



The game board in the university classroom: perception of the students

(S) *El tablero de juego en el aula universitaria: percepción del alumnado*

Chaparro-Aguado, Francisca¹

Resumen

Este artículo presenta las consideraciones más relevantes de un estudio sobre la percepción del alumnado en la implementación del método gamificado en el aula, utilizando como recurso formativo el tablero de juego. Se aplicó en la asignatura de Juegos, Ocio y recreación del Grado de Maestro en Educación Primaria dentro de la Mención en Educación Física de la Universidad de Castilla La Mancha, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ciudad Real. El propósito fue recabar información sobre la percepción del alumnado en la implementación del método y recurso educativo, teniendo como finalidad su mejora y optimización. La intencionalidad se centró en la viabilidad, en las posibilidades de contribuir a la adquisición de las competencias docentes y los resultados de aprendizajes, vinculados a la asignatura, necesarios para su formación inicial y desarrollo profesional. Los resultados muestran los beneficios de esta metodología, donde se aprenden los contenidos propios de la asignatura, además de contribuir al desarrollo y mejora de la competencia digital docente, sin presentar grandes inconvenientes para el alumnado estudiado.

Palabras clave: formación inicial; gamificación; tablero de Juego; competencia digital docente;

Abstract

This article presents the most relevant considerations of a study on the perception of students in the implementation of the gamified method in the classroom, using the game board as a training resource. It was applied in the subject of Games, Leisure and Recreation of the Degree of Master in Primary Education within the Mention in Physical Education of the University of Castilla La Mancha, in the Faculty of Education Sciences of Ciudad Real. The purpose was to gather information on the perception of the students in the implementation of the educational method and resource, with the purpose of its improvement and optimization. The intentionality focused on the viability, on the possibilities of contributing to the acquisition of the teaching competences and the results of learning, linked to the subject, necessary for their initial training and professional development. The results show the benefits of this methodology, where the own contents of the subject are learned, besides contributing to the development and improvement of the digital teaching competence, without presenting great inconveniences for the students studied.

Keywords: initial training; gamification; game board; digital teaching competence; .

Tipe: Review

Section: Physical education

Author's number for correspondence: 1- Sent: 10/2019; Accepted: 01/2020

¹ *Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación, Universidad de Castilla La Mancha-España- Francisca.Chaparro@uclm.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3951-6587>*



ESHPA

Education, Sport, Health and Physical Activity

(P) O tabuleiro de jogo na sala de aula da universidade: percepção do aluno

Resumo

Este artigo apresenta as considerações mais relevantes de um estudo sobre a percepção dos alunos na implementação do método gamificado em sala de aula, utilizando o tabuleiro de jogo como recurso de treinamento. Foi aplicado na disciplina de Jogos, Lazer e Recreação do Grau de Professor no Ensino Fundamental, dentro da Menção em Educação Física da Universidade de Castilla La Mancha, na Faculdade de Ciências da Educação da Cidade Real. O objetivo foi reunir informações sobre a percepção dos alunos na implementação do método e recurso educacional, com o objetivo de melhorá-lo e otimizá-lo. A intencionalidade enfocou a viabilidade, as possibilidades de contribuir para a aquisição de competências de ensino e resultados de aprendizagem, vinculados à disciplina, necessários à sua formação inicial e desenvolvimento profissional. Os resultados mostram os benefícios dessa metodologia, onde são aprendidos os conteúdos da própria disciplina, além de contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento da competência digital de ensino, sem apresentar grandes inconvenientes para os alunos estudados.

Palavras-chave: treinamento inicial; gamificação; Tabuleiro de jogo; competência de ensino digital;



I. Introducción

Ser maestro o maestra es una profesión y como tal requiere de una preparación, de una formación previa que le permita ejercer su profesión con calidad para poder enseñar y educar a los alumnos y a las alumnas. De esta manera, contribuirán a que éstos y éstas desplieguen al máximo sus posibilidades que les permitirá crecer y participar activa y responsablemente en la vida social, integrándose en el desarrollo de la cultura (Marín, 1980). En esta línea, el Consejo de la Unión Europea en las conclusiones¹¹ sobre formación docente eficaz, considera que, uno de los factores clave en la consecución de buenos resultados de aprendizaje es una enseñanza de calidad, donde el papel del profesorado evoluciona puesto que estamos en un mundo que cambia rápidamente. Así, los formadores de docentes tienen un papel crucial que desempeñar en el mantenimiento y la mejora de la calidad de la fuerza laboral docente. La provisión de una formación inicial de alta calidad, dar un buen soporte en el inicio del ejercicio profesional y el desarrollo profesional continuo, son factores determinantes en asegurar que el profesorado posea y mantenga las competencias necesarias que le permita ser eficaz en las aulas de hoy.

Según Gimeno (1981), la enseñanza no tiene una estructura fija de conocimientos, que permita elaborar una teoría que dé una dirección determinada para desarrollar la práctica docente. Hablar de una cultura común que se transmite entre los docentes, no existe, puesto que hay una diversidad de contextos, un perfil de alumnado diferente en cada uno de los contextos y dentro del mismo contexto. Además el profesorado se posiciona desde una Pedagogía diferente y el proceso de socialización profesional no está planificado o dirigido por la Institución Formativa (Marcelo, 1989). Teniendo en cuenta estas consideraciones, la docencia es una profesión y como tal hay que dotarla de identidad. Para dotarla de identidad va a requerir de propuestas formativas basadas en aquellas tareas que los maestros y las maestras deberán aplicar en las escuelas, escuelas que según Hargreaves (1996), van a condicionar el desarrollo de la labor profesional, haciendo que la práctica docente sea más fácil o compleja.

La formación inicial del docente ha ido evolucionando a lo largo de la historia, siendo objeto de debate permanente el sentido y la orientación que debería tener la profesión. Se han intentado generar diferentes propuestas de planes formativos con el fin de adecuarse a las necesidades y demandas de una realidad escolar cada vez más cambiante, incierta y diversa. Actualmente, está en tela de juicio determinar el acceso a la carrera docente (Marina, Pellicer y Manso, 2015), apostando por concretar un formato más prestigioso y reconocido de la profesión docente. Esta postura es defendida por varios partidos políticos, apoyando una formación del profesorado altamente cualificada al considerar imprescindible una capacitación en la práctica docente. Un análisis más detallado de esta polémica nos permite comprender que los procesos de mejora de la Educación están en el eje central del debate. Es evidente que la



formación inicial tenga un cierto grado de calidad. Barbás (1994), pone de manifiesto que los educadores y educadoras de todos los niveles educativos, reconocen que no han sido preparados ni preparadas adecuadamente para afrontar la demanda que se espera de ellos y de ellas en una realidad educativa dinámica, reflejo de una sociedad en continuo cambio. Según García-Suárez (1988), la formación inicial es aquella que habilita al profesorado para poder ejercer la profesión. Actualmente la figura del maestro y de la maestra tiene un carácter innovador, facilitador, mediador y animador del aprendizaje del alumnado, lo que implica entenderlo como un profesional reflexivo y autónomo. La formación inicial es el inicio de proceso formativo que se extenderá a lo largo de toda su vida profesional, asumiendo un carácter singular y significativo por su primacía (Barbás, 1994).

En este sentido y teniendo en cuenta que el modelo educativo enfocado a las competencias profesionales, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), propone el aprendizaje de un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes transferidas al contexto educativo, que capaciten al alumnado para dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad actual, estableciendo la conexión con el contenido curricular de la asignatura de Juegos, Ocio y Recreación, se implementó dentro del marco de las metodologías activas, el método de flipped classroom y el de gamificación en el aula utilizando como recurso formativo el tablero de juego con la finalidad de contribuir a la adquisición de las competencias docentes y a los resultados de aprendizaje.

Flipped classroom

Teniendo en cuenta el estudio realizado por Sein-Echaluce, Fidalgo y García Peñalvo (2015, p. 464), en el año 2000 algunos autores como Lage y Baker plantearon un cambio de lugar entre las dos principales actividades del modelo tradicional: “los deberes en clase y las lecciones en casa”. Lage lo denominó “Inverted Classroom” (Lage, Platt y Treglia, 2000) y Baker lo llamó “Classroom Flip” (Baker, 2000). Desde entonces hay otras denominaciones a esta inversión de actividades como “Flipped Classroom”, “Flipped Learning” o “Flip Teaching”. El aspecto común de todas estas denominaciones es que las clases se sustituyen por videos, lecturas o cualquier otra actividad que el alumnado pueda hacer de forma independiente fuera del horario de clase y el aula se transforma en un punto de encuentro donde se realizan actividades prácticas y de forma cooperativa.

En este sentido, Tourón (2016), define Flipped classroom, es un enfoque pedagógico y metodológico paidocéntrico que lleva a personalizar el aprendizaje de cada estudiante, ayudándole a asumir el peso y la responsabilidad de su propio progreso y desarrollo personal, haciendo para ello uso de la tecnología digital como herramienta necesaria para llevar a cabo dicha personalización, al tiempo que se fomenta un



aprendizaje más profundo, flexible y creativo, de modo que el profesor se convierte en guía mentor y consejero en el itinerario de cada alumno hacia el logro de sus metas.

Gamificación en EF

El aprendizaje basado en juegos (del inglés Game Based Learning –Durall, Gros, Maina, Johnson & Adams, 2012) y la introducción de las estrategias del juego vinculadas a la tecnología en las prácticas educativas son tendencias metodológicas emergentes de próxima implantación en el contexto educativo, Monguillot, González-Arévalo, Zurita, Almirall & Guitert (2015, p.72). La gamificación es una técnica, un método y una estrategia a la vez (Marin & Hierro, 2013). Consiste en introducir estrategias y dinámicas propias de los videojuegos en contextos ajenos o no lúdicos a fin de modificar conductas, comportamientos y habilidades de las personas (Carpena, Cataldi & Muñiz, 2012, en Monguillot, et al., 2015). Los resultados obtenidos en el estudio, diseñado en forma de unidad didáctica gamificada llamada Play The Game, evidencian el potencial de la gamificación como estrategia de aprendizaje emergente en EF que aumenta la motivación y favorece el desarrollo de hábitos saludables.

En el escenario universitario, autores como Oliva (2017), encuentran en la gamificación una oportunidad desde donde motivar al alumnado mejorando las diferentes dinámicas de grupo, a la vez que se despierta la atención, la crítica reflexiva y el aprendizaje significativo. Sin embargo, al implementar este tipo estrategias en universidades es necesario cuidar las mecánicas de juego establecidas, dado que de ellas dependen el éxito o fracaso. Por lo que el cuidado en el diseño, planeación e implementación de la estrategia (Contreras & Eguia, 2016; Oliva, 2017), se hace más que necesario.

Una de las propiedades que pudiera aportar al rol docente, se centra en contribuir a la mejora y a la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando diferentes dinámicas (Iosup & Epema, 2014; Espinosa, 2016).

Tablero de juego

La estructura jugada gamificada que se implementó en la asignatura de Juegos, Ocio y Recreación tuvo como propósito motivar al alumnado a participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dinamizando el desarrollo de los contenidos teórico-prácticos y la consecución de los resultados de aprendizaje. En la planificación educativa, se utilizó el tablero de juego como recurso formativo, presentando las dinámicas como deseos y necesidades que motivan al alumnado hacia la

Chaparro-Aguado, F. (2020). The game board in the university classroom: perception of the students. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 4(1): 63-82. doi:
ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789



acción, estableciendo un paralelismo con los resultados de aprendizaje; se utilizaron las mecánicas de retos, misiones especiales y épicas, elementos que nos ayudaron a organizar y avanzar hacia el objetivo; y por último los componentes, los elementos concretos que aportan evidencias a través de la consecución de mundos.

II. Methods / Material y métodos

Protagonistas y roles

Los actores y artífices del estudio han sido los estudiantes del Grado de Educación Primaria, participantes activos, asumiendo diferentes roles y protagonismo. 38 participantes que actúan como nuevos productores, creadores de contenidos y conocimiento. Alumnos y alumnas que pertenecen a la Mención en Educación Física y matriculados en la asignatura de 3º de Juegos, Ocio y Recreación.

Diseño y procedimiento

Las actuaciones de la propuesta estaban estructuradas y sistematizadas. Podemos diferenciar entre:

(1) Acciones iniciales, relacionadas con el diseño del tablero de juego (elaborado por la profesora) como referente para la creación de los diferentes tableros construidos por la división de grupos. Información que los protagonistas reciben sobre los métodos a utilizar. Destacan las sesiones iniciales con el grupo, donde se desarrolla un proceso de formación específico sobre los métodos flipped classroom y gamificación. Resultan especialmente significativas, las sesiones iniciales ya que se presenta el tablero de juego diseñado por la profesora, así como los retos, misiones especiales y mundos que a superar. Mundos vinculados a una bonificación porcentual en coherencia con la consecución de los resultados de aprendizaje. Familiarización con los métodos (flipped classroom y gamificación) y el recurso formativo (tablero de juego) que tiene lugar al iniciar la asignatura. Sesiones iniciales para aclarar posibles dudas, resolver interrogantes y puesta en práctica.

(2) Acciones para el desarrollo de la metodología que requieren de la responsabilidad y el compromiso del alumnado, ya que todas las acciones están enfocadas a un trabajo de cooperación-colaboración, destacando la competencia digital para: navegar, buscar y filtrar información, de datos y contenidos digitales, compartiendo la información y los contenidos con el resto de compañeros y compañeras, utilizando como de los recursos de difusión las redes sociales en las que participa. Creando documentos y archivos vinculados a los contenidos de la asignatura, así como diseñando, creando y

editando, vídeos y audios propios, tanto en local como en la nube para publicarlos como parte de la práctica como futuro docente.

Un contexto digital de indagación-recopilación-exposición, cooperación-colaboración, producción-creación-práxis, reflexión y evaluación. El principal propósito es que el alumnado se familiarice con los métodos empleados y el recurso formativo, de tal manera que le permita adquirir los conocimientos necesarios vinculados a la consecución de los resultados de aprendizaje de la asignatura y el desarrollo de la competencia digital. Los contenidos del tablero, presentado por la profesora, están estructurados en cinco mundos diferentes, el quinto mundo “la comunidad de prácticas”, es un mundo transversal. En cada uno de los mundos se le presenta al alumnado los retos y misiones que deben superar para avanzar, integrando contenidos teórico-prácticos, pero con una base de producción y creación muy acentuada. Uno de los retos planteados en el tablero, consistía en que cada grupo debía confeccionar su propio tablero con una narrativa que le diera sentido a los diferentes mundos utilizando cualquier material audiovisual, creando un cuaderno de trabajo digital (blog, página web...) desde donde compartir cada uno de los retos y misiones especiales planteadas y a su vez conseguidas. Evidencias y credenciales de su propio aprendizaje. En la Figura 1, se presenta el cuaderno de trabajo de uno de los grupos y el enlace a la creación de su tablero y narrativa de los diferentes mundos.





Figura 1. Tablero del grupo1. Glaserport: mapa de Runaterra.

Al combinar los métodos de flipped classroom y gamificación y contar con tres sesiones a la semana de clase, de las cuáles dos de ellas eran de dos horas y la tercera de tres horas. Se destinaron las sesiones de dos horas a desarrollar las tareas planteadas en cada uno de los mundos, además de la comunidad de prácticas (exposición teórica de un tema) y desarrollo de una sesión práctica vinculada al tema, en la sesión de desdoble del grupo. Para conseguir el desarrollo de todas las tareas planteadas en forma de retos y misiones, el trabajo colaborativo se convierte en el elemento clave para conseguir los propósitos planteados y por consiguiente los resultados de aprendizaje de la asignatura, Figura 2.



Figura 2. Trabajo cooperativo-colaborativo como elemento clave.

(3) Acciones de evaluación. En lo referente a la percepción del alumnado, se administró un cuestionario final ad hoc semiestructurado y abierto con el fin de poder analizar la adecuación e interés así como la viabilidad de los métodos empleados y la aplicación del tablero como recurso formativo, en el aula universitaria. Ya que el abordaje de un problema de investigación o estudio, implica de alguna

manera una tarea de medición de los conceptos que intervienen en el mismo. Para medir estos conceptos es necesaria la utilización de diferentes instrumentos de medida y recolección de datos. Un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso del cual se vale el investigador o investigadora para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información (Bisquerra, 2004).

En lo referente a la aplicación del tablero presentado por la profesora, donde estaban recogidas todas las tareas a desarrollar, se llevó a cabo una valoración continua y seguimiento en cada una de las sesiones, teniendo en cuenta las dudas e interrogantes que se le planteada al alumnado para el desarrollo de las mismas.

III. Análisis y discusión

A continuación, se procede a exponer los resultados obtenidos en el análisis, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: (1) conocimiento; (2) nivel de esfuerzo; (3) conocimientos adquiridos; (4) habilidades y tiempo de dedicación; (5) contenido del tablero de juego; (6) aspectos que resultaron más útiles; (7) propuestas de mejora; (8) elección de la metodología; (9) balance de los métodos empleados.

Percepciones del alumnado

(1) *Conocimiento*. De las 38 respuestas obtenidas, el 52,6% del alumnado conocía los métodos de flipped classroom y gamificación el aula, frente a un 47,4% que no había oído hablar nunca de ellos.

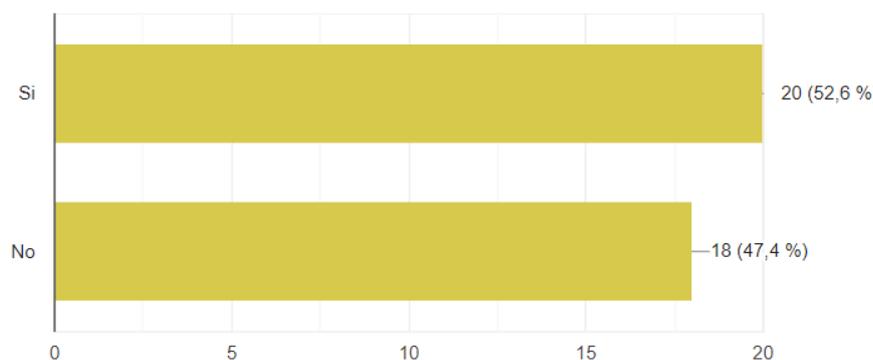


Figura 3. Conocimiento del método flipped classroom y gamificación.

(2) *Nivel de esfuerzo en la asignatura aplicando el tablero de juego*.

A diferencia de la estrategia de gamificación denominada “Taller de creación de JOCS” en la Universidad de Barcelona, donde se identificó que el alumnado bajó su nivel académico e incluso consideró mínimo el nivel de exigencia de la asignatura (Contreras & Eguia, 2016).



De las 38 respuestas recogidas, el 21% del alumnado considera que el nivel de esfuerzo para alcanzar los propósitos de la asignatura ha sido normal; el 65,7% considera que ha sido exigente y el 13,1% muy exigente.

Nivel de esfuerzo en la asignatura

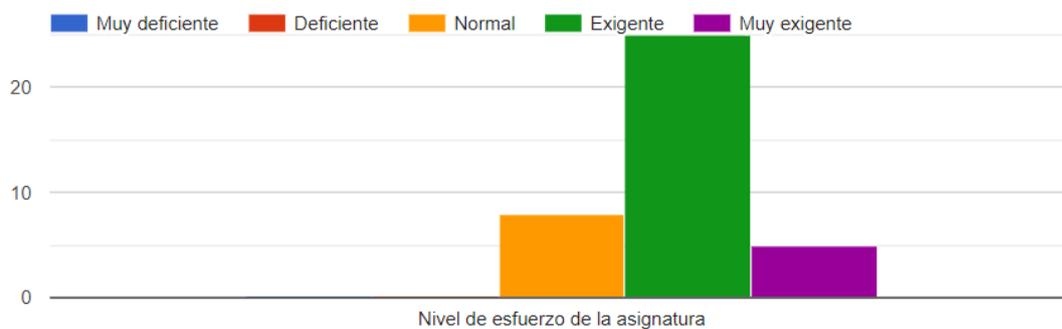


Figura 4. Nivel de esfuerzo de la asignatura aplicando el tablero de juego.

(3) Conocimientos adquiridos desde la implementación del tablero de juego.

- En cuanto al nivel de habilidades y conocimiento que el alumnado presentaba al inicio de la asignatura para el desarrollo de su práctica docente era: el 5,2% era deficiente, el 23,6% era medio; el 42% satisfactorio; el 26% muy bueno y solo el 2,6% muy bueno
- En cuanto a la contribución de los métodos desarrollados y la implementación del tablero de juego. La percepción del alumnado sobre su contribución a la mejora de su práctica docente y desarrollo profesional: 10,52% consideró que había sido satisfactorio; el 47,3% muy bueno y el 42% del alumnado consideró que había sido excelente.
- En relación al nivel de habilidades y competencias adquiridas al finalizar la asignatura. El 7,8% consideró que había sido muy bueno; el 76,3% muy bueno y el 15,7% excelente.
- Nivel de habilidades o conocimientos necesarios que completan la asignatura. El 6% consideró que había sido satisfactorio; el 73,6% muy bueno y el 10,5% excelente.

Conocimientos adquiridos

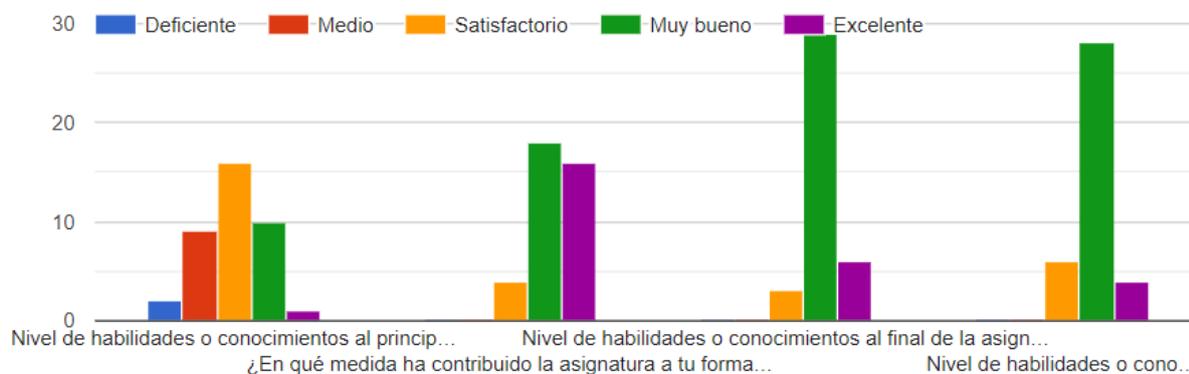


Figura 5. Conocimientos adquiridos tras la implementación del tablero de juego.

(4) Habilidades y tiempo de dedicación

En cuanto a las habilidades adquiridas y el tiempo que el alumnado le dedicó resolver las tareas planteadas en la asignatura, un porcentaje muy elevado del alumnado coincide en que el tiempo empleado fue elevado y fue necesario desarrollar determinadas habilidades y competencias para resolver los problemas planteados, en ocasiones exigentes. A continuación, en la Tabla 1, se recoge algunas de las respuestas del alumnado que evidencian el nivel de exigencia y tiempo de dedicación.

Tabla 1.

Respuestas del alumnado que evidencian la adquisición de habilidades y el tiempo de dedicación.

(A1)	Las habilidades que se nos han exigido en esta asignatura creo que han sido bastante amplias, cosa que me ha parecido bien porque como docentes necesitamos manejar un montón de herramientas y recursos para el día a día en el aula. La dedicación empleada a la asignatura, al menos por mi parte, ha sido bastante alta, porque me he sentido motivado y muy cómodo trabajando los diferentes retos y misiones que se nos planteaban. (A1)
(A2)	Alta. Todos han demostrado en ciertos niveles habilidades, en cierta manera, para desarrollar las actividades planteadas por la profesora. La dedicación de cada alumno para con la asignatura es indudable. (A2)
(A3)	He adquirido muchísimas habilidades y nuevos conocimientos en esta asignatura como las TICS (cuestión que me costaba mucho), habilidades de reflexión, habilidades comunicativas a la hora de las exposiciones y de las prácticas, habilidades de trabajo cooperativo. Y finalmente pienso que le he dedicado el tiempo necesario a esta asignatura, ya que pienso que he estado muy comprometido en ella. (A3)
(A4)	Han sido retos en los que si querías esforzarte tenías que echarles muchas horas porque, al menos en mi grupo, queríamos buscar cosas novedosas que no se habían utilizado y eran más laboriosas. En mi opinión pienso que le he dedicado bastante tiempo a la asignatura, se nota que no es una asignatura para tomar apuntes y fin. La asignatura te hace moverte, pensar y decidir y todo eso en grupo lo que hace que haya cooperación. (A4)
(A5)	Todos los alumnos y alumnas se han implicado al máximo en la asignatura, debido a la metodología que se ha llevado a cabo. (A5)

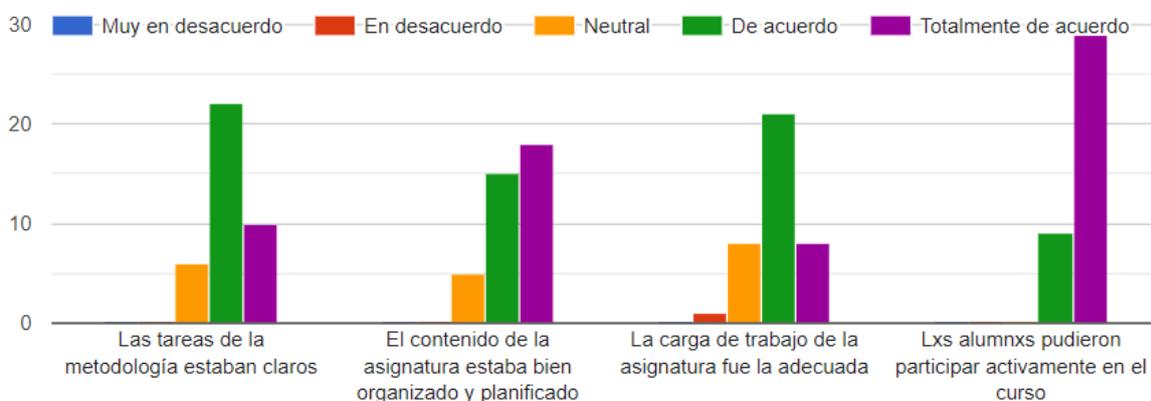


- (A6) Los alumnos y alumnas hemos desarrollado multitud de habilidades en esta asignatura, y no sólo habilidades físicas, sino también sociales, digitales... Creo que la dedicación de todo el alumnado ha sido máxima, ya que nuestras ganas de trabajar en cada clase eran enormes. Todos y todas queríamos avanzar y superar los nuevos retos. (A6)
- (A7) En esta asignatura no he tenido que hacer un esfuerzo sobrenatural, pero si requiere de un mínimo esfuerzo para ser superada, sobre todo con la realización del trabajo grupal de los mundos y la elaboración de una práctica por grupo, de forma que contribuye positivamente en la mejora nuestras habilidades docentes y a raíz de la dedicación que he puesto en busca, no solo de la superación de la asignatura, sino también con intención de convertirme en un buen maestro. (A7)

(5) Contenido del tablero de juego

- Exposición y claridad de las tareas a realizar. En cuanto a la exposición y claridad de las tareas a realizar, el 15,7% del alumnado se mantuvo neutral; el 57,8% coincidió en que las tareas estuvieran claras y definidas; y el 26,3% totalmente de acuerdo con la exposición, claridad y definición de tareas.
- Organización y planificación. En lo referente a la organización y planificación de los retos y misiones recogidas en el tablero de juego, el 13,1% del alumnado se mantuvo neutral en su respuesta; el 39,4% consideró que el contenido estaba bien organizado y planificado y 47,3% manifestó estar totalmente de acuerdo en su organización.
- Carga de trabajo de la asignatura. En lo que se refiere a la carga de trabajo de la asignatura, utilizando los métodos de flipped classroom y gamificación el aula, un 2,6% respondió estar en desacuerdo con la carga de trabajo; el 21% se mantuvo neutral; el 55,2% consideró que la carga de trabajo fue la adecuada y el 21% manifestó estar totalmente de acuerdo con la carga de trabajo.
- Participación del alumnado. En cuanto a la participación y protagonismo del alumnado, 23,6% respondió estar de acuerdo en la participación frente al 76,3% que manifestó el gran protagonismo que tuvo el alumnado en la metodología empleada.

Contenido de la asignatura





(6) Aspectos que resultaron más útiles

Se destacan algunos de los aspectos que les resultaron más útiles de los métodos utilizados y el talero de juego como recurso formativo: el desarrollo de la autonomía; el trabajo cooperativo y colaborativo; el aprendizaje significativo; la resolución de problemas; la motivación; la participación activa del alumnado; la reflexión y el pensamiento crítico; el tablero de juego como pieza angular para la consecución de los resultados de aprendizaje; interacción y participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado; familiarización y manejo de las TICs; la contribución a la mejora en las relaciones interpersonales. A continuación, en la Tabla 2, se recoge algunas de las respuestas del alumnado que evidencian los aspectos que les resultaron más útiles en relación a los métodos utilizados y el tablero de juego como recurso formativo:

Tabla 2.

Respuestas del alumnado que evidencian los aspectos más útiles de los métodos utilizados y el tablero de juego como recurso formativo.

(A8)	La posibilidad de la total intervención del alumnado que favorece mucho la autonomía. (A8)
(A9)	El uso de elementos novedosos. Eso siempre despierta el interés del alumnado. (A9)
(A10)	El poder trabajar en grupo - Los diferentes retos y misiones nos hacían trabajar de forma más animada y participativa. - Atender a nuestros compañeros a la hora de sus exposiciones. (A10)
(A11)	Un aspecto que me ha parecido productivo de esta metodología es que participamos de manera activa en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto sería que nos da la oportunidad de trabajar de forma cooperativa en grupo, las tareas se realizan en clase y los contenidos se trabajan en casa a través del método de clase invertida. Además, de aumentar nuestra motivación y participación, dejándonos libertad en exponer nuestras ideas y razonamientos de las situaciones de forma positiva. Por último, otra razón es aprender a resolver problemas que nos plantea que se basa en las situaciones de la vida cotidiana. (A11)
(A12)	La realización del tablero de juego como pieza angular para la realización de la consecución de los mundos basándose en la gamificación. (A12)
(A13)	Me parece una metodología muy activa-participativa ya que nos ha otorgado a todos/as la oportunidad de tener gran interacción y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, los contenidos han sido adquiridos de una manera muy significativa. Poder indagar por nuestra cuenta sobre los contenidos teóricos para seguidamente poder ser explicados al resto del alumnado es un punto muy a favor de esta metodología. Además, las prácticas realizadas en clase crean un clima de motivación y superación muy beneficioso para el alumnado. (A13)
(A14)	Que es una metodología motivadora, que se sale de lo convencional y consigue un aprendizaje más eficiente. (A14)
(A15)	Básicamente todos. La gamificación en el aula era una metodología desconocida en mi caso y a través de esta asignatura he podido conocerla, trabajarla y disfrutarla.
(A16)	Manejo de las Tics, trabajo en grupo, innovación, y el protagonismo que cobra el alumno y alumna en este tipo de clases. (A16)
(A17)	El trabajo autónomo, la importancia que tienen lxs alumnx en la asignatura, la forma en que te engancha mediante la superación de retos y mundos y sobre todo, la relación social entre el grupo, pues en mi caso, es triste que 3 años después hable con personas que no lo hacía antes. Por todo ello, es una metodología muy enriquecedora en varios



	planos. (A17)
(A18)	Es una metodología que hace al alumnado activo, ya que tiene que prepararse los temas, y se aleja del alumnado pasivo. (A18)
(A19)	El hecho de poder llevar a cabo nuestras propias sesiones prácticas (por grupos), e incluso nuestro compromiso de preparar los temas (sesiones teóricas). Esto ha influido enormemente en nuestra mejora como docentes. (A19)

(7) *Propuestas de mejora*

Un porcentaje elevado del alumnado coincidió, al ser una asignatura con carácter intensivo que se desarrolla en los meses de noviembre y diciembre, en lo abrumado que se sintió por la disponibilidad de tiempo para el desarrollo de los retos planteados en los diferentes mundos.

“La carga de trabajo es algo agobiante, pero a la vez es motivante porque nos hace darnos cuenta de muchos aspectos del aula que no conocíamos, y que debemos de incluir en nuestro día a día (A20)”.

“Se podría poner anual, ya que no da tiempo en 2 meses apenas, a ver todo lo interesante, con un año entero sería mucho más útil (A21)”.

“Lo único que mejoraría sería el aspecto del tiempo, ya que en muchas ocasiones nos ha faltado tiempo para realizar ciertas cosas. Desde mi punto de vista, esta asignatura debería de ser una asignatura que disponga de más tiempo y no se tenga que hacer en mes y medio de curso”. (A22)

Un número elevado de participantes coincidieron en no presentar ninguna propuesta de mejora, ya que en cuanto a la percepción que tuvieron referente a la organización y a la estructura, fue la adecuada.

“En mi opinión creo que a la asignatura no se le puede poner ninguna pega (A23)”.

“Me parece una asignatura muy útil y completa en todos los aspectos, quizás se eche en falta más tiempo de curso para alargar, desarrollar y adquirir más conocimientos (A24)”.

“Pienso que tal como está, está bien organizada (A25)”.

“Poco más se podría añadir de una metodología tan completa. Por mejorar algún aspecto, sería referente a la temporalización. En mi caso, me he visto un poco abrumado por las tareas prácticas de los diferentes mundos, viendo escaso el tiempo para completar la totalidad de mundos y retos”. (A26)

“La forma de llevarla a cabo me parece bastante correcta, ya que da lugar a la participación activa del alumnado, la interrelación entre los miembros del grupo, el trabajo en equipo, ejecución de sesiones teóricas y prácticas por parte del alumnado, razonamientos lógicos y mucho más”. (A27)

(8) *Elección de la metodología*

En cuanto al porcentaje del alumnado que volvería a elegir los métodos utilizados y el tablero de juego como recurso formativo para el desarrollo de la asignatura: el 100% del alumnado se decantó por su elección.

“Sin duda lo volvería a elegir sin pensármelo, puesto que he aprendido muchísimo en tan poco tiempo por llevarlas a cabo desde nuestra vivencia, ya que favorece a interiorizar y entender los contenidos más rápidamente y las clases son más divertidas, dinámicas y motivadoras”. (A28)

Pienso, que es una nueva manera de llevar a cabo el aprendizaje de una manera más motivadora (A29)”.

Chaparro-Aguado, F. (2020). The game board in the university classroom: perception of the students. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 4(1): 63-82. doi:
ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789

“Sí, ya que se trata de una metodología no tradicional que aporta un aprendizaje realmente significativo. Por supuesto. Como ya he dicho anteriormente, la motivación que he sentido en esta asignatura ha sido bastante alta, y trabajar con gamificación es algo que me ha maravillado”. (A30)

“Sí, ya que las hemos visto en pocas ocasiones en la carrera y pienso que es un método muy atractivo para desarrollarse como docente (A31)”.

“Sin duda alguna, Y voy más allá, la elegiría para todas las asignaturas. El interés y el tiempo que hay que dedicar a la asignatura de esta manera raramente se la hubiera dedicado en una metodología tradicional, y por ende, no se hubiera dado el mismo aprendizaje, ni en calidad ni en cantidad”. (A32)

(9) Balance de los métodos empleados.

Finalmente, se pidió a los estudiantes que realizaran un balance de los métodos y recursos utilizados, así como la elaboración del tablero de juego. En este sentido, la totalidad del alumnado, el 100% de los estudiantes, realizó un balance entre muy positivo y positivo, así como innovador, creativo, divertido cargado de nuevos aprendizajes.

Desde mi punto de vista, me ha resultado muy positiva la asignatura, porque me he enriquecido bastante para mi formación y poder trasladar esos conocimientos novedosos e innovadores a los centros educativos, fomentando unos valores, que el alumnado sea reflexivo, activo, participativo y crear una buena convivencia favoreciendo la inclusión. Por lo tanto, está asignatura nos enseña ir más allá en la Educación Física. (A33)

Mi balance es muy positivo, pues es en una de las pocas asignaturas en la que hemos aprendido cosas que nos pueden servir para realizarlas dentro del aula y que además nos sirven para nuestra vida diaria. Además, aparte de aprender cosas buenas, hemos salido de la rutina de ver un PowerPoint y escuchar al profesor/a hablar durante dos horas sin apenas intervención de los/as alumnos/as. (A34)

El balance de la asignatura ha sido positivo porque, a pesar de que la carga de trabajo en ocasiones ha sido un poco elevada, creo que se me han proporcionado diferentes herramientas que hacen de mí un mejor docente, y porque creo que al estar yo tan motivado, seré capaz de motivar a mis alumnos y alumnas. (A35)

Muy positivo, porque pienso que se ha producido una revolución en nuestro desarrollo como docentes, y eso es algo muy beneficioso para todos (A36).

Muy positivo. Sinceramente no me esperaba que fuera a ser tan positivo el paso por la asignatura. He aprendido cosas que pueden parecer simple, pero para mí no, ya que nunca las había manejado como el blog, QR, aplicaciones como prezi, videoscribe o Kahoot. Siento que la asignatura ha sacado lo mejor de mí, me ha hecho sentir muy cómodo tanto en las exposiciones, como en las prácticas, como en las intervenciones en clase. Yo soy una persona que le cuesta mucho intervenir, pero en esta asignatura había un clima de aula tan positivo que me he sentido como en "casa". Pocos o ningún "pero" le puedo poner a esta asignatura, siento que he aprendido muchísimo, he aprendido cosas que realmente voy a aplicar tanto cuando sea docente como el año que viene en el practicum II. Pienso que mi experiencia en esta asignatura ha superado con creces lo que yo esperaba de ella. Me llevo una experiencia positiva de esta asignatura, ya que se sale un poco de lo que veníamos haciendo hasta ahora en las demás asignaturas. (A37)

Seré muy sincero y directo. La asignatura en un primer momento no cumplía mis expectativas por varias razones. Me chocaba toda esa forma de llevar a cabo los aprendizajes y pensé que la gamificación no podría ser aplicada en niveles superiores. Por otra parte, el tener que hacer la mayoría de los trabajos en grupo y tener que ponernos todos

de acuerdo, no me apasionaba, no le encontraba mucho sentido. Probablemente, porque tengo muy arraigado el individualismo, y es más fácil hacer lo que uno quiera que intentar llegar a un consenso. Finalmente, el tiempo ha dado sus frutos y la razón a las metodologías que nos propuso Paqui. A día de hoy, y tras finalizar la asignatura, solo puedo decir cosas positivas de ella. He aprendido a tener contacto con gente que no había hablado apenas, he mejorado trabajando en grupo, he aprendido a confiar en las nuevas metodologías y sobre todo, he aprendido a no quedarme solo con lo superficial de las actividades propuestas, sino a saber mirar todo el contexto, a aprender la aplicación de todo lo visto y valorar todo el esfuerzo que hay detrás de cada clase, consejo o actividad que ha propuesto Paqui. Por todo ello, el balance final ha sido de 10, y el 99% de esa nota, es gracias a Paqui. (A38)

En lo referente a la utilidad del recurso formativo empleado para el desarrollo de los contenidos teórico-prácticos, teniendo en cuenta el análisis de resultados, se confirma que este tipo de planteamientos metodológicos, así como los recursos y estrategias utilizadas, propicia un entorno favorable para motivar el aprendizaje del alumnado en el aula (Villalustre & Del Moral, 2015; Dicheva, 2015). En la Tabla 3, se presentan algunos de los tableros elaborados por el alumnado, su temática y su enlace correspondiente.

Tabla 3

Tableros elaborados por el alumnado, su temática y enlace

Temática del tablero	Tableros de juego diseñados por el alumnado	Enlaces a los diferentes tableros
Educar en igualdad		https://educarparaigualdad.blogspot.com/
Lxs piratas del bullying		<p>Tablero de juego: https://prezi.com/view/d1CQd9SL7X6uzDd6u5hA/ - Enlace blog: https://lxspiratasdelbullying.blogspot.com/</p>



- 3) Tras los métodos desarrollados y la implementación del tablero de juego, el 89% del alumnado consideró que los conocimientos adquiridos para contribuir a la mejora de la práctica docente y el desarrollo profesional, estuvo entre muy bueno y excelente. Así como las habilidades y las competencias adquiridas, el 92% consideró que había sido entre muy bueno y excelente
- 4) En lo que se refiere al contenido del tablero (mundos, retos, misiones y narrativa), la exposición y la claridad de las tareas a realizar, el 84,1% del alumnado consideró que estaban claras o muy claras; el 86,7% consideró que la organización y la planificación de los retos y misiones recogidos en cada uno de los mundos, estuvo entre bien y muy bien organizado.
- 5) Los resultados nos dan a conocer que entre los aspectos que les resultaron más útiles se encuentran: el desarrollo de la autogestión y autonomía; trabajo cooperativo y colaborativo; el aprendizaje significativo; la resolución de problemas; la motivación; la participación activa del alumnado; la reflexión y el pensamiento crítico; el tablero de juego como pieza angular para la consecución de los resultados de aprendizaje; la interacción y la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la familiarización y manejo de las TICs; la contribución a la mejora en las relaciones interpersonales; desarrollaron
- 6) En cuanto a las propuestas de mejora coincidieron en la falta de disponibilidad de tiempo para llevar a cabo los retos y misiones de cada uno de los mundos; y un porcentaje elevado no hace ninguna propuesta ya que les parece bien como estaba planteado.
- 7) El 100% del alumnado volvería a elegir los métodos empleados y los recursos utilizados, teniendo en cuenta el nivel de exigencia y dedicación en cada uno de ellos. Una elección avalada por la motivación que despierta en los estudiantes que se ven animados por la consecución de puntos.
- 8) Los resultados avalan la eficacia de los métodos empleados, así como los recursos. El nivel de valoración fue muy alto, el 100% del alumnado realizó un balance positivo o muy positivo.

V. Referencias

- Baker, J. W. (2000). *The 'Classroom Flip': Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side* en J. A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp.9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Barbás, M^a. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: P.P.U.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC
- Contreras, R., & Eguía, J. (Eds.). (2016). *Gamificación en las aulas universitarias* (Bellaterra). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado a partir de http://incom.uab.cat/download/eBook_incomuab_gamificacion.pdf
- Dicheva, D. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88



- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- García-Suárez, A. (1988). *La formación inicial de los maestros*. Barcelona: P.P.U.
- Gimeno, J. (1981). Bases para la reforma del currículum de la formación de los profesores en las escuelas normales. En *I Encuentro Nacional de EU Formación del profesorado de EGB, I*, (pp. 40-68). Málaga: MEC/ICE de la Universidad de Málaga
- Espinosa, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Iosup, A., & Epema, D. (2014). An Experience Report on Using Gamification in Technical Higher Education. En *Proceedings of the 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 27–32). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/2538862.2538899>
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp 30-43.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Marín, R. (1980). *El contenido de la formación del profesorado. En la investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: Sep.
- Marin, I. & Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Empresa Activa.
- Marina, J.A., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libroblanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Monguillot, M.; González-Arévalo, C.; Zurita, C.; Almirall, L.; & Guitert, M. (2015). Play the game: gamificación y hábitos saludables en educación física. En *Apunt. Educación Física y Deportes*, 119, spp.71-79
- Oliva, H. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44(0), 29-47. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants- A
- Sein-Echaluze, M^a.L., Fidalgo, A., y García-Peñalvo, F. (2015). Metodología de enseñanza inversa apoyada den b-learning y gestión del conocimiento. En *III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. Madrid.
- Tourón, J. (24 de mayo de 2016). *¿Flipar clases online? Deshaciendo algunos mitos*. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/flipar-clases-online-deshaciendo/> (28/01/2018).



ESHPA

Education, Sport, Health and Physical Activity

Villalustre, L., & Del Moral, M. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, 0(27), 13-31.