

Reporteros de la historia: la gamificación en el marco de un proyecto interdisciplinar en un aula multigrado de primaria.

Reporters of history: gamification within the framework of an interdisciplinary project in a multigrade classroom of primary school.

Joan Callarisa Mas (*), Margarita Guinó Arias (**)

Resumen

Este artículo describe el desarrollo de un proyecto colaborativo compartido entre escuela y universidad en el que se usa la gamificación como motor de aprendizaje. Los protagonistas de la experiencia son alumnos del tercer ciclo de primaria y un grupo de alumnos universitarios matriculados en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, del doble grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria en mención de lengua inglesa. Ambos grupos colaboran en una experiencia de aprendizaje entre iguales. En el caso que se describe en este artículo, la colaboración se ha vertebrado en torno a la participación del grupo de primaria en el proyecto interdisciplinar "Reporteros de la historia", en el que se ha usado la gamificación para elaborar entrevistas a personajes históricos.

Palabras Clave: Aprender a enseñar, enseñanza-aprendizaje, proyectos, colaboración, gamificación, culturas en la Edad Media, didáctica, metodologías

Abstract

This article describes the development of a collaborative project shared between school and university in which gamification is used as a learning engine. The protagonists of the experience are students of the third cycle of primary school and a group of university students enrolled in the Didactics of Social Sciences subject, of the double degree in Teacher of Early Childhood and Primary Education in English Language mention. Both groups collaborate in a peer learning experience. In the case described in this article, the collaboration has been structured around the participation of the primary group in the interdisciplinary project "Reporters of history", in which gamification has been used to carry out interviews with historical figures.

Key words: learning-teaching, projects, collaboration, gamification, cultures in the Middle Age, didactics, methodologies

1. Introducción

La experiencia que se describe en este artículo forma parte del programa "Aprender a enseñar: una experiencia colaborativa universidad y escuela", un programa que nace a partir de la idea adaptada del autor David Duran (2016) sobre "Aprender a enseñar". Así describe Duran el concepto: "En un momento que requiere formarse a lo largo de la vida, enseñar y

(*) Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya joancallarisa@uvic.cat, ORCID: 0000-0002-9501-3147. Autor de correspondencia. (**) Col.legi Pompeu Fabra (Salt) margarita.guino@pompeufabrasalt.cat, ORCID 0000-0003-2316-7674

aprender deberán ser actividades cotidianas. Todos tendremos que aprender y enseñar. ¿Cómo, sino, podremos construir la sociedad democrática del conocimiento?”.

Este concepto es una invitación a la necesidad de aprender entre iguales (Guinó, 2018) en un escenario donde se vehiculan aprendizajes compartidos entre alumnos de primaria y los futuros maestros.

En los últimos años, se ha iniciado un debate sobre qué aspectos pueden contribuir a mejorar el modelo de formación inicial de maestros y profesorado en Cataluña. Es evidente que necesitamos modelos de docentes que sean profesores del siglo XXI. Un profesorado altamente capacitado en habilidades digitales, metodológicas y comunicativas; un profesorado actualizado sobre todo lo que acontece en el mundo y que realmente pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes (Camacho, 2019).

Fruto de este debate son documentos como el elaborado por el Programa de mejora e innovación formación maestros (MIF) en el que se aboga por alargar los grados universitarios de formación de profesorado, multiplicar las horas de prácticas e incluso realizar un año de residencia en una escuela. También se propone que docentes en activo en escuelas e institutos puedan impartir clase en las universidades de formación docente.

Desde el curso 2018-19, los autores de este artículo han desarrollado el programa “Aprender: una experiencia colaborativa universidad y escuela” en el marco de distintos proyectos interdisciplinarios que se implementan en un aula de primaria. Mediante esta experiencia se ofrece una oportunidad a los alumnos universitarios para que puedan actuar en su doble rol, como estudiantes y futuros docentes que son (Callarisa y Guinó, 2022).

En esta experiencia se diseñan escenarios de aprendizaje entre iguales en los que se usan diversas metodologías didácticas cuyo uso coordinado en el aula favorece el aprendizaje de los alumnos de primaria, atendiendo a su diversidad en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje. De esta forma, los estudiantes universitarios han podido ver cómo se implementan en el aula de primaria metodologías como el aprendizaje cooperativo, el uso integrado de la tecnología educativa y técnicas y dinámicas de metacognición, entre otras (Guinó, 2019).

Después de los primeros cursos, en los cuales se usaron herramientas digitales de gamificación en la parte final de esta experiencia de aprendizaje entre iguales, se decidió dar un giro a la experiencia y utilizar la gamificación como eje vertebrador de la actividad que se describe en este artículo (Pérez-López y Rivera, 2017) (Mompó, 2021). De esta manera, se propuso a los alumnos universitarios convertirse en personajes de las tres culturas que convivieron durante la Edad Media en territorio de la península ibérica. Los alumnos de primaria iban a adoptar el rol de reporteros para entrevistarlos y conocer más a fondo sus respectivas culturas.

Los docentes responsables del proyecto, los maestros de primaria y el profesor de la universidad, establecieron estos cuatro objetivos:

- Objetivos generales del proyecto “Apreñseñar: una experiencia colaborativa universidad y escuela”:
 - Dotar de oportunidad y contexto a los alumnos de quinto curso del doble grado de magisterio para que preparen material didáctico y actúen como maestros en activo.
 - Experimentar en el aula de primaria diversas metodologías para consolidar los aprendizajes, como son el trabajo por proyectos, la gamificación, el aprendizaje colaborativo y la metacognición.
- Objetivos específicos de la edición que se describen en este artículo:
 - Investigar y descubrir, a través de la gamificación, las características más relevantes de las culturas musulmana, cristiana y judía que convivieron durante la Edad Media.
 - Usar la entrevista, como el género periodístico más adecuado, en el marco de la metodología gamificada, para conocer algunos de los principales hechos y personajes de la historia de la Edad Media.

2. Dinámica de la propuesta de innovación

La iniciativa que se describe en este artículo se vertebra a partir del uso de los componentes y mecanismos de la gamificación en un aula de primaria multigrado, en el marco del desarrollo de un proyecto interdisciplinario.

Las dos instituciones que han realizado la experiencia son, de una parte, una escuela concertada, de una línea educativa, con grupos de infantil, primaria y secundaria. En

esta escuela, los equipos docentes se organizan en varias comisiones (con docentes de las tres etapas) que coordinan diversos aspectos del proyecto educativo: trabajo cooperativo, implementación de la cultura digital de centro, etc. La escuela tiene una amplia experiencia en la participación en proyectos telemáticos colaborativos con escuelas de otros países y en el uso de los proyectos interdisciplinares en todas las etapas educativas (Generalitat de Catalunya, 2022).

La otra institución protagonista de la experiencia es una universidad, en la que se imparten distintos grados de magisterio como son el grado de magisterio infantil, el grado de magisterio de primaria y el doble grado de magisterio de infantil y primaria en lengua extranjera, doble grado en magisterio de educación física y ciencias de la educación física y el deporte (UVIC-UCC, 2022).

La experiencia se inició, en el primer trimestre del curso 2021-22, cuando las dos clases de primaria hicieron un encargo a los alumnos universitarios. Estos deberían convertirse en personajes de las tres culturas (cristiana, musulmana y judía) que convivieron en la península ibérica durante la Edad Media y así poder reproducir su historia en la escuela a partir de las entrevistas realizadas por los alumnos de primaria. Los alumnos universitarios estaban cursando la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales II correspondiente al quinto curso del doble grado de magisterio de infantil y primaria. En esta asignatura uno de los objetivos es aprender a trabajar con proyectos interdisciplinarios reales que se llevan a cabo en la escuela relacionados con el área de ciencias sociales (de la Calle, 2016). A partir del encargo realizado por parte de la escuela y de sus alumnos, los estudiantes universitarios deben saber organizarse como equipo (similar al que sería trabajar en un equipo docente) para diseñar, preparar, organizar y finalmente dinamizar su participación en el marco del proyecto interdisciplinario relacionado con el ámbito de las ciencias sociales. Así la evaluación de la asignatura universitaria consistirá en el seguimiento y desarrollo final práctico de todo el trabajo realizado dentro del proyecto.

Como producto final del proyecto (Pozuelos, 2007; Pecore, J.L., 2015) *Reporteros de la historia* los alumnos del tercer ciclo de primaria tenían el encargo de elaborar un noticiero de televisión sobre diversos hechos históricos de las Edades Media y Moderna, noticiero que participa junto con los que elaboran otras escuelas en un concurso promovido por la editorial que produce los materiales usados en este proyecto. Este es el primer curso que los alumnos de 5º y 6º comparten la misma aula en la nueva

organización multigrado que está aplicando la escuela; y este era el primer proyecto que tenían que llevar a cabo con esta nueva organización escolar (Domingo y Boix, 2019).

“Reporteros de la historia” es un proyecto interdisciplinar centrado en la investigación de las etapas media y moderna de nuestra historia. Es por lo tanto un proyecto centrado en temas históricos, sin embargo, se incluyen, como en todo proyecto interdisciplinar, contenidos y competencias propios de otras áreas curriculares. (Larmer, J., Mergendoller, J. y Boss, S. 2015). En este caso, se trabajaron y evaluaron en el ámbito lingüístico los textos narrativos que se incluyen en el género periodístico. A lo largo del proyecto, se trabajaron los diversos géneros periodísticos (la entrevista, la noticia, el reportaje, la crónica...) y diferentes secciones (economía, cultura, sociedad...). En el ámbito matemático, se trabajaron y evaluaron contenidos relacionados con el uso de la numeración para enmarcar las etapas históricas (años y siglos), así como su situación en la recta numérica como forma de representación del paso del tiempo cronológico. En el ámbito de valores sociales y cívicos, se incluyó en el proyecto la evolución del papel de la mujer en la historia, especialmente en el campo científico y tecnológico, a través de algunos de los personajes que representaron los alumnos universitarios. Cada equipo cooperativo elaboró un noticiero en formato vídeo, incluyendo, como mínimo, cuatro piezas representativas de los géneros periodísticos trabajados. En cada una de las piezas que formaban el noticiero tenían que explicitar qué habían aprendido sobre los temas que se estaban investigando en el proyecto: los visigodos, los castillos, las fronteras en la Edad Media, el crecimiento de las ciudades, los gremios de artesanos, el "descubrimiento" de América.

Los alumnos de primaria dedicaron tres sesiones semanales a este proyecto, lo que supone un total de 4,5 horas. Disponían de un material de la editorial Edebé que les iba guiando, junto con los docentes, en el trabajo de investigación. El equipo docente diseñó una secuencia de aprendizaje que consistía en dedicar las dos primeras sesiones de cada semana a investigar un aspecto de estas dos etapas históricas y elaborar una pieza para el noticiero en la tercera de las sesiones. Así, por ejemplo, en las dos primeras sesiones trabajaban sobre los artesanos y los gremios; y en la tercera sesión, elaboraron un reportaje, una crónica, una noticia... sobre algún gremio en concreto.

Con el objetivo de conectar el trabajo entre la escuela y la universidad, desde la escuela se encargó a las alumnas de doble grado de magisterio de quinto curso (y por lo tanto a pocos meses de terminar su formación universitaria) el trabajo de diferentes

personajes y culturas de la Edad Media. Esta fue la parte del proyecto al que se decidió dar este tratamiento diferenciado respecto a los demás temas que se trabajaron: la convivencia en determinados momentos de nuestra historia entre cristianos, musulmanes y judíos. Los alumnos de primaria eligieron la entrevista como el género periodístico que les permitía acercarse a personajes históricos de aquel momento. Aquí entran en juego los estudiantes de la Universidad: iban a convertirse en personajes relevantes de las tres culturas en estudio, para ser entrevistados por los alumnos de primaria.

En un primer encuentro telemático, después de las presentaciones oportunas, los estudiantes universitarios reciben el encargo de convertirse en los protagonistas de las entrevistas que iban a preparar los alumnos de primaria.

A partir de este primer encuentro, los alumnos de primaria continuaron avanzando en el proyecto, investigando otros aspectos de estas etapas históricas y registrando otras piezas para su noticiario.

Mientras tanto, las alumnas de la universidad lo primero que hicieron fue informarse sobre las tres culturas ya que la cristiana les era relativamente conocida pero las otras dos no. Y decidieron que como la historia la hacen hombres y mujeres pero que estas últimas desgraciadamente aparecen poco en los libros de historia, ellas intentarán interpretar sobre todo el papel de mujeres. De hecho, finalmente se seleccionaron 12 mujeres y 1 hombre. El primer obstáculo con el que se encontraron es que les resultó difícil encontrar información de mujeres. Y aún les fue más difícil encontrar información sobre mujeres musulmanas. Una vez pues iniciado el trabajo las alumnas decidieron interpretar a los siguientes personajes

Cristianos	Musulmanes	Judíos
Isabel la Católica	Saladin	Esterka
Juana de Arco	Khadija b. Khuwaylid	Hanna Von Recklinghausen
Ermessenda de Carcassone	Aisha bint Abi Bakr	Dulzura de los gusanos
Violante de Hungría	Az-Zahrawi (Abulcasis)	Zaynab Bint Al-Harith

Cuadro 1 - Personajes interpretados por los alumnos universitarios

A partir del trabajo encargado, durante unas semanas las alumnas universitarias se dedicaron a buscar información de los personajes sobre todo de su vida cotidiana (dónde habían nacido, cuándo murieron, se casaron, tuvieron hijos, qué oficio tenían) y también por qué hecho habían destacado en algún momento de la historia y por lo tanto se podía encontrar información de ellas, aunque fuera breve. Pero también tuvieron que investigar las diferentes culturas ya que sabían poco de ellas y por lo tanto tuvieron que intentar comprender qué representaba cada una de ellas en su contexto. Además, observaron la invisibilidad de las mujeres dentro de la historia (Sant y Pagès, 2011). Se generó un interesante debate entre las alumnas donde se cuestionó qué tipo de historia estamos trabajando en las aulas de las escuelas y universitarias (García, 2016) debido a que mucha de la información que encontraban siempre era sobre mujeres adyacentes a la figura masculina a partir de “la mujer de...”, “la hija de...” o “ la madre de...”. Observaron la gran necesidad de hacer un tipo de educación crítica para poder mejorar y cambiar los errores del pasado gracias a la figura del maestro o profesor intelectual crítico (Giroux,1990; Schön,1998).

Cuando ya nos acercábamos a la fecha prevista para la visita de los alumnos universitarios a la escuela, los alumnos de primaria dedicaron una sesión entera a preparar las entrevistas. Cada equipo cooperativo elaboró unas preguntas; las pusieron en común y finalmente eligieron y ordenaron las preguntas que querían hacer al personaje que deberían entrevistar. Para ellos supuso un reto elaborar la introducción y la despedida de la entrevista, elementos no trabajados hasta el momento; cada equipo personalizó esta selección, incluyendo la presentación del grupo y de cada uno de sus miembros.

1. ¿De qué religión eres?
2. ¿A qué año naciste?
3. ¿Dónde naciste?
4. ¿Tu religión no te dejaba comer algo?
5. ¿Por qué motivo eres importante o famoso/famosa?
6. ¿Has dejado algo por la historia?
7. ¿A qué edad falleciste? ¿Cómo falleciste?
8. ¿Tuviste hermanos o hermanas?
9. ¿Cómo se vestían en vuestra época?
10. ¿Cuál fue tu profesión?
11. ¿Tuviste hijos? ¿Cuántos?
12. ¿Estudiaste? ¿Qué?
13. ¿Cómo se llamaban tus padres?

- | |
|---|
| 14. ¿A qué jugabas cuando eras pequeño o pequeña? |
| 15. ¿Cuál era tu debilidad? ¿Y tus fortalezas? |

Cuadro 2 – Preguntas preparadas por los alumnos de quinto y sexto

La estructura y desarrollo de la sesión presencial fue fruto del consenso entre los maestros de la escuela y el profesor de la universidad. En primer lugar, se consideró idóneo, para reforzar los componentes gamificados, intentar que las alumnas universitarias en la medida de lo posible se disfrazaran o llevaran algún elemento de la época que representaban para empatizar con los personajes. Esto supuso una búsqueda de ropa, objetos y materiales diversos con el fin de interpretar mejor a los diferentes personajes y sus culturas. También tuvieron que descubrir qué ropa llevaban las mujeres en la Edad Media dependiendo de su cultura religiosa.

La sesión se realizó una tarde, durante una hora y media. Los grupos se reunieron en el patio de la escuela para dar la bienvenida a los alumnos universitarios. Este hecho ya supuso un elemento motivador puesto que, por las circunstancias derivadas de la pandemia, hasta aquel momento no habían dispuesto de momentos para compartir una misma actividad en un mismo espacio. Los alumnos se presentaron de nuevo, ahora ya de forma presencial, y los docentes realizaron una breve presentación de la actividad que se iba a llevar a cabo entre los maestros y los alumnos de la universidad.

Una vez ya en el interior del edificio de primaria, los alumnos de quinto y sexto de primaria se repartieron en tres aulas. En cada una de las aulas había cuatro equipos cooperativos (forma habitual de organización de las aulas en esta escuela) y uno de los tres maestros que forman el equipo de proyectos del ciclo superior de primaria. Se distribuyeron cuatro personajes en cada aula.

La dinámica fue la siguiente. Cada uno de los equipos cooperativos entrevistaba a uno de los personajes presentes en el aula, mientras los otros tres grupos eran espectadores de estas entrevistas. Terminadas las entrevistas a estos cuatro personajes, los alumnos universitarios cambiaban de aula. Con esta dinámica los alumnos universitarios tuvieron tiempo de pasar por dos aulas, de manera que los alumnos de primaria pudieron realizar dos entrevistas y ser espectadores en otras seis.

Para terminar la sesión, se reunieron todos los alumnos en sus dos aulas habituales. Y se hizo una valoración reflexiva de la actividad donde intervinieron los alumnos de la escuela, los maestros y los alumnos de la universidad.

3. Metodología

Los participantes de la experiencia fueron por un lado las dos clases de ciclo superior de la escuela de primaria con un total de 54 estudiantes que estaban mezclados entre quinto y sexto de primaria por el sistema multigrado iniciado por parte de la escuela en el curso 2021-2022. Los otros participantes fueron estudiantes de quinto de magisterio de doble grado de infantil y primaria de la universidad que eran un total de 12 personas (11 mujeres y un varón).

De la observación y análisis de los procesos desarrollados en las aulas se desprenden diversas evidencias.

La gamificación por sí misma aporta motivación y curiosidad por aprender a los alumnos. Aspectos que se enriquecen y fortalecen con otras metodologías usadas en paralelo, hecho que se hace evidente a partir del análisis de la experiencia descrita (Díaz y Troyano, 2013; Álvarez-Rosa et al., 2017).

La escuela de primaria donde se desarrolla esta experiencia tiene como una de las bases de su proyecto educativo el programa CAAC de aprendizaje cooperativo, usado como medida para atender en una misma aula a alumnos diferentes de manera que todos avancen aunque sea en formas y ritmos distintos (Pujolàs, 2011).

A lo largo del proyecto “Reporteros de la historia”, los alumnos de primaria se organizaron en equipos cooperativos para realizar las actividades. Se trata de equipos estables que se forman al inicio del curso escolar; los miembros del equipo son seleccionados por los tutores de cada nivel educativo, con el consenso de los demás maestros del equipo de ciclo, de acuerdo con las indicaciones del programa CAAC (Cooperar para aprender, aprender a cooperar) desarrollado por el Grupo de Atención a la diversidad de la Universidad de Vic. Los componentes de cada equipo eligen un nombre para el equipo y establecen las funciones que van a desarrollar cada uno de ellos.

Cada equipo dispone de una carpeta donde recopilan los documentos de trabajo:

- el plan del equipo, donde se explicitan en el plan del equipo, donde también escriben los objetivos del equipo y los compromisos personales de cada uno de los componentes del equipo para cada trimestre escolar;
- los diarios de sesiones con los que realizan una actividad de metacognición sobre una o varias sesiones de trabajo;
- los materiales que van elaborando en el desarrollo del proyecto;
- En este proyecto en concreto, se les facilitó una guía para ir anotando las informaciones básicas de las piezas periodísticas que iban elaborando: qué contenían, qué recursos necesitaban, en qué punto se encontraban en cuanto a la realización de cada una de ellas.

ESCALETA – “NOTICIARI DE LA HISTÒRIA” – EQUIP: _____					
TÍTOL	SECCIÓ / GÈNERE	CONTINGUTS HISTÒRICS	PARTICIPANTS	RECURSOS	DURADA
		ELS VISIGOTS			
		LES TRES CULTURES			
		VIURE A LA FRONTERA			
		VIURE A LA CIUTAT			
		PIRATES A L'ATLÀNTIC			
		EL SEGLE D'OR			
		ELS REIS I LES SEVES REFORMES			
				Màxim	10 minuts

Foto 6 - Documento para guiar a los equipos en la elaboración de las piezas periodísticas,

La codocencia es otra de las metodologías que se están implementando en la escuela de primaria en estos últimos años lectivos. En el desarrollo de los proyectos interdisciplinarios en cada uno de los ciclos de primaria participan, en todas las fases (desde el diseño del proyecto hasta la evaluación de los alumnos y del propio proyecto),

los dos tutores de los grupos junto con otro docente. Los tres maestros adoptan distintas formas de codocencia según las actividades diseñadas en cada fase del proyecto. La codocencia se usa, al igual que el aprendizaje cooperativo, como forma de atención a la diversidad, para poder atender con más facilidad y calidad a todos los alumnos; se ponen en juego distintos estilos de enseñanza, de manera que los escenarios de enseñanza-aprendizaje se enriquecen en el aula (Duran, 2018). Los alumnos universitarios pudieron observar y analizar estos distintos estilos, cómo se guiaba la actividad en cada una de las tres aulas y cómo se había guiado a los alumnos de primaria en la preparación de las entrevistas.

Una vez finalizadas las entrevistas se usaron técnicas básicas de metacognición para que los alumnos reflexionaran sobre el proceso y los resultados de esta actividad. Aprender a evaluarse es una de las condiciones básicas para aprender a aprender y para ser más autónomo aprendiendo (Sanmartí, 2010). Autoevaluarse es un proceso que debe aprenderse y que necesita de ciertas condiciones. Como se ha comentado anteriormente, "Reporteros de la historia" es el primer proyecto realizado en un curso en el que, por primera vez, los alumnos de 5º y 6º están en una misma aula. En las primeras semanas del curso aún no se había culminado el proceso de cohesión del grupo y este proceso de reflexión de los procesos y los aprendizajes aún suponía mucha dificultad para los alumnos de primaria. Con estas dificultades, participaron en este proceso tanto los alumnos de primaria como los estudiantes universitarios.

Por parte de los alumnos universitarios para su evaluación se utilizaron dos instrumentos: una ficha técnica y la observación directa de su actuación didáctica. En la ficha técnica, el profesor universitario anotó la preparación del personaje (búsqueda de información y preparación de él a partir de tutorías en la sesiones de clase en la universidad), la parte didáctica y empatía con el personaje representado (información, materiales recogidos y divulgación) durante la sesión en la escuela a partir de la observación y las anotaciones pertinentes de cada alumno con su personaje. Estas anotaciones fueron complementadas a partir de la visión subjetiva de los maestros en el aula para la evaluación final de cada alumno universitario.

4. Discusión y resultados

4.1 La gamificación como motor de aprendizaje

En el diseño de la experiencia de aprendizaje descrita, se utiliza la gamificación como agente potenciador de la curiosidad y la capacidad de sorpresa. Los alumnos de primaria se mostraron muy motivados en el momento de preparar las entrevistas, a pesar de la dificultad, por lo novedoso de la propuesta que se les estaba presentando. Gracias a los personajes interpretados por los estudiantes universitarios y a su puesta en escena, los alumnos de primaria mostraron mucho más interés en otras actividades de este mismo proyecto en el que no se incluía ninguna propuesta gamificada.

Jugar nos permite vivir las dificultades como retos y nos permite sostener el esfuerzo, porque lo que hacemos lo realizamos disfrutando no solo del resultado esperado, sino del camino que hemos transitado (Marín, 2022). Implica no únicamente el uso de juegos en el aula, sino de componentes, dinámicas y mecánicas propias del juego que ayudan a mejorar los procesos educativos y por lo tanto los aprendizajes. Esto es posible porque adoptar propuestas gamificadas para enseñar/aprender competencias radica en su potencialidad para influir en el desarrollo o cambio de comportamiento; las competencias son comportamientos o actuaciones en las que ponemos en juego diferentes aprendizajes de forma estratégica para resolver situaciones complejas. Los alumnos realizan aprendizajes más significativos, de mayor calidad y consistencia al tener que elaborar y realizar entrevistas contextualizadas gracias a la presencia de los personajes representados por los alumnos universitarios.

El aprendizaje mediado por el juego:

- Proporciona placer y satisfacción porque se disfruta en el proceso.
- Estimula la curiosidad; avanzar requiere formularse preguntas continuamente sobre qué decisiones se deben tomar.
- Favorece el afán de superación, reto y autoconfianza. Mejora la autoestima, el reconocimiento social del resto de compañeros y constituye una forma adecuada de fomentar la resiliencia.
- Supone una oportunidad de expresar los sentimientos: cuando jugamos expresamos de forma natural las emociones. El alumno asume su protagonismo y se manifiesta tal como es.

- Favorece la interiorización de pautas y normas de comportamiento social. Muchos alumnos que no son capaces de mantener unas normas elementales, durante el juego se muestran totalmente respetuosos con las mismas.
- Estimula el desarrollo de funciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales; dependiendo del tipo de juego, ejercitamos unas funciones corporales y cognitivas u otras.

Gracias al juego es posible superar el miedo al error y disminuye la presión sobre los alumnos. En las clases tradicionales se penaliza el error o fallo, en cambio utilizando elementos de gamificación, se permite experimentar y arriesgarse aún con la posibilidad de errar. Por lo tanto, utilizando el juego, experimentando, manipulando y estimulando todos los sentidos, se facilitará el aprendizaje sin la presión que anteriormente se ejercía dentro del sistema educativo (García-Casaus et alii, 2021).

En el ámbito universitario, la gamificación ha encontrado una oportunidad para motivar, mejorar dinámicas de grupo, atención, crítica reflexiva y aprendizaje significativo de los estudiantes (Oliva, 2017). Con el uso de la gamificación en el diseño de esta actividad, los maestros de primaria y el profesor responsable de los alumnos universitarios hemos favorecido el cambio de paradigma, poniendo a los respectivos alumnos en el centro del proceso de aprendizaje, facilitando que desarrollen un rol activo, cada uno de ellos según la función que debían realizar.

4.2 Personajes elegidos para el proyecto

A partir del encargo hecho por parte de la escuela los alumnos universitarios tuvieron que hacer una búsqueda de información sobre las diferentes culturas. En un primer momento se observó que los futuros maestros tenían poco conocimiento de las tres culturas predominantes durante la Edad Media, la cristiana, la judía y la musulmana. De las tres culturas debido a su formación dentro del estado español conocían algún dato, aunque en algunos casos poco significativo, de la cultura cristiana. El desconocimiento de la cultura judía era total y de la musulmana tampoco tenían conocimiento salvo sobre alguna fiesta destacada como el ramadán.

El primer objetivo fue que buscaran información de cada una para poder explicar entre ellos cuáles eran las características de cada cultura. Este hecho no les fue de mucha facilidad debido a la tendencia de buscar la información únicamente en internet. Sobre

la cultura cristiana aún encontraron algún dato, pero sobre la judía y la musulmana les resultó más complicado. Finalmente, debieron ir a la biblioteca a consultar manuales o enciclopedias más específicas de cada cultura (VV AA, 2004)

Una vez ya tenían más información de cada cultura, se hizo una puesta en común, dedicando un par de sesiones de clase, para poder trabajar diferentes elementos de cada cultura y la puntualización de ciertos aspectos que pudieran ser erróneos. A partir de aquí se debía elegir personajes para poder llevar a cabo la petición de la escuela. Debido al predominio de alumnas universitarias (11 mujeres y solamente un hombre) quisieron buscar mujeres que hubieran destacado en algún aspecto y que por eso eran conocidas en algún aspecto. En este punto se encontraron con otro obstáculo. La mayoría de las mujeres que encontraron en una primera búsqueda eran “hijas de”, o “mujeres de” (Nash, 1982). Este hecho, aparte del enojo y la comprobación de la invisibilidad de la mujer en muchos libros de texto de historia (Gomez y Tensa, 2015), provocó el efecto positivo y motivador por parte de las alumnas de buscar personajes femeninos de cada cultura trabajada.

Comenzaron a buscar personajes, pero se encontraron con la dificultad comentada. Las mujeres católicas de las que encontraron referencias destacaron por cuestiones religiosas, el caso de la cultura musulmana era por cuestiones religiosas también. En el caso de la cultura judía pudieron encontrar la primera mujer banquera Hanna von Recklinghausen. Esta búsqueda de información ratificó la dificultad de encontrar mujeres que destacaron en la historia ya que están invisibilizadas en los documentos escritos.

4.3 Desarrollo y evaluación curricular en el ámbito universitario

La aplicación de la gamificación del proyecto “Reporteros de la historia” ha sido útil para evaluar algunos de los indicadores de evaluación que se habían establecido en la programación didáctica universitaria y la adquisición de las competencias que requería la asignatura (Escudero, 2009).

En primer lugar, la competencia de los alumnos universitarios en saber buscar y seleccionar la información para la preparación del material de trabajo. Cada vez más se evidencia que el alumnado universitario no está acostumbrado a seleccionar entre la inmensa cantidad de información que encuentra sobre todo ubicada en la nube y le es

difícil elegir dicha información para el trabajo encargado. Por eso las alumnas debieron buscar y seleccionar la información útil y necesaria para poder conocer las tres culturas que les eran desconocidas y así poder afrontar la preparación del material didáctico para llevar a cabo el encargo que habían recibido.

En segundo lugar, fueron capaces de preparar y elaborar con un objetivo didáctico la información de los personajes que tenían que representar en la escuela dentro del proyecto. La intención era que cada alumno preparará el personaje no de forma memorística sino de forma empática. Se les recomendó que entendieran las vicisitudes del personaje para que, cuando les hicieran las preguntas sobre ellos, sus respuestas fueran creíbles y no se limitaran a la repetición de la información memorizada. En general, exceptuando un par de alumnas que solamente memorizaron el personaje, el resto de los alumnos supieron empatizar con el personaje y lo representaron de forma totalmente creíble. Además, tanto el profesor universitario como los maestros, les lanzaron el reto de intentar realzar el personaje con algún elemento típico de la época y la cultura que representan o con una vestimenta similar. Los alumnos aceptaron el reto y consiguieron hacer muy creíbles a los diferentes personajes y su puesta en escena hizo que por un momento los alumnos de la escuela tuvieran ante sí unos personajes que habían hecho un salto en el tiempo y les podían explicar cosas de otras épocas y culturas.

Finalmente, es necesario comentar que a los futuros maestros muchas veces se les pide elaborar y preparar didácticamente algún material, pero no saben si la puesta en práctica funciona o no. Con frecuencia, los estudiantes universitarios deben preparar materiales de forma teórica pero no pueden observar su funcionalidad en el aula. En este caso ellos pudieron hacerlo y observar qué funcionó y qué no. Este hecho sirvió para poder hacer una evaluación final y reflexión con los alumnos de su actuación en el aula. Posteriormente en el aula de la universidad analizamos todo lo sucedido dentro del proyecto. Desde la búsqueda de información sobre las culturas que no conocían, la poca existencia de mujeres dentro de la historia, la preparación de los personajes y la representación en la escuela, su puesta en escena, la temporalización de la sesión, la reacción de los alumnos en la escuela a partir de las respuestas a sus preguntas y cómo se sintieron en una dinámica gamificada como la llevada a cabo. En general la valoración por parte de los futuros maestros fue muy positiva. Estaban satisfechas de

todo el proceso y tenían la sensación de haber cumplido el objetivo encargado por parte de la escuela.

En cuanto a la evaluación por parte del profesor universitario fue muy buena en la mayoría de los casos, ya que la gamificación de la actividad cumplió con los objetivos de la asignatura, exceptuando a un par de alumnas que, como comentamos anteriormente, solo memorizaron el personaje, no empatizan con dicho personaje y no se implican en la representación y por lo tanto no cumplieron con los objetivos planteados, hecho que se reflejó en la nota de su evaluación final de la asignatura.

4.4 Desarrollo y evaluación curricular en primaria

La aplicación de la gamificación en esta fase del proyecto “Reporteros de la historia” ha sido útil para evaluar algunos de los indicadores de evaluación que se habían establecido en la programación didáctica.

En primer lugar, los alumnos de primaria lograron un buen nivel en cuanto a saber interpretar y analizar cambios a lo largo del tiempo, en especial en algunos aspectos que les permiten comprender la sociedad en que vivimos. Algunos de los aspectos que se pudieron evaluar fueron la evolución del papel de la mujer a lo largo de la historia, y en especial en el campo científico y tecnológico; también la relación entre diferentes culturas, los beneficios que aportan al avance de la sociedad, pero también los conflictos que surgieron y cómo se abordaron. A lo largo del curso escolar, tuvieron oportunidades para recuperar y utilizar los aprendizajes realizados en esta fase del proyecto.

En segundo lugar, fueron capaces de elaborar lo que para ellos suponía una nueva tipología textual. Anteriormente habían elaborado entrevistas entendidas como una simple colección de preguntas. Para preparar la actividad con los alumnos universitarios, tuvieron que avanzar en esta tipología textual, incorporando distintos elementos como la introducción y la conclusión; así como expresiones que servían para conectar las sucesivas preguntas. En ese momento, los resultados no fueron plenamente satisfactorios, pero se reprogramó esta tipología textual, con otras temáticas, a lo largo del curso y los avances fueron realmente significativos. Los alumnos fueron capaces de analizar y resaltar los avances y aprendizajes realizados en este aspecto.

También en el ámbito lingüístico, se valoró la producción de textos orales, teniendo en cuenta el contexto comunicativo. En este caso, a pesar de las dificultades propias de encontrarse en las primeras semanas del curso escolar, fueron capaces de adecuar el

registro según el personaje a quien debían entrevistar y las respuestas previas que habían recibido. Unos y otros se ayudaron de forma empática para evitar largos silencios entre algunas respuestas. En este punto se evidenciaron las diferencias en cuanto a la competencia comunicativa no únicamente de los alumnos de primaria, sino también de los estudiantes universitarios. Algunos de ellos tenían más facilidad para expresarse en el momento de exponer las respuestas a las preguntas formuladas; más facilidad para ayudar y guiar, como hacemos los docentes, a los alumnos de primaria con alguna dificultad; más facilidad para responder con humor y creatividad, de manera que su discurso fuera más comprensible.

Finalmente, se valoró también como parte de una de las competencias transversales (autonomía, iniciativa personal) la participación de todos los integrantes del grupo en la elaboración de la entrevista. No era fácil por el momento en que se iba a realizar esta actividad; ni la clase, ni los equipos cooperativos estaban plenamente cohesionados; era fácil prever que algunos alumnos se inhibieran o participaran muy poco. Pero el hecho de plantear la actividad sobre el eje de la gamificación y contar con los alumnos universitarios supuso un motor de motivación mayor, favoreciendo un alto grado de participación activa.

5. Conclusiones

Esta experiencia, como las que hemos llevado a cabo en los tres cursos anteriores¹, facilita que los alumnos universitarios entren en la escuela fuera del contexto habitual del Prácticum. Intervienen en un proyecto que ya se encuentra en marcha; interactúan con los alumnos con un doble papel: el de estudiantes universitarios y el de futuros docentes. Además de crear materiales y participar en el aula en el desarrollo de diversas metodologías, han podido observar y analizar cómo la gamificación va más allá del uso de juegos en el aula; cómo la gamificación llega a ser un potente motor de aprendizaje cuando supone el uso de componentes y mecanismos propios de los juegos integrados en secuencias didácticas como mediador para conseguir los objetivos educativos. Han podido centrar su atención en la actitud lúdica de este proyecto gamificado, en el que se crea un ambiente propicio para que el juego despliega su poder transformador, a

través de la creatividad, la flexibilidad, el humor, la pasión, la curiosidad, la empatía y la comunicación (Marín, 2015).

Para las alumnas universitarias observar la parte práctica de una asignatura es una manera muy útil para analizar en qué aspectos hay que mejorar para ser maestro utilizando la práctica y no sólo la teoría de la universidad. Los alumnos universitarios están en su último curso del Grado de Educación y, por tanto, a seis meses de ser maestros en activo. El hecho de que ellos puedan adoptar el rol de maestro y llevar a cabo las diferentes actividades en el aula y dinamizarlas, supone un gran enriquecimiento y les da una gran experiencia para su trabajo futuro. Observar la discusión entre ellos de los materiales que deciden llevar al aula, la preparación de los mismos con las dudas que esto les genera permite al mismo al profesor de la universidad hacer una evaluación real a partir de una actividad que la llevan a cabo, y no hacer una evaluación a partir de posibles ideas que algún día quieran realizar. En este caso en las sesiones posteriores al encuentro se analizaron y comentaron las sensaciones de ellas ante la clase, cómo se habían desarrollado las actividades y todo lo que implicó ponerse delante de un grupo y hacer de maestro (Alliaud y Antelo, 2099).

Para las alumnas universitarias es todo un reto a pocos meses de ser maestros. Esta colaboración siempre se realiza con estudiantes que están finalizando sus estudios universitarios. Concretamente les faltan seis meses para obtener el título y por lo tanto es una manera de poder experimentar con los aprendizajes adquiridos durante su formación.

Para los docentes responsables de los grupos, es una experiencia que enriquece las secuencias de enseñanza-aprendizaje que hemos diseñado para nuestros alumnos. Nosotros mismos aprendemos de la interacción de los respectivos grupos de alumnos y de los procesos que se producen a lo largo de toda la experiencia.

Para los alumnos de primaria, les ofrece la posibilidad de contextualizar las actividades que están realizando, de disponer de un recurso que les aproxima a los contenidos que se están trabajando. Utilizar componentes propios de la gamificación incorpora un elemento más, la sorpresa, que favorece la motivación y la implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista de los alumnos y los maestros de primaria, es altamente enriquecedor contar con colaboración dentro del aula. Los alumnos aprenden de manera

mucho más significativa cuando aprenden "entre iguales". Hay una diferencia importante de edad entre los alumnos de primaria y los universitarios, pero los ven como unos "iguales", son estudiantes como ellos.

Para los alumnos de la escuela es un reto y a la vez un disfrute ver a unos "maestros" noveles pero que a la vez todavía son estudiantes, sujetos a la evaluación como ellos.

La colaboración universidad-escuela enriquece a todos los que participamos. Se trata de una oportunidad de "aprender" con muchos retos porque la coordinación no es fácil; pero las ventajas y resultados que nos ofrece, provoca que año tras año nos propongamos nuevas oportunidades de compartir aprendizajes.

6. Referencias bibliográficas

- Alliaud A. y Antelo E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20579>
- Álvarez-Rosa et alii (2017). El desarrollo de la competencia digital en la universidad un caso de estudio con Kahoot!. REDINE (Ed.). (2017). *Book of abstracts CIVINEDU 2017. 1st International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*. Eindhoven, Adaya Press
- Ametller, J.; Codina, F. (coord.) (2017). La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Barcelona, Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. Colección Documentos MIF, 4. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/ModeloFormativoES.pdf>
- Callarisa, J. y Guinó, M. (2022). Aprensenyar, una experiència col·laborativa universitat i escola. Dentro Grimalt-Álvaro, C., Holgado, J., Marqués, L., Palau, R., Valls, C., Hernández-Escolano C., *Llibre d'actes FIET2021: La investigació i la innovació en Tecnologia Educativa a l'era digital*. (pp. 46-56). <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/view/486/507/1129-2>
- Corchuelo, C. (2018). Gamificación en Educación Superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/927/pdf>
- De la Calle, Mercedes. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 82, 7-12. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/189876>

- Díaz, J y Troyano, Y (2017). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. En III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59067>
- Domingo, L. y Boix,R. (2019). *Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI*, Cuadernos de Pedagogía, 496, 84-89. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/188585>
- Duran, D. (2016). Aprensenyar. Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant. *Cuadernos de Educación*, 73. Horsori
- Duran, D. (2018). Aprenentatge entre iguals. Aprenentatge entre docents. <https://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/aprenentatge-entre-professors>
- Escudero, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos *Sips - revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 65-82. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677005.pdf>
- García, C.T. (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándose visibles. *Procesos Históricos*, 29, 36-44. <https://www.redalyc.org/pdf/200/20044209009.pdf>
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A. y Cara-Muñoz, M.M. *La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Logía, educación física y deporte, 1 (2), 43-52.
- Generalitat de Catalunya (2022). *Col·legi Pompeu Fabra*. <https://agora.xtec.cat/col-pompeufabrasalt/>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez, C y Tenza, S (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. Ana María Hernández, A,M; Rosa, C. y de la Montaña, J.L. (coord) Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas pp. 781-791.
- Guinó, M. (30/8/2018). Aprender entre iguales, docents aprenent en xarxa, *Edu21*. <https://edu21.cat/aprendre-entre-iguals-docents-aprenent-en-xarxa/>
- Guinó, M (2019). Escola i universitat, aprenentatges compartits. *Edu21*. <https://edu21.cat/escola-i-universitat-aprenentatges-compartits/>
- (Larmer, J., Mergendoller, J. y Boss, S. 2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD: Alexandria (US).
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos?*, Paidós Educación.
- Martín, I. (2015). It's a kind of M.A.G.I.C – Part 2 – La xarranca. Actitud lúdica. Jugar una forma de vivir. <https://www.immamarin.com/ca/2015/06/its-a-kind-of-m-a-g-i-c-part-2-la-xarranca-actitud-ludica/>

- Mompó, R.M., (2021). Gamificación educativa: una propuesta para el aula de inglés en 6º de educación primaria. [Trabajo Final de Grado] Universidad Católica de Valencia. https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2117/TFG_ROSA_MARIA_MO_MPO_firmado.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nash, M. (1982). Desde la invisibilidad a la presencia de la mujer en la historia corrientes historiográficas y marcos conceptuales de la nueva historia de la mujer. Folguera, F (coord.). *Nuevas perspectivas sobre la mujer: actas de las Primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*, 1, 18-37.
- Oliva, H. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 44. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Pecore, J.L. (2015) *From Kilpatrick's project method to project-based learning*. International Handbook of Progressive Education.
- Pérez-López, I y Rivera, E. (2018). Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación. *Signo y Pensamiento*, 36 (70), 112-129.
- Pozuelos, F.J. (2007). Trabajo por proyectos en el aula. Descripción, investigación y experiencias. Morón de la Frontera.
- Pujolàs P. i Lago J.R. (Coordinadors) (2011). El programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprender a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip. <https://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/APRENTATGE-COOPERATIU.pdf>
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre. L'avaluació per a millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y memoria*, 3, 129-146. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Universidad de Vic- Universidad Central de Catalunya (2022). *Grado en Maestro de Educación Infantil / Maestro de Educación Primaria con Mención en Lengua Inglesa*. <https://www.uvic.cat/es/grado/maestro-de-educacion-infantil--maestro-de-educacion-primaria-con-mencion-en-lengua-inglesa>
- VVAA (2004). *Edad Media : siglos IV-X*. Granada: Universidad de Granada

Publicado bajo licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Lic. (CC-BY-NC-SA 4.0) Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que:
i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

