacia la comprensión del rol del juego en el proceso de formación de docentes de educación inicial. *Revista de Educación*, 8 (35), 7-21
- Mérida Serrano, R., y García Cabrera, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1).
- Mestres, L. (2011). Redes Sociales y Educación: Hacia la innovación didáctica. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/redes-sociales-educacion-innovacion-didactica-4583/Prometeo>.
- Miles, M. B., y Huberman. (2014). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Los Ángeles: SAGE
- Miranda, R. R., Salgado, L. S., y Núñez, M. B. A. (2016). La práctica docente como escenario de la unidad entre teoría y práctica en la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria. *EDUCATECONCIENCIA*, 4(5).
- Molins-Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. 431-460, Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/view/252291/338660>
- Mon, F.M.E. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73.
- Monereo, C., Weise, C., y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 323-340
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Monroy, A., y Sáez, G. (2012). Juego y Educación Física escolar: intervención del adulto, juego espontáneo y juego dirigido. *EFdeportes.com Revista digital*, 16 (165) Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd165/intervencion-del-adulto-juego-espontaneo-y-dirigido.htm>
- Montenegro, C. E., y Andrade, J. E. (2014). *Contextualización de microdiseño curricular del área de Lengua y Literatura fusionado con el juego y deporte para un aprendizaje significativo en sexto año de Educación General Básica, en el año lectivo 2012-2013 de la escuela Don Pedro de Arrobe de la parroquia Salinas cantón Ibarra*. RAAEE: Ecuador

- Montessori, M. (1948). *El método de pedagogía científica: aplicada a la educación de la infancia en la "case dei bambini, casa de los niños"*. Biblioteca nueva: Madrid.
- Mora, A., Riera, D., González, C., y Arnedo-Moreno, J. (2017) Gamification: a systematic review of design frameworks. *Journal of Computing in Higher Education*, 29 (3), 516-548. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12528-017-9150-4>
- Mora, C. J., y Villamil, J. S. (2017). Diseño, desarrollo e implementación de un plugin de juegos para la enseñanza del inglés a través de la plataforma e-Learning Chamilo.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 13-37.
- Morales, P. (2007). “Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender”. En Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. Págs. 17-31.
- Moreno, J. L. (1990). *Musicoterapia en educación especial*. Editum.
- Morentin, M. (2010). Los museos interactivos de ciencias como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria (Tesis Doctoral). Universidad de Bilbao: Bilbao
- Morón, N. B., y Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica* (Vol. 113). Narcea Ediciones.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Muñiz, J. C. I., García, L. F. G., y Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.
- Muñoz Cantero, J.M., Rebollo Quintela, N., y Espiñeira Bellón, E.M. (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 228-229.
- Muñoz, J. L., y Jaramillo, M. (2014). *Aprendiendo inglés con las Tic, una gran experiencia Vas a vivir* (Doctoral dissertation).
- Muñoz-Repiso, A. G. V., y Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.

- Murillo, F., e Hidalgo, N (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 9 (2), 5-8.
- Murillo, J. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. UNESCO: Andros impresores.
- Negrín, E., y López, P. (2015). Una oportunidad para la cooperación del alumnado mediante las herramientas digitales 2.0. *Revista de Innovación en las Enseñanzas Universitarias*, 274-305.
- Nelson, K. (2014). Pathways from infancy to the community of shared minds / El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas, *Infancia y Aprendizaje*, 37:1, 1-24, DOI: 10.1080/02103702.2014.881654.
- OCDE (2004). Panorama de la Educación. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33732172.pdf>
- ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre DE 1959. <https://www.margen.org/ninos/derech4h.html>
- Ortega Ruiz, P., Minguez Vallejos, R., y Gil Martinez, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral.
- Ortega, R. (1999). *Jugar y aprender, una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Diada.
- Páez, D., y Blanco, A. (2006). *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Pardo, C., y Raquel, E. (2017). El juego lúdico como táctica dinamizadora en niños de 4 a 5 años para su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural* (Tesis inédita de doctorado) Universidad de Alicante. Biblioteca Virtual Cervantes. Accesible en www.cervantesvirtual.com (Consultada 15.03.2015)
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz* (Vol. 36). Editorial Paidotribo.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research y Evaluation Methods: integrating theory and practice* (4º edición). London: SAGE
- Pérez López, I., Delgado, M., y Rivera, E. (2009). efectos de un juego de rol en los conocimientos acerca de la actividad física y la salud en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 349, 481-493. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_23.pdf

- Pérez Serrano, S. (2016). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla: Madrid
- Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender la enseñanza*, 398-429. Madrid: Morata.
- Pérez, I. O. (2017). El juego, Procesos de desarrollo y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, (26).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa XIV* (4), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.
- Pestalozzi (1982). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos
- Petre, M., y Richards, M. (2014). Playful pedagogy: empowering students to do, design, and build. In *Informatikkultur neu denken-Konzepte für Studium und Lehre* (pp. 41-54). Springer Vieweg, Wiesbaden.
- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piñeiro, M. (2004). *Diseño y valoración de los juegos de simulación*. En *Sociedad del conocimiento, ocio y cultura: un enfoque interdisciplinar*. Oviedo: KRK.
- Pivec, M. (2007). Editorial: Play and learn: potentials of game-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 387-393.
- Pons, J. D. P. (2005). El espacio europeo de educación superior. Un reto para la universidad. *Revista Fuentes*, (6).
- Posada González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Prieto, M., y Medina, R. (2005). *El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. Madrid. UNED ediciones
- Pujolas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, 15-93.

- Queiruga, C., Fava, L., Gómez, S., Miyuki, I., y Brown, M. (2014). El juego como estrategia didáctica para acercar la programación a la escuela secundaria. *Communication of Workshop de investigadores en Ciencias de la computación*, 358-362.
- Quintanal, J., y García, B. (2018). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. CCS: Madrid
- Ramírez, C., y Roblizo, M. (2007). ¿Por qué juegan los niños?. El papel del juego en el aprendizaje infantil. *Ensayos*, 22, p. 295-308. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/revista22.asp>
- Ramírez, W. A. M., Gaviña, A. G., García, M. S. Á., Rodríguez, L. E. P., y De La Rosa, M. I. V. (2018). Desarrollo de un sistema de información para la administración de juegos didácticos del centro de auto-aprendizaje dirigido de idiomas. *Pistas Educativas*, 39(127).
- Ramos Estévez, M. (2011). *El aprender a enseñar en la formación inicial: el punto de vista del alumno. Una vía para el cambio* (Tesis doctoral) Universidad de Sevilla: Sevilla
- Ripoll, O. (2006). El juego como herramienta educativa. *Revista de intervención Socioeducativa. Educación Social*, 33, 11-27.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de educación física: intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Robertson, J. (2013). The influence of a game-making project on male and female learners' attitudes to computing. *Computer Science Education*, 23(1), 58-83.
- Rodríguez Gallego, M. R., López Martínez, A., y Martín Herrera, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 77-93.
- Rosemberg, C. R., Arrúe, J., y Migdalek, M. (2015). El lenguaje en la construcción del "mundo de ficción" en el juego dramática. En P. M. Sarlé y C. R. Rosemberg (coords.), *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños* (pp. 109-123). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rubio, A. D. J., y Conesa, I. M. G. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la Educación Primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol, 6(3), 169-185.
- Ruesgas Ramos, M. (2004). *Las matemáticas a través del juego: aplicaciones prácticas para el Aula Infantil*. Burgos: M^a Pilar Ruesgas Ramos
- Ruíz, J. I., Villa, A., y Álvarez, M. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero

- Rul, J., y Cambra, T. (2007). Educación y competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 71-80.
- Sacristán, J. G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.
- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid: Visor
- Saénz-López, P., Díaz, M., y Rebollo, J. Contenido, C. E. J. C. (2016). El juego en Educación Primaria. Vamos a jugar. *El juego en primaria*, 66, 59.
- Sagastizabal, M. (coords.) (2004) *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Argentina: Noveduc
- Salvador, A. (2014). *El juego como recurso didáctico en el aula de matemáticas*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://www2.caminos.upm.es/departamentos/matematicas/Fdistancia/MAIC/actividades/conferencias/conferencias/12.El%20juego%20como%20recurso%20did%C3%A1ctico%20en%20el%20aula.pdf>
- Sánchez y Peris, F. J. S. (2015). Gamificación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(2), 13-15.
- Sánchez, M. C., y Ortega, F. Z. (2018). Aprendizaje cooperativo. Propuesta de intervención en Educación Primaria. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, (2), 137-152.
- Sandin, M.P (2013). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Stefani, G., Andrés, L., y Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas: Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55.
- Steffens, C., y Gorin, S. (1999). *Como fomentar las actitudes de convivencia a través del juego*. Barcelona. Ediciones Ceac
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stojanović, B., Milovanović, R., y Ćirković-Miladinović, I. (2016). Encouraging the development of cognitive operations in early school age children by applying the system of didactic games. *New Educational Review*, 44 (2), 139-152.
- Sung, H., y Hwang, G. (2013). A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. *Computers y Education*, 63(1), 43-51.

- Tallaferro, G., y Dilia, C. (2006). La Formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere. Revista Venezolana de Educación* 33, 269-273.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*-Barcelona: Paidós
- Thayer-Bacon, B. (2012). Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick. *Education and Culture*, 28 (1), 3-20.
- The European Higher Education Area (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf
- Timón, L. M., y Hormigo Gamarro, F. (2010). *El juego en educación física: Desarrollo de la condición física salud mediante actividades jugadas: Propuestas lúdicas para motivar al alumnado*. Sevilla: Wanceulen.
- Tobias, S., Fletcher, J. D., y Wind, A. P. (2014). Game-based learning. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 485-503). Springer New York.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender?: la escuela como investigación quince años después*. Graó.
- Torres, C., y Torres- Perdomo, M. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Trujillo: Universidad de los Andes.
- Trujillo Torres, J. M. (2014). *Redes sociales y educación*. Málaga: Universidad de Málaga
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABCyD de la formación docente*. Narcea: Madrid
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista digital universitaria*, 14 (4), 1-14
- Vallés, M. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2ª edición). Madrid: centro de investigaciones sociológicas
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humanada para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.
- Vandewaetere, M., Cornillie, F., Clarebout, G., y Desmet, P. (2013). Adaptivity in Educational games: Including player and gameplay characteristics. *International Journal of Higher Education*, 2 (2), 106- 114

- Vázquez-Alonso, Á., y Manassero-Mas, M. A. (2017). Juegos para enseñar la naturaleza del conocimiento científico y tecnológico. *Educar*, 53(1), 149-170.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., y López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento*, 20(1).
- Venegas, F., García, M., y Venegas, A. (2013). El juego infantil y su metodología. IC, Innovación y Cualificación: Málaga
- Verd, J., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *PROFESORADO, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 11(1), 1-23
- Vidal, C., Martínez, J.G., Fortuño, M.L., y Cervera, M. (2011). Actituds i expectatives de l'ús educatiu de les xarxes socials en els alumnes universitaris. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 8 (1)
- Vos, N., van der Meijden, H., y Denessen, E. (2011). Effects of constructing versus playing an educational game on student motivation and deep learning strategy use. *Computers y Education*, 56(1), 127-137.
- Vygotsky, L. S. (1966): El papel del juego en el desarrollo. En Vygotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Francia: Flammarion
- Ware, C. (2010). *Visual thinking: For design*. Elsevier.
- Winnicott, D. W. (1991). *Playing and reality*. Psychology Press.
- Yot, C., y Martínez, R. (2013). Los profesores también juegan. El aprendizaje basado en juegos en la formación inicial docente. Congreso Internacional Re-conceptualizing the professional identity of European Teacher: sharing experiences.
- Yturralde, E. (2016). La lúdica, el constructivismo y el trabajo experimental. México. Recuperado de: <http://www.ludica.org>
- Yvern, A. (1998). *¿A qué jugamos?*. Buenos Aires: Bonum.
- Zagarra, G. J. N., Carrillo, A. R., López, L. M. F., Ontiveros, A. G., y Tinajero, G. C. (2017). El aprendizaje lúdico en el nivel medio superior. *Jóvenes en la ciencia*, 2(1), 861-873.

Zapata, O. A. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México.

Zúñiga, G. (1998). La pedagogía lúdica: una opción para comprender. FUNLIBRE Seccional Nariño, V Congreso Nacional de Recreación, Coldeportes Caldas / Universidad de Caldas / FUNLIBRE 3 al 8 de Noviembre de 1998. Manizales, Caldas, Colombia.

Zych, I., Ortega-Ruíz, R., y Sibaja, S. (2016). Children's play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39 (2), 390-400 ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126

ANEXOS

ANEXO 1 Carta solicitud de colaboración para validación por juicio de expertos

Respetado profesor/a,

Me encuentro realizando la tesis doctoral titulada *"El juego como recurso didáctico en la formación inicial docente"*. La investigación, financiada por el MEC (Ayudas FPU para la Formación de Profesores Universitarios), se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación (UGR) bajo la dirección de la Profesora Dña. Enriqueta Molina Ruíz

Pretendemos conocer el uso y posibilidades del juego como elemento facilitador de aprendizajes, así como, la necesidad de formación en ese sentido. Entendiendo que puede resultar valiosa la información complementaria aportada por profesores y estudiantes del Grado de Educación Primaria hemos procedido a elaborar los correspondientes guiones de entrevista que sometemos a su valoración.

Me dirijo a usted como experto en Investigación y Formación Inicial Docente, solicitando su ayuda en la validación del instrumento que utilizaremos en la recogida de datos, con la finalidad de dar respuesta a los siguientes objetivos:

1. Averiguar la situación vivida por los profesores respecto al uso del juego como recurso didáctico en su práctica de aula, derivando aspectos influyentes en su aplicación y desarrollo.
2. Analizar el papel de la formación en la preparación de profesores para el empleo de estrategias lúdico-didácticas en su actividad docente.
3. Derivar y ofrecer directrices y pautas orientadoras que sirvan para reforzar la formación inicial de los profesores en el uso del juego en la práctica diaria del aula.

Junto al "guión de entrevista" se le proporciona una "plantilla de validación" para que proceda a realizar las observaciones y sugerencias que entienda oportunas.

Agradecemos su colaboración que consideramos fundamental para la mejora y el logro de un instrumento de calidad.

Atentamente,

María Lina Higuera Rodríguez

Personal Docente e Investigador

Universidad de Granada

ANEXO 2 Guión de entrevista Maestros

EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

(Guión de Entrevista a Profesores de Primaria)

Abordamos un estudio dirigido a conocer el uso y posibilidades que los docentes de Primaria suelen atribuir al juego como elemento facilitador de aprendizajes, así como, sus consideraciones sobre la necesidad de formación en este sentido. Su finalidad es derivar y ofrecer orientaciones que lleven a reforzar la formación inicial de los maestros en el uso del juego en la práctica diaria del aula.

La entrevista en profundidad es el medio para obtener la información. El guión que presentamos se estructura en tres dimensiones: a) Datos de identificación; b) Uso del juego como recurso didáctico; c) Formación para el empleo de metodología lúdica. Añadimos uno final para dar al entrevistado la oportunidad de completar su aportación en lo que estime conveniente.

Las cuestiones son semiestructuradas y abiertas con el fin de recibir más matices de la respuesta e ir entrelazando temas. La mayoría son comunes a los informantes (Docentes de Primaria y Estudiantes del Grado), y se irán adaptando para obtener una visión más completa desde dos realidades diferentes.

Previo a la entrevista -de una hora aproximadamente-, se facilitará el guión y se acordará fecha, hora, lugar y condiciones que colaboren a crear un clima favorable para su realización. De igual modo, para garantizar la recogida de datos completa de información, se solicitará el consentimiento proceder a su grabación mediante un soporte electrónico digital (teléfono móvil, grabadora, etc.).

Durante todo el proceso, se asegura el anonimato y la confidencialidad de la información, comprometiéndonos a dar a ofrecer los resultados obtenidos.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

- *Datos personales* (sexo, etc.)
- *Datos profesionales*: a) Trayectoria docente-profesional; b) Titulación complementaria/ otra formación; c) Experiencia docente; d) Categoría profesional; e) Tipo de Centro de trabajo (público/privado/concertado); f) Características de la zona/ Tipo de alumnado; g) Integración en algún proyecto de innovación o movimiento innovador (posible identidad que emplee el juego/colaboración con otros organismos); h) Usuario de redes sociales (Nativo digital/inmigrante digital); i) Intervención en alguna experiencia de juego

2. USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO

- **Concepción** de juego como recurso didáctico
- **Empleo** del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje
- **Tipos de juegos como recurso didáctico** (conoce; usa; valoración de algunas técnicas lúdico-didácticas: aprendizaje basado en juegos, gamificación, simulación, etc.)
- **Descripción de experiencias** de juego vividas
- **Rol del profesor** en la aplicación de juego como recurso didáctico
- **Condiciones** deseables para la aplicación del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje
- **Factores** intervinientes en la aplicación de juegos como recurso didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje
- **Agentes formadores** (incidencia como facilitadores/obstaculizadores): agentes directivos, compañeros, otros agentes)

- **Experiencia docente y uso del juego** como recurso didáctico (momentos, influencia de la experiencia docente)
- **Reacción de los estudiantes** al empleo del juego como recurso didáctico
- **Aspectos formativos** que pueden desarrollarse a través del juego
- **Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico en el propio docente** (aspecto profesional y personal)
- **Incidencia del entorno en la aplicación del juego como recurso didáctico** (espacios, empresas, instalaciones municipales, de barrio; colaboración de padres, etc.)
- **Redes sociales** como facilitadores de recursos y experiencias
- **Valoración** del empleo del juego en el logro de aprendizajes (Ventajas, inconvenientes, limitaciones, dificultades, etc.)
- **Necesidad del juego como recurso didáctico en la actualidad** y en el futuro

3. FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE METODOLOGÍA LÚDICA

- **Vías de formación recibida** (Modalidades formativas: inicial/permanente); Contenidos de programas formativos; Incidencia en la docencia; Valoración; Sugerencias de mejora, etc.).
- **Importancia** del juego en la formación inicial (visión personal, razones, etc.).
- **Presencia del juego en la formación inicial** de docentes de Primaria (en los **planes de estudios; contenidos, materias, cursos, metodología**, etc.).
- **Valoración global de la formación inicial recibida** respecto al empleo de estrategias lúdicas.
- **Sugerencias para mejorar** la formación inicial
- **Elementos deseables** en una formación inicial dirigida a preparar en estrategias lúdicas (competencias, objetivos, contenidos, actividades, metodología, agentes, tiempos, espacios, evaluación, etc.).
- **Principios, características y condiciones** que debería cumplir

4. OTRAS CONSIDERACIONES que desee realizar

ANEXO 3 Guión de entrevista a estudiantes en formación

EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

(Guión de Entrevista a Estudiantes del Grado de Educación Primaria)

Abordamos un estudio dirigido a conocer el uso y posibilidades del juego como elemento facilitador de aprendizajes, así como, la necesidad de formación en este sentido. Su finalidad es derivar y ofrecer orientaciones que lleven a reforzar la formación inicial de los profesores de Primaria en el uso del juego en la práctica diaria del aula.

La entrevista en profundidad es el medio para obtener la información. El guión que presentamos se estructura en cuatro dimensiones: a) Datos de identificación; b) Presencia y uso del juego como recurso didáctico en aprendizajes previos a los universitarios; c) Formación de metodología lúdica en la formación inicial de profesores de Primaria; d) observaciones sobre la situación del juego en las aulas de ed. Primaria. Añadimos uno final para dar al entrevistado la oportunidad de completar su aportación en lo que estime conveniente.

Las cuestiones son semiestructuradas y abiertas con el fin de recibir más matices de la respuesta e ir entrelazando temas. La mayoría son comunes a los informantes (Docentes de Primaria y Estudiantes del Grado), y se irán adaptando para obtener una visión más completa desde dos realidades diferentes.

Previo a la entrevista -de una hora aproximadamente-, se facilitará el guión y se acordará fecha, hora, lugar y condiciones que colaboren a crear un clima favorable para su realización. De igual modo, para garantizar la recogida de datos completa de información, se solicitará el consentimiento proceder a su grabación mediante un soporte electrónico digital (teléfono móvil, grabadora, etc.).

Durante todo el proceso, se asegura el anonimato y la confidencialidad de la información, comprometiéndonos a dar a ofrecer los resultados obtenidos.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

- *Datos personales* (sexo, etc.)
- *Datos profesionales*: a) Otra formación, b) Centro en que realiza las prácticas (público/privado/concertado), c) Características de la zona/ Tipo de alumnado, d) Usuario redes sociales (Nativo digital/ inmigrante digital), e) Intervención en alguna experiencia de aprendizaje a través del juego

2. PRESENCIA Y USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN APRENDIZAJES PREVIOS A LOS UNIVERSITARIOS

- **Concepción** de juego como recurso didáctico
- **Descripción de experiencias** de juego vividas
- **Valoración** del empleo del juego en el logro de aprendizajes (Ventajas, inconvenientes, limitaciones, dificultades, etc.).
- **Necesidad del juego como recurso educativo en la actualidad** y en el futuro

3. EMPLEO DE METODOLOGÍA LÚDICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE PRIMARIA

- **Importancia** del juego en la formación inicial (visión personal, razones, etc.).

- **Presencia del juego en la formación inicial** cursada (en los **planes de estudios; contenidos, materias, cursos, metodología**, etc.).
- **Redes sociales** como facilitadores de recursos y experiencias
- **Valoración global de la formación inicial recibida** respecto al empleo de estrategias lúdicas.
- **Sugerencias para mejorar** la formación inicial
- **Elementos deseables** en la formación inicial (competencias, objetivos, contenidos, actividades, metodología, agentes, tiempos, espacios, evaluación, etc.).
- **Principios, características y condiciones** que debería cumplir

4. OBSERVACIONES SOBRE LA SITUACIÓN DEL JUEGO EN LAS AULAS DE ED. PRIMARIA

- **Empleo** del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje
- **Tipos de juegos como recurso didáctico** (conoce; usa; valoración de algunas técnicas lúdico-didácticas: aprendizaje basado en juegos, gamificación, simulación, etc.).
- **Rol del profesor** en la aplicación de juego como recurso didáctico
- **Factores** intervinientes en situaciones de aplicación de juegos como recurso didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje
- **Agentes formadores** (incidencia como facilitadores/obstaculizadores): agentes directivos, compañeros, otros agentes)
- **Reacción de los estudiantes** al empleo del juego como recurso didáctico. Posible incidencia en el aprendizaje.
- **Aspectos formativos** que pueden desarrollarse a través del juego
- **Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico** (aspecto profesional y personal)
- **Incidencia del entorno** (espacios, empresas, instalaciones municipales, de barrio; colaboración de padres, etc.).
- **Aportaciones del Prácticum** al aprendizaje de estrategias lúdicas (Valoración de las aportaciones; Sugerencias de mejora)

5. OTRAS CONSIDERACIONES que desee realizar

ANEXO 4 Plantilla validación de entrevista a docentes

EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES DE PRIMARIA

La plantilla que se presenta va dirigida a la validación del instrumento de recogida de datos. Solicitamos las observaciones y sugerencias que estime oportunas para garantizar la validez de **contenido** y el cumplimiento de las **condiciones** exigidas a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos:

Campos de experiencia	Universidad	Movimientos innovadores	Experiencia profesional en Primaria
Años experiencia			

Utilizando la escala: 1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho, valore en qué medida las cuestiones integradas en las dimensiones de la entrevista responden a los criterios de: **Adecuación (A)** a los objetivos de la investigación; **Relevancia (R)** para el tema; **Claridad y cercanía (C)** al lenguaje de los entrevistados.

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL GUIÓN DE ENTREVISTA				
USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO	A	R	C	Observaciones
Concepción de juego como recurso didáctico				
Empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje				
Tipos de juegos como recurso didáctico				
Descripción de experiencias de juego vividas				
Rol del profesor en la aplicación de juego como recurso didáctico				
Condiciones deseables para la aplicación del juego				
Factores intervinientes en la aplicación de juegos como recurso didáctico				
Agentes formadores				
Experiencia docente y uso del juego como recurso didáctico				
Reacción de los estudiantes al empleo del juego como recurso didáctico				
Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego				
Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico en el propio docente				
Incidencia del entorno en la aplicación del juego como recurso didáctico				

Redes sociales como facilitadores de recursos y experiencias				
Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes				
Necesidad del juego como recurso didáctico en la actualidad y en el futuro				
FORMACIÓN EN METODOLOGÍA LÚDICA	A	R	C	Observaciones
Vías de formación recibida				
Importancia del juego en la formación inicial				
Presencia del juego en la formación inicial de maestros				
Valoración Global de la formación inicial recibida				
Sugerencias para mejorar la formación inicial				
Elementos deseables				
Principios, características y condiciones				
OTRAS CONSIDERACIONES QUE DESEE REALIZAR				

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):
1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

La entrevista	Valoración				Observaciones
El desarrollo del guión se secuencia de forma lógica	1	2	3	4	
Se aprecia un tono de conversación más que de interrogación	1	2	3	4	
Comienza con una introducción informativa (objetivos, temas a tratar, confidencialidad...)	1	2	3	4	
Se prevé que el entrevistado hable más que el entrevistador	1	2	3	4	
Evita preguntas complejas o delicadas al principio	1	2	3	4	
Las cuestiones están semiestructuradas y abiertas permitiendo recibir más matices de la respuesta e ir entrelazando temas.	1	2	3	4	
Está redactado de forma que permite adaptar las preguntas al transcurso de la conversación	1	2	3	4	
Da respuesta a los objetivos previstos	1	2	3	4	
Ofrece la posibilidad de introducir otras cuestiones no planteadas previamente	1	2	3	4	

Gracias por su valiosa aportación

ANEXO 5 Plantilla validación de entrevista a estudiantes
EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
 PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

La plantilla que se presenta va dirigida a la validación del instrumento de recogida de datos. Solicitamos las observaciones y sugerencias que estime oportunas para garantizar la validez de **contenido** y el cumplimiento de las **condiciones** exigidas a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos:

Sector donde desarrolla su actividad laboral actual	Universidad	Educación Primaria
Años experiencia		

Utilizando la escala: 1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho, valore en qué medida las dimensiones de la entrevista responden a los criterios de: **Adecuación (A)** a los objetivos de la investigación; **Relevancia (R)** para el tema; **Claridad (C)** y adecuación al lenguaje de los entrevistados.

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL GUIÓN DE ENTREVISTA				
PRESENCIA Y USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN APRENDIZAJES PREVIOS A LOS UNIVERSITARIOS	A	R	C	Observaciones
Concepción de juego como recurso didáctico				
Descripción de experiencias de juego vividas				
Valoración del empleo del juego en el logro de aprendizajes				
Necesidad del juego como recurso educativo en la actualidad y en el futuro				
FORMACIÓN DE METODOLOGÍA LÚDICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE PRIMARIA	A	R	C	Observaciones
Importancia del juego en la formación inicial				
Presencia del juego en la formación inicial cursada				
Redes sociales como facilitadores de recursos y experiencias				
Valoración Global de la formación inicial recibida				
Sugerencias para mejorar la formación inicial				
Elementos deseables				
Principios, características y condiciones que debería cumplir				
OBSERVACIONES SOBRE LA SITUACIÓN DEL JUEGO EN LAS AULAS DE ED. PRIMARIA	A	R	C	Observaciones

Empleo del juego en el proceso enseñanza-aprendizaje				
Tipos de juegos como recurso didáctico				
Rol del profesor en la aplicación de juego como recurso didáctico				
Factores intervinientes en situaciones de aplicación de juegos como recurso didáctico				
Agentes formadores				
Reacción de los estudiantes al empleo del juego como recurso didáctico				
Aspectos formativos que pueden desarrollarse a través del juego				
Repercusión del empleo del juego como recurso didáctico				
Incidencia del entorno				
Aportaciones del Prácticum al aprendizaje de estrategias lúdicas				
Otras consideraciones y sugerencias que desee hacer				

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):

1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

La entrevista	Valoración				Observaciones
El desarrollo del guión se secuencia de forma lógica	1	2	3	4	
Se aprecia un tono de conversación más que de interrogación	1	2	3	4	
Comienza con una introducción informativa (objetivos, temas a tratar, confidencialidad...)	1	2	3	4	
Se prevé que el entrevistado hable más que el entrevistador	1	2	3	4	
Evita preguntas complejas o delicadas al principio	1	2	3	4	
Las cuestiones están semiestructuradas y abiertas permitiendo recibir más matices de la respuesta e ir entrelazando temas.	1	2	3	4	
Está redactado de forma que permite adaptar las preguntas al transcurso de la conversación	1	2	3	4	
Da respuesta a los objetivos previstos	1	2	3	4	
Ofrece la posibilidad de introducir otras cuestiones no planteadas previamente	1	2	3	4	

Gracias por su valiosa aportación