

Aprendizaje lúdico en la formación inicial docente: el juego en la enseñanza de historia de la educación española

Esther Edo Agustín – Universidad de Zaragoza

 0000-0002-6490-3554

Fecha de publicación: 10.04.2024

Correspondencia a través de **ORCID**: Esther Edo Agustín

 **0000-0002-6490-3554**

Citar: Edo-Agustín, E (2024). Aprendizaje lúdico en la formación inicial docente: el juego en la enseñanza de historia de la educación española. *REIDOCREA*, 13(14), 194-205.

Área o categoría del conocimiento: Educación – Formación docente

Revisión por pares abierta	María Laura Angelini Doffo	 0000-0001-5972-5039
Recepción: 17.03.2024	José Luis Castán Esteban	 0000-0002-0123-8147
Aceptado: 10.04.2024	Carmen Herrero	 0000-0002-1392-4224

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo averiguar el potencial del juego como recurso didáctico para aprender historia de la educación española en el contexto universitario. La recogida de datos se realiza a través de cuestionarios pre- y post-tratamiento y el análisis de los mismos es cuantitativo aportando grados de significancia basados en probabilidades subjetivas por la aplicación de estadística bayesiana. Los resultados más relevantes del estudio muestran una mejora significativa en el grado de satisfacción de los participantes hacia el aprendizaje lúdico y la utilidad del juego como procedimiento de evaluación. Además, destaca también una valoración positiva destacada hacia el uso del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre las conclusiones principales se puede destacar el juego es un recurso didáctico eficaz para aumentar la motivación y el interés hacia el aprendizaje, y para mejorar la asimilación de contenidos teóricos vinculados al aprendizaje de historia. Además, la aplicación de juegos en el aula mejora las habilidades sociales y la capacidad de trabajo en equipo, valor añadido en una formación inicial como la docente.

Palabra clave: Aprendizaje lúdico

Learning through games in pre-service teacher training: Games in the teaching of history of Spanish education

Abstract: The present study aims to find out the potential of games as a didactic resource for learning the history of Spanish education in the university context. Data collection is carried out through pre- and post-treatment questionnaires their analysis is quantitative, providing degrees of significance based on subjective probabilities through the application of Bayesian statistics. The most relevant results of the study show a significant improvement in the degree of satisfaction of the participants towards playful learning and the usefulness of the game as an evaluation procedure. In addition, there is also a very positive evaluation of the use of games in the teaching-learning process. Among the most noteworthy conclusions it is possible to highlight that games are effective teaching resources for increasing motivation and interest in learning, and for improving the assimilation of theoretical contents linked to the learning of history. Moreover, the application of games in the classroom improves social skills and the ability to work in a team, an added value in initial teacher training.

Keyword: Gamified learning

Introducción

Las nuevas tendencias en investigación educativa abordan la necesidad de incorporar a nuestro sistema una educación más activa e interactiva (Gómez-Puig y Stoyanova, 2022; Ahmed y Atieh, 2022) centrada en experimentar con métodos de enseñanza-aprendizaje más eficaces para el alumnado (Torres-Soto y Vallejo-Ruiz, 2018) y que permitan optimizar el tiempo en las aulas (Angelini y García-Carbonell, 2019). Se plantea como requisito para responder a esta necesidad el estudio empírico de nuevos métodos y recursos educativos antes de su implementación definitiva en el aula, “el abordaje científico del quehacer docente” como lo define Zabalza (2009, p. 72). Esto consiste en

poner en sintonía educación y experiencia no sólo en didáctica, sino también en investigación. Ambos términos han sido estudiados de manera conjunta desde mediados del S.XX por autores como James (1912), Dewey (1938), Lewin (1951) y Kolb (1984), entre otros. La noción de aprendizaje experiencial está hoy en día muy extendida entre los profesionales de la educación, puede incluso considerarse uno de los principios básicos de los sistemas educativos actuales, así como también uno de los retos educativos más latentes (Williams y Sembiente, 2022; Figueiredo y Ribeiro, 2023).

El último informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) indica que “es necesario romper con el modelo tradicional de docencia y evaluación para dar lugar a nuevas metodologías docentes que permitan un aprendizaje activo del estudiante” (ANECA, 2021, p. 67). Esta demanda que la ANECA recoge se corresponde con una de las medidas que la Agenda renovada de la Unión Europea propone para la educación superior “el desarrollo de métodos de enseñanza de la creatividad y la innovación en la educación superior” (Comisión Europea, 2017, p. 10). En sintonía con esta medida, el juego, en sus múltiples modalidades, como indican Angelini y García-Carbonell (2014), Fernández-Río (2018) o Mercier y Lubart (2022), entre otros, promueve la creatividad y se considera una potente herramienta educativa. Spencer (1885) resalta la utilidad del juego como estimulador y equilibrador de las funciones que se ven afectadas por su desuso; además, para destacar los beneficios del mismo cabe mencionar también a Schiller (1795/1965), quien considera el juego como la tercera fuerza que refleja la atención a las necesidades de la especie humana y lo define como mediador en las demandas de nuestra naturaleza. Elgood (1988) aporta una definición de juego haciendo hincapié en su relación directa con el aprendizaje significativo que se asemeja a las de Gredler (1992) e Higuera-Rodríguez y Molina-Ruiz (2020). Estas tres últimas autoras enfatizan el valor del aprovechamiento del juego en el contexto educativo y subrayan su potencial por tratarse de un instrumento que desarrolla las habilidades esenciales para la vida en sociedad. Gallardo-López y Gallardo-Vázquez (2018) destacan, entre esas habilidades esenciales, las de carácter social y emocional. Todo ello enlaza directamente con la dimensión dialógica del aprendizaje, estudiada por autores como Aubert et al. (2009) y Castellano y Peralta (2020), y presente también en las orientaciones metodológicas recogidas en la actual legislación educativa española (LOMLOE, 2020). Valorando las diferentes aportaciones presentadas, este estudio precisa destacar que el juego, pese a considerarse vital en las primeras etapas de la vida, no debe limitarse exclusivamente al disfrute y aprovechamiento infantil. Delgado y Del Campo (1993) indican que jugar con seriedad a un juego posibilita que el adulto se trate a sí mismo en broma. En este sentido, participar en una actividad lúdico-educativa propicia que los estudiantes, futuros docentes en este estudio, no pierdan la visión lúdica del niño y valoren el potencial educativo del juego como liberador emocional y recurso didáctico eficaz en cualquier etapa.

Investigaciones similares a la presente, como la de Ruda y Yoldi (2014), que también exponen una experiencia en el contexto universitario en la que enseñan historia a través de un juego, muestran interés en los participantes por continuar experimentando con el juego como recurso lúdico y evidencian una valoración muy positiva de la experiencia. Otros ejemplos de estudios que aplican simulaciones y juegos en la enseñanza universitaria son los de Angelini y García-Carbonell (2015), Martín-Macho y Faya (2016), Rodríguez-Ortega et al. (2019) e Infante et al. (2022). De los Ríos et al. (2019), y Altawalbeh y Irwanto (2023) aplican Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) como técnica de evaluación en una asignatura universitaria y concluyen que este modo de evaluación ofrece muy buenos resultados en los millennials. En la misma línea, Connolly et al. (2020) y García-Hernández et al. (2021) también ponen en práctica recurso lúdicos con futuros docentes y de sus conclusiones destaca un mayor interés en los participantes

hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y su eficacia para adquirir conocimientos docentes prácticos sobre cómo atender a la diversidad del alumnado.

Objetivos

El presente estudio de metodología mixta tiene como objetivo averiguar el potencial del juego como recurso didáctico para aprender historia de la educación española. Además, pretende también indagar sobre la eficacia del aprendizaje lúdico aplicado a la educación superior, concretamente a la formación inicial docente.

Método

Para lograr los objetivos del estudio mencionados en el apartado previo, se recopilan datos sobre la aplicación de una serie de juegos en dos asignaturas de los planes de estudios del Grado de Magisterio en Educación Infantil y Grado de Magisterio en Educación Primaria. Varios de estos juegos son adaptados de juegos populares y la temática es historia de la educación española. Una breve descripción de ellos puede consultarse en el siguiente enlace: bit.ly/3YMWQmb

La muestra del estudio está formada por 95 estudiantes de los grados de magisterio en educación infantil y primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (Universidad de Zaragoza) así pues, se trata de una población universitaria de edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, aunque el 67% de la muestra tiene entre 18 y 19 años.

La recopilación de datos se realiza a través de la aplicación de un cuestionario con preguntas pre- y post-tratamiento relacionadas con el aprendizaje basado en juegos. Dicho cuestionario es de modalidad escala Likert e incluye también preguntas abiertas. Los valores de la escala Likert están comprendidos entre uno y cinco, siendo uno la valoración mínima y cinco la máxima. Las cuestiones más relevantes que se abordan para recoger la percepción de los participantes sobre el juego como recurso didáctico son las siguientes: ¿te gusta aprender a través de juegos?, ¿es el juego un elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿es el juego un recurso útil para evaluar?

Todos los participantes acceden a formar parte de este estudio, siendo previamente informados de que el protocolo respeta las normas éticas aplicables a este tipo de proyectos, y dan su consentimiento por escrito del uso de datos con fines de investigación. El protocolo de análisis cuantitativo a través de estadística bayesiana se realiza en base a los resultados de los pares de preguntas (variables) coincidentes en los pre- y post-test. Se analiza la variable resultante de la resta de las preguntas pre- y post-. Esta resta aporta la información de si la valoración a una pregunta entre los pre- y post-test ha experimentado mejora (valores positivos en la nueva variable diferencia), si se ha mantenido (valores cero en la nueva variable diferencia) o si ha empeorado (valores negativos en la nueva variable diferencia). Así, el valor de 1 o -1 indica que la valoración ha mejorado o empeorado, respectivamente, en un nivel. El valor de 2 o -2 representa que la valoración ha mejorado o empeorado, respectivamente, en dos niveles; y así sucesivamente. Es decir, primero se obtienen las probabilidades y sus incertidumbres (distribución de probabilidad), de mejorar y empeorar en la valoración media a una pregunta del post-test frente a su correspondiente pregunta del pre-test. Después, se realiza un contraste de hipótesis entre la probabilidad de mejorar y la de empeorar, para valorar si ambas probabilidades pueden ser significativamente diferentes y en qué grado de significatividad. Por último, en el caso de que sean estadísticamente diferentes, se obtiene una medida de la magnitud de esa diferencia,

que proporciona información sobre si la magnitud ha mejorado o empeorado tras la experiencia de aprendizaje lúdico.

El análisis cualitativo, que complementa el cuantitativo de este estudio, se basa en la información extraída de preguntas abiertas relacionadas con la eficacia del juego para evocar los contenidos trabajados sobre historia de la educación española y evaluar la adquisición de los mismos. También se abordan cuestiones relacionadas con el juego como estrategia docente para repasar contenidos dados en sesiones previas y el juego para mejorar las relaciones interpersonales del grupo-clase.

Resultados

Los resultados del análisis cuantitativo de la variable “aprendizaje a través del juego”. El histograma de la variable que resulta de la diferencia de la pregunta en el pre- y en el post-test, y refleja el cambio en las valoraciones se muestra en la Figura 1.

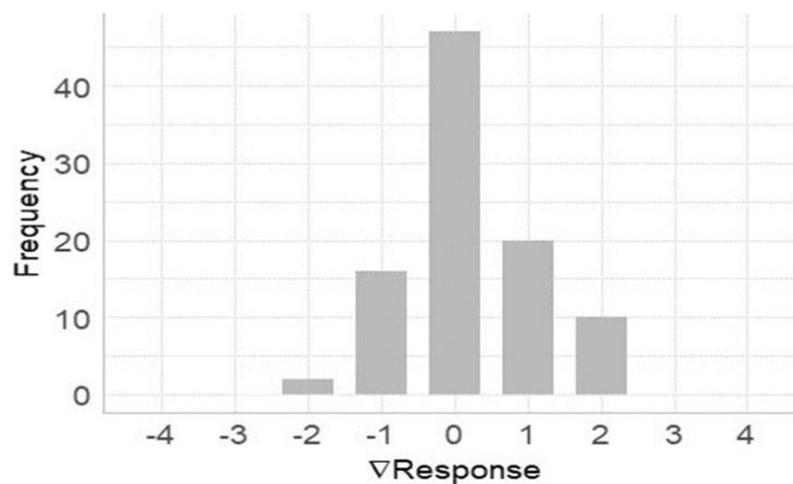


Figura 1. Diferencia entre las respuestas a la pregunta ¿te gusta aprender a través de juegos?

El 49,47% de las respuestas mantienen la misma valoración, el 31,57% mejoran y el 18,94% la empeoran tras cursar la asignatura. Por lo tanto, los datos demuestran que hay una mejora en la valoración de la pregunta en el post-test de percepciones frente al pre-test de percepciones. La media y los percentiles 10% y 90% de las probabilidades de los casos ≤ -1 , 0, y ≥ 1 , se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Percentiles de las distribuciones de probabilidad de la variable diferencia respecto a la pregunta ¿te gusta aprender a través de juegos?

	$p(\leq -1)$	$p(0)$	$p(\geq 1)$
10%	0.14	0.42	0.25
media	0.18	0.50	0.32
90%	0.24	0.58	0.38

La probabilidad media de empeorar en una unidad o más (caso ≤ -1) es de 0.18 y con solo el 10% de probabilidad es menor de 0.14, mientras que la probabilidad media de mantener la misma valoración (caso 0) es de 0.50 y con solo el 10% de probabilidad es menor de 0.42. La probabilidad media de mejorar en una unidad o más (caso ≥ 1) es de 0.32 y que con 90% de probabilidad (percentil 90%) no es mayor de 0.38.

Cabe valorar si la probabilidad de mejorar con una media de 0.32 y máxima de 0.38 y la de empeorar con una media de 0.18 y mínima de 0.14 se pueden considerar estadísticamente diferentes. Así, la probabilidad de mejorar, $p(\geq 1)$, se puede considerar superior (y, por lo tanto, diferente) a la probabilidad de empeorar, $p(\leq -1)$, con una probabilidad de: $p(p(\geq 1) > p(\leq -1)) = 0.963$. Esta probabilidad de mejora puede considerarse estadísticamente significativa, ya que solo existe un 0.047 de probabilidad de empeorar. Con ello, se concluye que, tras la experiencia lúdica, las valoraciones a la pregunta ¿te gusta aprender a través de juegos? experimentan una mejora estadísticamente significativa frente al empeoramiento. Las probabilidades y sus incertidumbres de los siguientes casos: $\leq -4, \leq -3, \leq -2, \leq -1, 0, \geq 1, \geq 2, \geq 3, 4$, asociados a la variable diferencia se representan en la Figura 2.

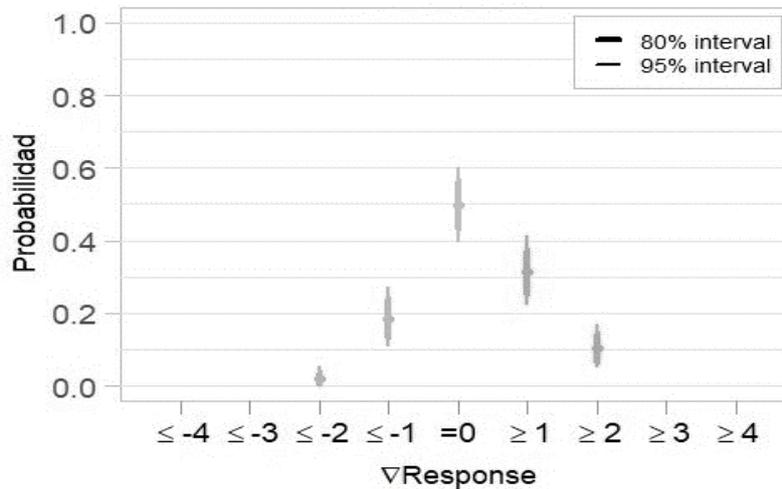


Figura 2. Distribuciones de probabilidad asociadas a la variable diferencia respecto a la pregunta ¿te gusta aprender a través de juegos?

La probabilidad estadísticamente significativa del 0.963 en la variable “aprendizaje a través del juego” demuestra que los participantes han incrementado su valoración por los juegos como recurso eficaz para el aprendizaje tras vivenciar la experiencia educativa lúdica dentro de su formación inicial docente.

Los resultados del análisis cuantitativo de la variable “importancia del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje” se pueden observar en la Figura 3 que muestra el histograma de la variable que resulta de la diferencia de la pregunta en el pre- y en el post-test, y refleja el cambio en las valoraciones de los participantes.

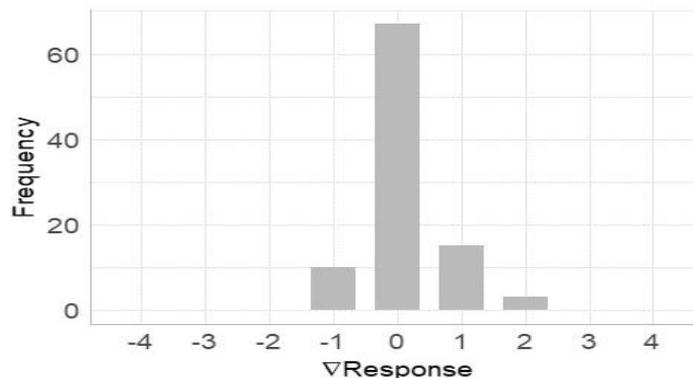


Figura 3. Diferencia entre las respuestas a la pregunta ¿es el juego un elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

El 69,48% de las respuestas mantienen la misma valoración, el 20% mejoran y el 10,52% la empeoran tras cursar la asignatura. Por lo tanto, los datos demuestran que hay una mejora en la valoración de la pregunta en el post-test de percepciones frente al pre-test de percepciones. La media y los percentiles 10% y 90% de las probabilidades de los casos ≤ -1 , 0, y ≥ 1 , se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. Percentiles de las distribuciones de probabilidad de la variable diferencia respecto a la pregunta ¿es el juego un elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

	$p(\leq -1)$	$p(0)$	$p(\geq 1)$
10%	0.07	0.64	0.26
media	0.10	0.71	0.19
90%	0.15	0.76	0.12

La probabilidad media de empeorar en una unidad o más (caso ≤ -1) es de 0.10 y con solo el 10% de probabilidad es menor de 0.07, mientras que la probabilidad media de mantener la misma valoración (caso 0) es de 0.71 y con solo el 10% de probabilidad es menor de 0.64. La probabilidad media de mejorar en una unidad o más (caso ≥ 1) es de 0.19 y que con 90% de probabilidad (percentil 90%) no es mayor de 0.12.

Considerando probabilidad de mejorar con una media de 0.19 y máxima de 0.12 y la de empeorar con una media de 0.10 y mínima de 0.07 se pueden considerar estadísticamente diferentes. Así, la probabilidad de mejorar, $p(\geq 1)$, es superior (y, por lo tanto, diferente) a la probabilidad de empeorar, $p(\leq -1)$, con una probabilidad de: $p(p(\geq 1) > p(\leq -1)) = 0.948$. Esta probabilidad de mejora puede considerarse estadísticamente significativa, ya que solo existe un 0.052 de probabilidad de empeorar. Con ello, se concluye que, tras la experiencia lúdica, las valoraciones a la pregunta ¿es el juego un elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje? experimentan una mejora estadísticamente significativa frente a empeorar. Las probabilidades y sus incertidumbres de los siguientes casos: $-4, \leq -3, \leq -2, \leq -1, 0, \geq 1, \geq 2, \geq 3, 4$, asociados a la variable diferencia, tal y como se ha explicado previamente en la introducción de este análisis estadístico, se representan en la Figura 4.

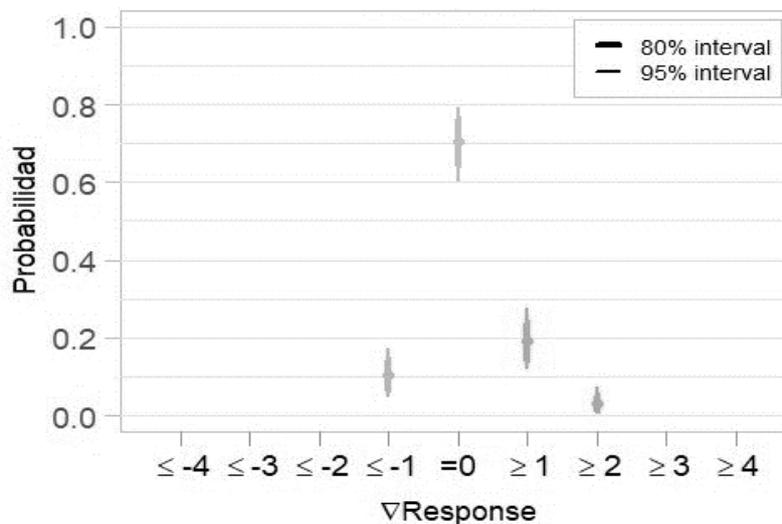


Figura 4. Distribuciones de probabilidad asociadas a la variable diferencia respecto a la pregunta ¿es el juego un elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Respecto a la variable “importancia del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje”, con una probabilidad de mejora de 0.948, se afirma que, tras vivenciar la experiencia gamificada, el alumnado lo considera relevante para el aprendizaje.

Los resultados del análisis cuantitativo de la variable “El juego para evaluar” se pueden observar en la Figura 5 que muestra el histograma de la variable que resulta de la diferencia de la pregunta en el pre- y en el post-test, y refleja el cambio en las valoraciones de los participantes.

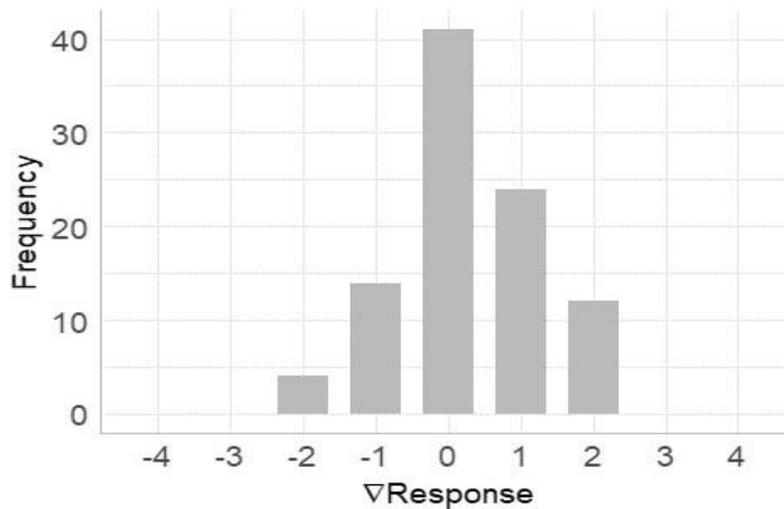


Figura 5. Diferencia entre las respuestas a la pregunta ¿Es el juego un recurso útil para evaluar?

El 43,16% de las respuestas mantienen la misma valoración, el 37,89% mejoran y el 18,94% la empeoran tras cursar la asignatura. Por lo tanto, se observa una mejora en la valoración de la pregunta en el post-test de percepciones frente al pre-test de percepciones. La media y los percentiles 10% y 90% de las probabilidades de los casos ≤ -1 , 0, y ≥ 1 , se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3. Percentiles de las distribuciones de probabilidad de la variable diferencia respecto a la pregunta ¿es el juego un recurso útil para evaluar?

	$p(\leq -1)$	$p(0)$	$p(\geq 1)$
10%	0.14	0.37	0.31
media	0.19	0.43	0.38
90%	0.24	0.49	0.45

La probabilidad media de empeorar en una unidad o más (caso ≤ -1) es de 0.19 y con solo el 10% de probabilidad es menor de 0.14, mientras que la probabilidad media de mantener la misma valoración (caso 0) es de 0.43 y con solo el 10% de probabilidad es menor de 0.37. La probabilidad media de mejorar en una unidad o más (caso ≥ 1) es de 0.38 y que con 90% de probabilidad (percentil 90%) no es mayor de 0.45.

Cabe valorar si la probabilidad de mejorar con una media de 0.38 y máxima de 0.45 y la de empeorar con una media de 0.19 y mínima de 0.14 se pueden considerar estadísticamente diferentes. Así, la probabilidad de mejorar, $p(\geq 1)$, es superior (y, por lo tanto, diferente) a la probabilidad de empeorar, $p(\leq -1)$, con una probabilidad de: $p(p(\geq 1) > p(\leq -1)) = 0.992$. Esta probabilidad de mejora puede considerarse estadísticamente significativa, ya que solo existe un 0.008 de probabilidad de empeorar.

Con ello, se concluye que tras cursar la asignatura las valoraciones a la pregunta ¿es el juego un recurso útil para evaluar? experimentan una mejora estadísticamente significativa frente a empeorar. Las probabilidades y sus incertidumbres de los siguientes casos: $-4, \leq -3, \leq -2, \leq -1, 0, \geq 1, \geq 2, \geq 3, 4$, asociados a la variable diferencia, tal y como se ha explicado previamente en la introducción de este análisis estadístico, se representan en la Figura 6.

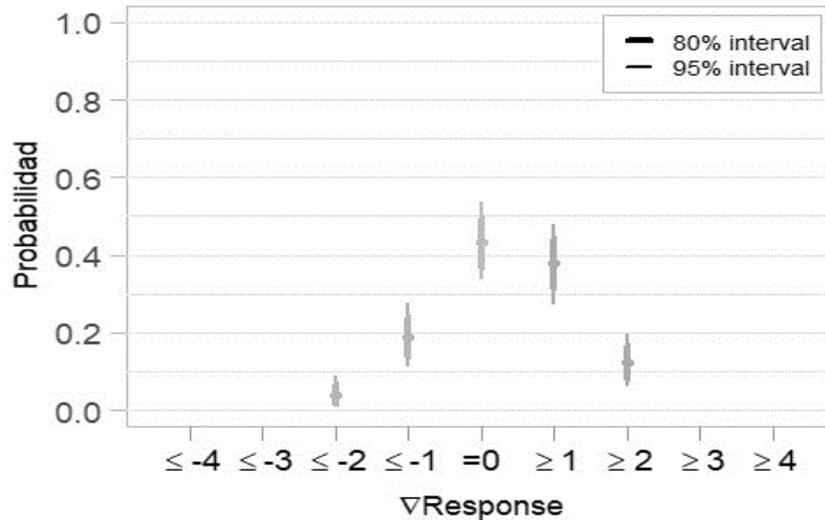


Figura 6. Distribuciones de probabilidad asociadas a la variable diferencia respecto a la pregunta ¿es el juego un recurso útil para evaluar?

La probabilidad de mejora de 0.992 en la variable “el juego para evaluar” verifica que los participantes piensan que el juego es un recurso útil para evaluar los aprendizajes adquiridos.

Además del análisis cuantitativo, que responde a las limitaciones planteadas en estudios como el de Lamonedá et al. (2022), la presente investigación recoge las respuestas del alumnado participante a preguntas abiertas sobre diferentes cuestiones relativas al uso del juego como recurso didáctico en el contexto universitario y en la formación inicial docente. Estos resultados cualitativos permiten afirmar que los juegos didácticos son recursos educativos eficaces para evocar los contenidos trabajados sobre historia de la educación española, mejorar el rendimiento académico y evaluar la adquisición de los mismos.

“El ABJ es una buena manera de aplicar la teoría porque todos los juegos están relacionados con los contenidos de historia...” (Sujeto 15)

“Ha sido mi primera vez con los ABJ y sinceramente, me parece una idea estupenda [...] afirmo que es otra forma de aprender y fijar conocimientos.” (Sujeto 50)

“Se nota que estamos mucho más implicados con el aprendizaje mientras jugamos, se podría decir que rendimos incluso más” (Sujeto 69)

“Para los juegos son necesarios los contenidos teóricos y eso hace que nos los aprendamos con la certeza de que nos van a ser útiles tanto para jugar como para superar el test inmediato.” (Sujeto 75)

El alumnado participante añade también que los juegos didácticos facilitan la revisión de contenidos dados en sesiones previas, favoreciendo así su retención.

“Nunca imaginé que jugaría al bingo en clase. Aprendí mucho y pudimos repasar un montón de contenidos de lo estudiado desde el comienzo del curso.” (Sujeto 4)

“Con un juego hemos conseguido repasar de manera eficaz todo lo que habíamos aprendido en la asignatura. Me ha encantado y me lo he pasado súper bien.” (Sujeto 11)

“El juego [...] nos ayuda a recordar contenidos que probablemente estén cayendo en el olvido sobre los temas previos.” (Sujeto 95)

Además, los sujetos participantes también indican que al vivenciar estos juegos están aprendiendo estrategias, técnicas y habilidades valiosas a nivel personal y profesional, como futuros/as docentes.

“El ABJ de esta semana me pareció muy divertido e inclusivo, ya que en el aula hay que variar la forma de trabajar para que todos puedan destacar al no dárseles bien a todos las mismas actividades.” (Sujeto 13)

“...con los juegos también se aprende a valorar la competición sana.” (Sujeto 17)

“Los juegos también permiten mejorar nuestra concentración y nuestra capacidad de respuesta.” (Sujeto 23)

“Los juegos mejoran la dinámica de clase, la hacen más interesante y atractiva.” (Sujeto 38)

“El juego final me gusta mucho porque aparte de afianzar lo que damos en clase, cada semana son juegos distintos y así cogemos ideas para nuestros futuros alumnos.” (Sujeto 81)

Para finalizar, conviene añadir testimonios que destacan que a través del juego se mejoran las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y el clima social del grupo-clase.

“El juego [...] nos permite relacionarnos mejor con nuestros compañeros.” (Sujeto 9)

“Estos juegos ayudan mucho a conocerse entre todos y mejorar la relación de todos.” (Sujeto 22)

“El juego viene genial para aprender con nuestros compañeros y mejorar el trabajo en equipo” (Sujeto 63)

“Los juegos fortalecen las habilidades sociales y la capacidad de comunicación.” (Sujeto 64)

Discusión

La primera variable del análisis cuantitativo demuestra que los participantes han incrementado su valoración por los juegos como recurso eficaz para el aprendizaje tras vivenciar la experiencia educativa lúdica dentro de su formación inicial docente. Por lo que, este resultado, además de responder a la demanda de la ANECA (2021) sobre la inclusión de estrategias y métodos de aprendizaje activo en la formación universitaria, manifiesta que los futuros docentes han quedado satisfechos con la experiencia lúdico-educativa vivenciada y que valoran positivamente el uso de juegos en el contexto educativo universitario, lo que sintoniza y actualiza contribuciones como la de López-Ruiz y López-Martínez (2015) sobre la concepción del juego como herramienta potencialmente eficaz para futuros docentes.

De la segunda variable estudiada, “importancia del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje”, se afirma que, tras vivenciar la experiencia gamificada, el alumnado lo considera relevante para el aprendizaje. En sintonía con este resultado, se encuentran aportaciones como las de García-Carbonell et al. (2012), Fernández-Río (2018), Higuera-Rodríguez y Molina-Ruiz (2020) o Mercier y Lubart (2022), entre otros, quienes también evidencian que el juego es un recurso didáctico con gran potencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, el presente estudio refuerza y actualiza desde un enfoque cuantitativo la necesidad de fomentar el aprender jugando independientemente de la etapa educativa.

El estudio de la tercera variable, “el juego para evaluar” verifica que los participantes piensan que el juego es un recurso útil para evaluar los aprendizajes adquiridos. Conclusión similar a la De los Ríos et al. (2019), quienes aplican ABJ como técnica de evaluación y concluyen a su vez que mejora los resultados académicos del alumnado, sin embargo, en esta ocasión aportando datos estadísticos que permiten evaluar la significatividad de los resultados.

Por otro lado, cabe destacar que los testimonios cualitativos del alumnado aportan valoración positiva a la inclusión de juegos en la formación docente inicial en el contexto universitario. Según Valenzuela-Molina et al. (2018), la aplicación de estrategias y recursos lúdico-didácticos variados en la formación inicial docente favorece la visión funcional del conocimiento pedagógico, aspecto también apreciado positivamente entre los participantes del estudio. Además, entre los beneficios más destacados del aprendizaje lúdico, extraídos del análisis cualitativo, se encuentran el refuerzo y asimilación de conceptos relacionados con la historia de la educación española de manera eficaz y la mejora de habilidades interpersonales. Especial hincapié puede hacerse en la creación de un clima de aula adecuado gracias a la inclusión de juegos, como sugieren Gea et al. (2017), en esta ocasión, y como valor añadido de la presente investigación, justificada por el incremento en las interacciones entre el alumnado.

Mayor interés y motivación hacia las asignaturas y el aprendizaje de historia, en consonancia con las aportaciones de Romero-Rodrigo y López-Marí (2021) y Sampedro-Martín y Estepa-Giménez (2022), también es beneficio del aprendizaje lúdico evidenciado en este estudio. No menos importante es también la mención que se hace a la mejora del rendimiento del alumnado, que está directamente relacionada con su nivel de motivación y participación en las actividades propuestas. Estudios como el de Pegalajar (2021) también señalan el rendimiento académico como valor añadido de las experiencias lúdicas y dejan entrever la carencia de estudios que apoyan esta conclusión; así pues, atendiendo a esta brecha en la investigación de este campo, este estudio inicia el abordaje de esta cuestión con aportaciones de carácter cualitativo.

De los resultados del estudio se puede afirmar que los participantes han quedado satisfechos con la experiencia educativa que les ha permitido descubrir el potencial del aprendizaje lúdico; así como también, vivenciar la utilidad del juego como instrumento de adquisición y evaluación de aprendizajes teóricos como los vinculados a la historia de la educación española. La revisión de la literatura realizada en la sección Introducción del manuscrito permite afirmar que el presente estudio realiza una aportación significativa al campo del aprendizaje lúdico en la educación superior, concretamente a la didáctica de la historia de la educación española, dado que no ha sido posible encontrar estudios publicados que vinculen aprendizaje lúdico y esta temática, comúnmente incluida en los planes de estudio de magisterio y, de especial relevancia en la formación inicial docente.

Destacable es también, desde una visión funcional del conocimiento pedagógico, la aplicación de recursos docentes lúdicos en la formación inicial de maestros/as para que reflexionen sobre la necesidad de implementar metodologías para el aprendizaje competencial; aquellas que preparan al alumnado para enfrentar los retos que la sociedad les plantea. Además, aprender jugando, promueve una mejor asimilación de contenidos académicos y facilita también la mejora de habilidades interpersonales, tan necesarias en un grado de magisterio y en el futuro ejercicio de la docencia. Conclusión que contribuye al debate de Sáez-López et al. (2023) sobre la carencia de formación universitaria de docentes en aprendizaje basado en juegos.

Finalmente, cabe mencionar que el aprendizaje lúdico forma parte de los principios y orientaciones metodológicas en los enfoques pedagógicos actuales de la educación básica obligatoria, por ello, el beneficio de aplicar métodos centrados en el alumnado en la formación universitaria de futuros docentes es doble, dado que incrementa la posibilidad de generar efecto multiplicador en el uso de recursos, estrategias y metodologías activas. Sin embargo, para evidenciarlo se precisan investigaciones educativas que lo corroboren con mayor profundidad; así pues, del presente estudio surge el interés por averiguar cómo el juego se integra de manera transversal en las facultades de educación y en qué medida se refleja ese efecto multiplicador en el sistema educativo.

Referencias

- ANECA (2021). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2019. <https://bit.ly/389yQAD>
- Ahmed, KM, & Atieh, JA (2022). Active learning techniques and student satisfaction: role of classroom environment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 98(98), 85-100.
- Altawalbeh, K, & Irwanto, I (2023). Game-Based Learning: The Impact of Kahoot on a Higher Education Online Classroom. *Journal of Educational Technology and Instruction*, 2(1), 30-49.
- Angelini, ML, García-Carbonell, A, & Watts, F (2014). Student perceptions of gain in telematic simulation. En WC Kriz (Ed.), *The shift from teaching to learning: individual, collective and organizational learning through gaming simulation* (pp. 176-186). Verlag.
- Angelini, ML, & García-Carbonell, A (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. *Education The Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 16-30. <http://digital.casalini.it/3092642>
- Angelini, ML, & García-Carbonell, A (2019). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0131-8>
- Aubert, A, Garcia, C, & Racionero, S (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Castellaro, M, & Peralta, NS (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Comisión Europea (2017). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=ES>
- Connolly, T, Tsvetkova, N, & Hristova, P (2020). Gamifying Teacher Training: Simulated Practice Learning for Future and Practising Teachers Interacting with Vulnerable Learners. En E Bradley (Ed.), *Games and Simulations in Teacher Education* (pp. 55-73). Springer, Cham.
- De los Ríos, A, Muñoz, Y, ..., & Arroyo, JL (2019). Gamificación: estrategia compartida entre universidad, empresa y millennials. *REDU*, 17(2), 73-88. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11479>
- Delgado, F, & Del Campo, P (1993). *Sacando jugo al juego*. Integral.
- Dewey, J (1938). *Education and experience*. Simon & Schuster.
- Elgood, C (1988). *Handbook of management games*. Gower.
- Fernández-Río, J.(2018). Creación de vídeos educativos en la formación docente: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 115-127. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.293121>
- Figueiredo, V, & Ribeiro, SV (2023). Experiential learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103919>
- Gallardo-López, JA, & Gallardo-Vázquez, P (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51.
- García-Carbonell, A, Watts, FI, & Andreu-Andrés, MA (2012). Simulación telemática como experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa. *REDU*, 10(3), 301-323.

- García-Hernández, ML, Porto-Currás, M, & Hernández-Valverde, FJ (2021). Propuesta metodológica para la implementación de herramientas de gamificación en la formación de Maestros de Primaria. *REALIA*, 26, 35-54. <https://doi.org/10.7203/realia.26.17137>
- Gea, G, Alonso, JI, ..., & Caballero, MF (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>
- Gómez-Puig, M, & Stoyanova, A (2022). Learning by engaging. The use of active learning strategies in higher education. *REIRE*, 15(2), 1-4. <https://doi.org/10.1344/reire.39770>
- Gredler, ME (1992). *Designing and Evaluating Games and Simulations. A Process Approach*. Kogan Page.
- Higuera-Rodríguez, L, & Molina-Ruiz, E (2020). ¿Qué se entiende por juego didáctico? Aportaciones de maestros y estudiantes en prácticas sobre su concepción como elemento fundamental en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 266-283. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8677>
- Infante, VA, Maluenda, JI, ..., & Díaz-Mujica, A (2022). Revisión Sistemática acerca del Efecto de la Ludificación de la Enseñanza en la Motivación de Estudiantes de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 267-284. <https://doi.org/10.47553/rirop.v97i36.3.92641>
- James, W (1912). *Essays in radical empiricism*. Longmans, Green Co.
- Kolb, DA (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning*. Prentice-Hall.
- Lamoneda, J, González-Villora, S, ..., & Fernández-Río, J (2022). Gamificando "El Alquimista", una intervención para educar en valores a jóvenes adolescentes. *Revista de investigación en educación*, 20(2), 109-126. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4219>
- Lewin, K (1951). *Field theory in social science*. Harper & Brothers.
- LOMLOE. Gobierno de España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340, de 30 de diciembre). 122868-122953.
- López-Ruiz, D, & López-Martínez, MD (2015). El juego perdido. *ReiDoCrea*, 4, 134-138.
- Martín-Macho, A, & Faya, F (2016). El juego en el aula de lengua inglesa para consolidar contenidos: experiencia con futuros docentes de Educación infantil. En AE Díez, V Brotons, D Escandell, & J Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 873-878). Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Mercier, M, & Lubart, T (2022). Board games enhance creativity: Evidence from two studies. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 1-39. <https://doi.org/10.31234/osf.io/rdk92>
- Pegalajar, MC (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Rodríguez-Ortega, PG, Calderón-Santiago, M, & Alcántara-Manzanares, J (2019). Gamificación y storytelling: Innovación educativa para trabajar la didáctica del medio ambiente en el Grado de Educación Infantil. En JA Marin, G Gómez, M Ramos, & MN Campos (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 1524-1536). Dykinson.
- Romero-Rodrigo, M, & López-Marí, M (2021). Lucas, sombras y retos del profesorado entorno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-17. <https://doi.org/10.6018/reifop.470991>
- Ruda, A, & Yoldi, C (2014). Aprender jugando: experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, (2), 1-11. <http://hdl.handle.net/10256/10460>
- Sáez-López, JM, Vázquez-Cano, E, ..., & López-Meneses, E (2022). Gamification and gaming proposals, teachers' perceptions and practices in Primary Education. *Interaction, Design and Architecture(s) journal*, 53, 213-229. <https://doi.org/10.55612/s-5002-053-011>
- Sampedro-Martín, S, & Estepa-Giménez, J (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 217-240. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508811>
- Schiller, F (1965). *On the aesthetic education of man* (R. Snell, trad.). Ungar. (Obra original publicada en 1795).
- Spencer, H (1885). *The principles of psychology*. Appleton & Company.
- Torres-Soto, A, & Vallejo-Ruiz, M (2018). ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 129-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.295261>
- Valenzuela-Molina, M, Ramos-Rodríguez, E, ..., & Portugal-Villar, JL (2018). El análisis didáctico como base de un curso en la formación inicial de profesores de educación primaria. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 118-137. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.281>
- Williams, L, & Sembiente, SF (2022). Experiential learning in US undergraduate teacher preparation programs: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103630. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103630>
- Zabalza, MA (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.