

Análisis del rol docente en una propuesta de *gamificación* en el máster de profesorado

Analysis of the teaching role in a gamification proposal in the teacher's master's degree

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-635>

Carmen Navarro-Mateos

<https://orcid.org/0000-0002-0757-7975>

Universidad de Granada

Isaac José Pérez-López

<https://orcid.org/000-0002-4156-7762>

Universidad de Granada

Carmen Trigueros Cervantes

<https://orcid.org/000-0001-7870-1411>

Universidad de Granada

Resumen

Introducción: los entornos de aprendizaje han sufrido enormes cambios en los últimos años, como consecuencia de las transformaciones sociales y las nuevas demandas del alumnado. Además, la motivación en educación superior se relaciona con un mejor rendimiento académico, siendo el rol del docente un aspecto clave para incidir en la misma. En este contexto, adquiere especial relevancia la *gamificación*, pues aprovecha el atractivo y significatividad de los juegos y videojuegos para favorecer la implicación y el aprendizaje. Por otro lado, los programas de televisión son un formato que genera un gran interés en los estudiantes universitarios. Por tanto, el objetivo del presente artículo es analizar el rol del docente en una propuesta de *gamificación* basada en el concurso *Masterchef*, a partir de las narrativas de sus participantes, con la

intención de conocer su incidencia y los aspectos más destacados por ellos. Metodología: los participantes fueron 29 estudiantes (4 chicas y 25 chicos) del máster de profesorado de la Universidad de Granada. Se ha utilizado la metodología cualitativa, llevando a cabo un estudio fenomenológico. A través de una pregunta abierta, mediante *Google Drive*, los estudiantes compartieron, de manera anónima y voluntaria, sus emociones, aprendizajes y aspectos más y menos positivos a lo largo de la experiencia. El análisis se realizó con el software *Nvivo*. Resultados: las tres características que el alumnado más destacó del docente y que, según sus narrativas, más incidieron en el grado de aprovechamiento de la propuesta, fueron: la exigencia (que les hizo sacar su mejor versión), el *feedback* (que favoreció su aprendizaje y sensación de progreso) y el cuidado de los detalles (que incidió en la *inmersión* de los participantes y la credibilidad de la propuesta). Conclusiones: a tenor de los resultados obtenidos, el docente es un elemento diferenciador en este tipo de planteamientos, propiciando un mayor grado de implicación del alumnado y de satisfacción con la propuesta.

Palabras clave: rol docente, gamificación, aprendizaje, universidad, alumnado.

Abstract

Introduction: learning environments have suffered enormous changes in the last few years, as a consequence of social transformations and the students' new demands. Furthermore, motivation in higher levels of education is related with a better academic performance, with the teaching staff's role as a key aspect to have an impact on it. In this context, gamification is especially relevant, since it takes advantage of the attractiveness and significance of games and videogames to boost the implication and the learning experience. On the other hand, TV programs are a format that generates a great interest in university students. Therefore, the objective of this article is to analyse the teaching staffs' role in a gamification proposal inspired by the TV program *Masterchef*, based on the narratives of its participants, with the intention of knowing its incidence and the aspects highlighted by them. Methodology: the participants were 29 students (4 female, 25 male) from the MA in Teaching from the University of Granada. A qualitative methodology was employed, and a phenomenological study was conducted. Through an open question approach, and using *Google Drive*, the students shared, anonymously and voluntarily, their emotions, the things they learned and both the negative and positive aspects they lived throughout the experience. The analysis was done using the software *Nvivo*. Results: the three characteristics that the students highlighted about the professor, and that according to their narratives, had the most impact on the degree in which they took advantage of the proposal, were: the levels of exigence (which made them give the better of themselves), the feedback (which favoured the learning process and the feeling of making progress) and the care for details

(which contributed in the immersion of the participants and the credibility of the proposal). Conclusions: seeing the obtained results, the teacher/professor is a key differentiator element in these types of approaches, resulting in a higher degree of implication from the students and a higher degree of satisfaction with the proposal.

Keywords: teaching role, gamification, learning, university, students.

Introducción

Los métodos pedagógicos que involucran a los estudiantes, trabajando de manera activa en las tareas de aprendizaje y a través de procesos reflexivos, representan en los últimos años un nuevo modelo de enseñanza en las diferentes etapas, incluyendo el ámbito universitario (Pires, 2021). En este contexto, se combinan diferentes recursos digitales con la enseñanza presencial, logrando con este enfoque comportamientos proactivos en los procesos formativos (Andrade y Brookhart, 2020; Van Laer y Elen, 2017). Con el desarrollo tan rápido de las tecnologías de la información educativas en la nueva era, los entornos tradicionales de enseñanza han sufrido enormes cambios, y las transformaciones en el rol docente han sido inevitables. Se ha sustituido la función de transmisor de conocimientos por un rol más relacionado con el desarrollo, guía y facilitación del aprendizaje (Liu, 2018). Sin embargo, asumir el papel de facilitador de información requiere de adaptación y flexibilidad por parte del docente, entendiendo el aprendizaje como un proceso (Hernández et al., 2018; Reeve, 2006).

Por otro lado, se puede trasladar el concepto de liderazgo resonante, propio del área del marketing y los negocios, al ámbito de la educación, donde el docente debe ser consciente de la importancia de crear un ambiente propicio para el aprendizaje y la motivación (Peña y Wandosell, 2015). De hecho, la motivación en educación superior se vincula de manera directa con el rendimiento académico y, en definitiva, con el éxito educativo (Okada, 2023; Robbins et al., 2004). En esta misma línea, la relación entre el profesor y el estudiante es otro de los predictores claves del rendimiento académico (Frenzel et al., 2009; Yoon, 2002). Saber lo que los alumnos esperan de los profesores es esencial a la hora de desempeñar el rol docente, y mejorar las relaciones profesor-alumno (Poulou, 2014; Wubbels, 2005).

Si se analiza el perfil del docente ideal basado en las percepciones del alumnado (Marín et al., 2011), los estudiantes relacionados con el ámbito de las ciencias sociales destacan tres aspectos: sus habilidades para enseñar (fluidez a la hora de explicar, buenas habilidades comunicativas, etc.), la relación con los estudiantes (comprensivo, abierto, etc.) y sus habilidades sociales (cercano, no autoritario, etc.). Poniendo el foco en los propios docentes, estos ponen de manifiesto la importancia de las competencias personales para desarrollar su profesión como, por ejemplo, el amor pedagógico, la motivación, el entusiasmo, la creatividad o la autocrítica (Alonso-Sainz, 2021). Estas iban seguidas de las competencias didáctico-pedagógicas, como la reflexión sobre la práctica, la innovación o la utilización de estrategias de enseñanza con metodologías activas.

Es por ello que en educación superior se debe dejar de lado la visión técnica de la educación para apostar por un enfoque en el que prime el crecimiento personal de ambas partes, logrando aprendizajes significativos relacionados con los objetivos planteados (Orón y Blasco 2018). Diferentes autores resaltan el papel clave que juega la motivación en los procesos formativos, a través del rol del docente, pues las relaciones que se establezcan con los estudiantes y la metodología seleccionada incidirán en el interés y desarrollo de las habilidades del alumnado (González-Castro et al., 2021; Rodríguez-Pérez, 2012; Valenzuela et al., 2015).

Influencia audiovisual

En el panorama audiovisual actual, las series de televisión son las que logran una mayor repercusión, teniendo una tendencia creciente la oferta de títulos en los últimos años en las diferentes plataformas de *streaming* (Albornoz y García, 2022). Los jóvenes actuales prefieren consumir series y películas en estas plataformas (Cortés-Quesada et al., 2022; Navarro-Robles y Vázquez-Barrio, 2020), aunque para el visionado de concursos o *realities* sigan apostando por la televisión tradicional (Navarro-Robles y Vázquez-Barrio, 2020). Además, esta generación tiene tendencia a conectar los contenidos audiovisuales y las redes sociales, pues comparten sus opiniones a través de Internet, lo que amplía aún más las posibilidades (Guerrero-Pérez, 2018).

Por todo ello, tal y como expresa Arufe-Giráldez (2019), el boom mediático actual es una gran oportunidad para los docentes, puesto que el alumnado universitario es consumidor asiduo de programas de

televisión. Esta significatividad puede ser aprovechada para adaptar formatos de éxito al contexto educativo, generando un mayor atractivo en la manera en la que se presenta y lleva a cabo una asignatura.

Una muestra de ello son, por ejemplo, los trabajos de González y Pujolà (2021) o Pérez-López y Navarro-Mateos (2023a). Los primeros aprovecharon el concurso televisivo *Pekín Express*, incluyendo en la enseñanza de lenguas extranjeras las misiones como elemento característico del programa y el aprendizaje basado en juegos como metodología. Gracias a ello, lograron incidir en la motivación y aprendizaje del alumnado, destacando el potencial de lo lúdico en el contexto educativo. El otro ejemplo, el de Pérez-López y Navarro-Mateos (2023a), denominado “Este profe me suena”, se llevó a cabo en el máster de profesorado y estuvo inspirado en el conocido programa *Tu cara me suena*. En él se incluyeron los principales roles que aparecen en el concurso (presentador, jurado y concursantes), y elementos tan característicos como el pulsador, combinados con el aprendizaje basado en retos. En él, el alumnado mostró una enorme satisfacción por el aprendizaje adquirido a través de un planteamiento de estas características, dado su atractivo y significatividad. Además, en la literatura científica internacional, encontramos más propuestas que, aunque no recreen las sensaciones y emociones de los programas de televisión como tal, sí que usan el potencial de los mismos para trabajar contenidos de diferentes asignaturas y reflexionar sobre temas de actualidad social (Black, 2001; Huilin y Hyangkeun, 2020; Klein, 2011; Wang, 2012).

Gamificación

En estrecha relación con el apartado anterior, y la importancia de incrementar la motivación del alumnado para favorecer su aprendizaje, en la última década ha habido un enorme auge de la *gamificación* en el ámbito educativo (Dicheva et al., 2015; Subhash y Cudney, 2018). Uno de sus principales objetivos, precisamente, es incidir en la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de diferentes mecánicas y elementos de los juegos y videojuegos y, de este modo, lograr una mayor implicación en el proceso formativo (Kapp, 2012). De hecho, las diferentes teorías que apoyan su inclusión el contexto formativo se basan en una relación positiva entre la *gamificación* y los resultados de aprendizaje (Landers, 2014; Sailer y Homner, 2020).

En muchos casos, de manera errónea, se ha asociado este concepto con el uso de tres elementos muy característicos de los videojuegos: puntos, insignias y clasificaciones (lo que se conoce como sistemas PBL -*Points, Badges and Leaderboards*-). En el ámbito educativo, la *gamificación* no puede limitarse al componente extrínseco, puesto que se pretenden conseguir objetivos trascendentes que van más allá del uso exclusivo de recompensas (Kapp, 2012; Pérez-López y Navarro-Mateos, 2022a; Zichermann y Cunningham, 2011). Es por ello que se deben incluir otros aspectos como, por ejemplo, una narrativa, retos y misiones o las acciones y emociones características del universo temático en cuestión para lograr extraer todo el potencial de la *gamificación* en el aula (Marczewski, 2018; Pérez-López y Navarro-Mateos, 2023b).

Dentro de las posibilidades de la *gamificación*, se puede priorizar lo formativo o lo experiencial, pero sin que eso signifique que en ninguno de los planteamientos se prescinda de lo que caracteriza al otro (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2022b). En la formación de posgrado, sin duda, el acento debería ponerse más en lo formativo, dándole al alumnado la oportunidad de afianzar y construir sobre los aprendizajes adquiridos previamente en sus estudios de grado. Se trata de un perfil de alumnado con un mayor nivel de competencia, en el que resulta muy recomendable que tomen conciencia de que son los principales responsables de alcanzar una formación de calidad. Como señalan los autores, el planteamiento de un formato televisivo (o *talent show*), con un enfoque más secuenciado y cerrado de antemano, puede ser una buena opción para el alumnado de máster (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2022b). De hecho, dicha circunstancia no es incompatible con que haya incertidumbre, curiosidad y sorpresa, aspectos claves en los procesos formativos para lograr aprendizajes significativos (Domínguez-Márquez, 2019; Mora, 2017; Oudeyer et al., 2016). Además, será la actuación de los participantes la que determinará “su continuidad en el programa”, poniendo a prueba el compromiso con su formación y el desarrollo de competencias fundamentales para su futuro desempeño laboral.

Contextualización

La propuesta se desarrolló en la asignatura del módulo específico *Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física*, del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en la especialidad de

EF -Educación Física-) de la Universidad de Granada (España). En ella participaron 29 estudiantes (4 chicas y 25 chicos), y contaba con una carga lectiva de 12 créditos. Los principales objetivos o resultados de aprendizaje que se pretenden en esta asignatura son:

- Conocer y analizar los elementos curriculares, estableciendo correspondencias entre ellos y valorando la idoneidad de estos.
- Conocer y utilizar los conceptos básicos de la didáctica de la EF para poder hacer un análisis global de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Planificar la EF escolar desde una perspectiva crítica, valorando su adecuación y realizando modificaciones coherentes con las finalidades de la educación.
- Adquirir competencias docentes para el buen desarrollo de su futura labor profesional.

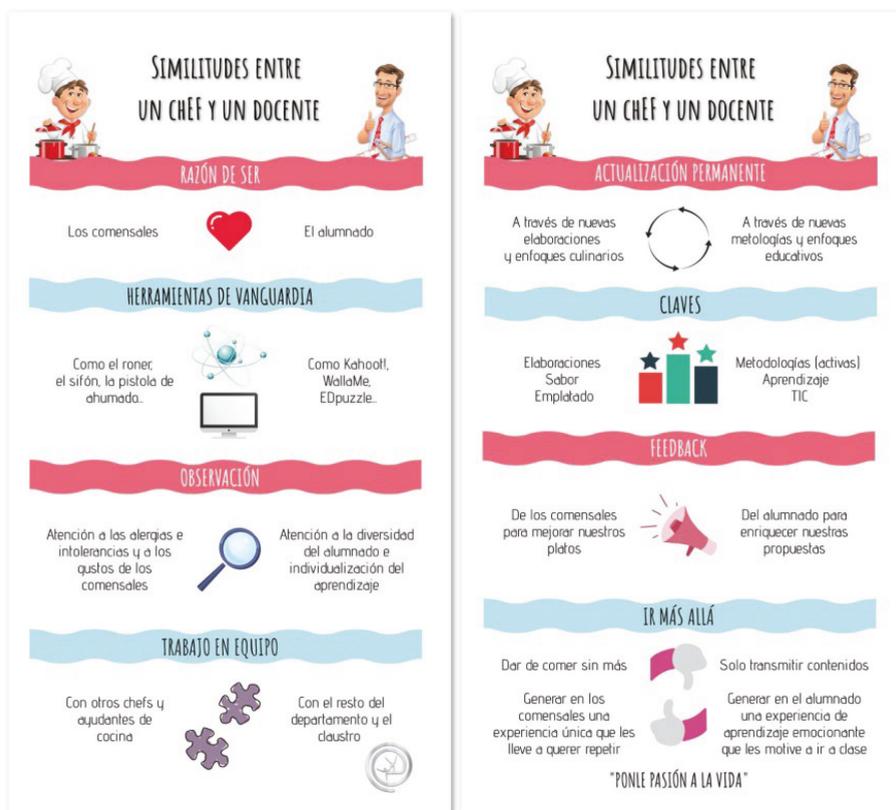
Descripción de la propuesta

Se planteó una propuesta que tuviera como referencia la *gamificación* y las metodologías activas, de tal manera que fuese el alumnado el que tuviera el papel protagonista. Con la intención de favorecer la significatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se aprovechó el concurso de televisión *Masterchef*, dada la gran repercusión del programa, para transferir este exitoso formato al ámbito educativo. De hecho, tras un primer análisis de sus principales elementos y estructura se pudo comprobar el enorme potencial que atesoraba en este sentido, tal y como se aprecia en la figura I.

En todo momento se procuró que los estudiantes se sintieran como los concursantes del programa, recreando las emociones y sensaciones de los participantes en cada reto al que tuvieron que enfrentarse (gestión de emociones, presión por el tiempo, trabajo en equipo o enfoque creativo), y transfiriendo todo ello a la futura realidad de un profesor de EF.

El docente (chEF) era el encargado de plantear las diferentes pruebas, como sucede en el programa original, y presentar semanalmente los “ingredientes” (contenidos) con los que los concursantes tenían que elaborar los “platos” (retos) que debían cumplir con diferentes estándares característicos del ámbito culinario: “sabor” (grado de cumplimiento de los objetivos planteados), “lógica del plato” (coherencia entre los contenidos presentados) y “emplatado” (formato en el que se presentaba).

FIGURA I. Paralelismos entre el mundo el mundo culinario y docente



Fuente: elaboración propia.

Se aprovecharon las tres clases a la semana de la asignatura (lunes, miércoles y jueves) para recrear la estructura del programa original, manteniendo las tres pruebas que caracterizan a *Masterchef*:

- Prueba individual (los lunes): los concursantes tenían diferentes “ingredientes” que debían utilizar en su “plato”, bien de alguna manera concreta o bien de manera libre. En esta prueba se elegían a los aspirantes que más habían destacado, convirtiéndose en los capitanes de la prueba por equipos.

- Prueba por equipos (los miércoles): los capitanes elegían a los integrantes de sus equipos y el “menú” (una combinación de diferentes retos) que preferían realizar. El desafío estaba en trabajar en equipo de forma organizada para lograr sacar todos los “platos” a tiempo. Los equipos que obtenían el peor *feedback* se enfrentaban a la prueba de eliminación.
- Prueba de “eliminación” (los jueves): los concursantes que menos destacaron el día anterior debían realizar de manera individual el reto que el jurado tenía preparado para ese día. Los responsables de los “platos” que no cumplían con los criterios establecidos dejaban de optar a la posibilidad de ganar el título de *MasterchefEF Granada* (salvo que lograran destacar en la repesca de la penúltima semana del concurso). No obstante, todos ellos seguían participando en las pruebas y retos de cada semana, adquiriendo el mismo aprendizaje que el resto de compañeros.

Uno de los aspectos claves para hacer la experiencia más *immersiva* fue el cuidado de los detalles y del lenguaje. En este sentido, se usaron los objetos característicos del programa (figura II), como un logo propio, la caja misteriosa, el reloj que marca el tiempo de cocinado o el pin de la inmunidad, así como los delantales blancos de los concursantes (y negros para la prueba de eliminación).

Cada semana los retos se construyeron en torno a uno o varios “ingredientes”, como se detalla a continuación:

- Semana 1. Presentación y clima de clase.
- Semana 2. Legislación educativa y planificación en EF.
- Semana 3. Valor de la EF y perfil de un buen docente.
- Semana 4. Metodologías activas e importancia de las habilidades comunicativas.
- Semanas 5 y 6. Intervención docente mediante sesiones prácticas en EF.
- Semana 7. Aprendizaje basado en juegos y punto lúdico.
- Semana 8. Evaluación, *escape room* y *gamificación*.
- Semana 9. *Cocina* creativa (el desarrollo de la creatividad en Educación), *serious games* y repesca.
- Semana 10. Semifinal y final.

FIGURA II. Ejemplo de elementos que se incluyeron para aumentar la inmersión y la credibilidad



Fuente: elaboración propia.

Método

El trabajo se ha enmarcado dentro del paradigma interpretativo (Denzin, 2010; Denzin y Lincoln, 2012; Silverman, 2001). Se ha utilizado una metodología cualitativa, optando por llevar a cabo un estudio fenomenológico para comprender la experiencia vivida en toda su complejidad (Fuster, 2019; Van Manen, 2017). A partir de él se aspira a tener una visión de los sentimientos, percepciones y experiencias de las personas participantes en el proyecto. Con el análisis se pretende conocer y comprender las percepciones que el alumnado tiene del rol docente en una propuesta de *gamificación*. Los objetivos, por tanto, de este trabajo son:

- Describir la estructura y principales elementos de un proyecto de *gamificación* desarrollado en el máster de profesorado, e inspirado en el programa de cocina *Masterchef*.

- Analizar e interpretar las narraciones que los estudiantes realizaron a lo largo de la propuesta con respecto a la actuación del docente, identificando los aspectos que más incidencia tuvieron en el alumnado.

La producción de la información se ha realizado a través de las narrativas que los estudiantes realizaron a lo largo de toda la experiencia (Biglia y Bonet-Martí, 2009). La finalidad ha sido llegar a comprender la profundidad y transcendencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar et al., 2001). La técnica de producción de la información fueron las narrativas recogidas a través de un cuestionario con una pregunta abierta en *Google Drive*, mediante la cual compartieron, de manera voluntaria y anónima, sus principales vivencias y percepciones, aprendizajes, emociones y aspectos más y menos positivos (figura III). Al término del proyecto se recopilaron un total de 265 narrativas. Al disponer de la fecha de realización, esto nos ha permitido agrupar las aportaciones de los estudiantes en tres momentos, vinculándolos con el ámbito culinario:

- “Entrante”: primera toma de contacto con la narrativa y estructura de las sesiones (semana 1).
- “Plato principal”: trabajo de los diferentes contenidos y competencias de la asignatura, y fase de sesiones prácticas (de la semana 2 a la semana 8).
- “Postre”: presentación de diferentes productos (un juego de mesa para trabajar contenidos de la asignatura de EF y una unidad didáctica con enfoque innovador) que coincidían con la semifinal y final del concurso (semana 9 y semana 10).

Un apoyo fundamental para la realización del análisis ha sido el software *NVivo*, apostando por un análisis temático y categorial (Bernard y Ryan, 2010; Mielles-Barrera et al., 2012; Vaismoradi et al., 2013), en el que se partió de la frecuencia de palabras inicial para hallar las categorías claves (y sus correspondientes subcategorías) que se derivaban del discurso de los participantes.

La ética en la investigación se garantizó desde un consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la Universidad de Granada, en el que se garantizaba la confidencialidad y el anonimato de los participantes. A la hora de redactar los resultados se han sustituido los nombres de los estudiantes por los de chefs de referencia nacionales para no revelar la identidad de estos.

FIGURA III. Cabecera de la pregunta abierta de Google Drive



"Deconstruyendo" mis vivencias en masterchEF

Reflexiona sobre lo sucedido en el programa de hoy analizando los diferentes momentos, retos, cuestionamientos de los chEFs, etc. que consideras que son merecedores de "una estrella Michelin" por su relevancia. Coge tu "extractor de jugos" y trata de sacarle toda la sustancia posible a cada uno de esos recuerdos (ya sean positivos o no), describiendo las emociones y aprendizajes que te han generado. Procura que tus reflexiones no sean "fast food" y queden en meras anécdotas analizadas de forma superficial. Trata de ir más allá de lo que lo haría el aspirante del pasado, es decir, el que eras antes de comenzar esta experiencia de aprendizaje "culinaria", y describe, analiza y reflexiona con profundidad ("a fuego lento") cuanto más mejor. De este modo no solo lograrás arraigar dicho recuerdo sino el aprendizaje que de él se derive, siendo aún más consciente de todo lo vivido.

Sería estupendo que enumeraras cada uno de tus momentos REM (Recuerdos de Estrella Michelin) y dejaras un espacio entre ellos:

1. XXXXX.
2. XXXXX.
3. XXXXX.
- ...

"LA ACCIÓN SIN REFLEXIÓN, COMO MUCHO, NO ES MÁS QUE MERA DIVERSIÓN"

Fuente: elaboración propia.

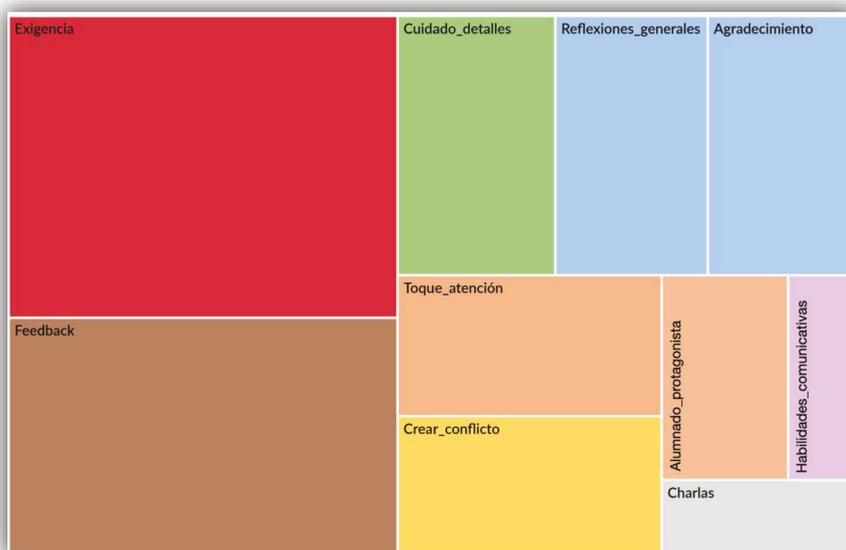
Resultados

En primer lugar, cabe destacar el enorme volumen de testimonios que hacen mención al rol docente, siendo la categoría con más referencias, por delante de algunas con enorme valor formativo como "Aprendizaje" o "Emociones". Este aspecto es de gran relevancia, pues nos hace ver el impacto que llega a tener el docente en una propuesta de *gamificación*. Por tanto, analizaremos qué características y competencias destaca el alumnado del docente, y la incidencia que pudo tener en el grado de aprovechamiento de la propuesta, así como el valor que le otorgan de cara a su futura labor profesional.

El punto de partida va a ser un mapa jerárquico, para comparar las subcategorías relacionadas con el rol docente en función del número de referencias de cada una de ellas (figura IV).

Tal y como podemos apreciar en la figura IV, la “Exigencia” es la subcategoría a la que los estudiantes más aluden, con un total de 95 referencias de codificación. En ellas los participantes destacan la enorme intensidad del formato, y el hecho que el docente no se conforme con lo mínimo necesario, sino que les haga ir más allá para sacar su mejor versión. Esta idea la podemos ver en el testimonio que comparte Eneko Atxa, pues reflexiona acerca del rol docente y su incidencia en el grado de consecución de los logros del alumnado: «El chEF nos aprieta mucho y por muy bien que creas que lo tienes, siempre es capaz de encontrar algo que mejorar. Sin esa exigencia, es verdad que nunca mejoraríamos como lo hacemos en esta asignatura» (testimonio 132). También encontramos otro fragmento en el que Pedro Subijana reflexiona sobre la manera de actuar de un buen educador, vinculándola de manera directa con la exigencia:

FIGURA IV. Mapa jerárquico de las subcategorías que conforman “Rol docente”



Fuente: elaboración propia.

Creo que exprimir a tus alumnos dentro de las condiciones particulares, de las que el docente debe ser conocedor, es parte del trabajo de un buen educador. Llevarlos a la frontera de sus posibilidades y que una vez allí, ellos sean capaces de traspasarla (testimonio 115).

En esta línea, Valenzuela-Carreño (2007) señala que reducir el nivel de exigencia provocaría una percepción equivocada del valor del esfuerzo en el logro académico. Además, en el contexto en el que nos encontramos, será fundamental desarrollar estrategias que permitan responder de manera coherente a las necesidades del entorno, siendo capaz el alumnado de activar competencias adecuadas para responder a las exigencias planteadas a nivel formativo para su posterior transferencia profesional (López-Aguilar et al., 2022).

Por otro lado, es más que interesante comprobar cómo esa exigencia que plantea el docente acaba convirtiéndose en una exigencia hacia ellos mismos, priorizando el componente formativo al narrativo. Todo ello lo podemos apreciar en el fragmento de Martín Berasategui, en el que se pone de manifiesto su grado de conciencia crítica con respecto a su propia actuación:

No estaba dentro de los candidatos a eliminación, pero aun así no estaba contento, cuando los candidatos de delantal negro comenzaron a trabajar, decidí formar parte y realizar voluntariamente el trabajo junto a ellos. Quería sacar partido de esa jornada y aliviar esa espinita clavada del día anterior de quizás no haberme merecido estar entre los participantes salvados esa semana (testimonio 20).

Este enfoque que muchos de los participantes tuvieron es muy meritorio, pues rompe con la dinámica a la que están acostumbrados (y cuya fórmula les ha ido funcionando durante años), tal y como expresa a la perfección Elena Arzak, «no digo que no se pueda porque luego hay tiempo para todo, pero no estamos acostumbrados a que nos exijan tanto. Estamos acostumbrados a que nos lo den todo hecho y la ley del mínimo esfuerzo» (testimonio 188). Esa exigencia les lleva a descubrir de lo que son capaces, y a salir de la comodidad a la que están acostumbrados, como es el caso de Joan Roca: «estos retos son muy duros psicológicamente y te hacen ver que se puede trabajar mucho más de lo que creemos» (testimonio 74).

La segunda subcategoría que destaca es la de “Feedback”, con un total de 74 referencias. Los estudiantes hacen hincapié en lo necesario que es para su proceso formativo hacerles ver ciertas cosas de las que

no eran conscientes en un principio, aunque no siempre fuera fácil de asimilar pues, como expresa Eva Arguiñano, «finalmente, quería añadir que toda esta reflexión ha sido enriquecida gracias al *feedback* que nos da siempre nuestro chEF, el cual por duro que sea, no lo cambio por nada» (testimonio 145).

También hacen mención a lo importante que es señalar los progresos individuales y grupales, pues ese reconocimiento les motiva a seguir trabajando aún más. De hecho, la sensación de progreso se considera uno de los motivadores fundamentales en el ámbito formativo (Hailikari et al., 2016) y también en *gamificación* (Kapp 2012; Marczewski, 2018), conectándose con el concepto de competencia, que incluye la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000). Cuando una persona siente que el reto propuesto es alcanzable (y no demasiado fácil) mejora sus niveles de habilidad con su ejecución, lo que le permite enfrentarse a retos aún mayores. Este concepto se relaciona también con el de *flow* (canal de flujo) pues, cuando se tiene un *feedback* claro e inmediato, y se equilibra de manera adecuada el nivel de dificultad de un reto con el de competencia de la persona, se puede llegar a entrar en esa zona de trabajo óptimo (Csikszentmihalyi, 2000), y conectar con la motivación intrínseca (Mehta y Vyas, 2022). En el testimonio de Paco Roncero se recoge la esencia de estas ideas, pues recibió el reconocimiento del pin de la inmunidad por su buen trabajo durante las vacaciones, ya que de manera voluntaria trabajó en los “platos” que durante el concurso no habían estado a la altura: «Los chefs han tenido en consideración el trabajo que he realizado durante la Navidad y la evolución que he tenido desde el primer día. Me he sentido orgulloso, realizado, feliz con lo que he conseguido cocinar de mi cosecha...» (testimonio 98).

En tercer lugar, cabe destacar la categoría “Cuidado de los detalles”, con 33 referencias. En las narraciones aquí ubicadas, los participantes ponen el foco en todo el trabajo que hay detrás de cada programa: uso del lenguaje y los objetos característicos, adaptación de los principales eventos del concurso, presentación de los ingredientes, etc. Estos detalles marcan la diferencia, pues como expresa Carme Ruscalleda «... nuestros chefs no dudaron en vestirse a juego con nuestra banda sonora, y es que como dijeron, cualquier excusa es buena para mostrar su implicación en esta experiencia, cada pequeño detalle cuenta y eso se transmite» (testimonio 6). En este sentido, cuando se realiza una propuesta inspirada en una referencia audiovisual, hacer el mayor número de paralelismos y guiños a la referencia original aumenta la inmersión y credibilidad (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2022; Pérez-López y Navarro-Mateos,

2019), ya que participantes como José Andrés los valoran enormemente: «El chef presenta los platos, nos miramos David Muñoz y yo, y nos encanta, esto es *Masterchef* 100%, encima es el ganador de la prueba anterior quien reparte los platos, ¡esto es increíble!» (testimonio 35).

Asimismo, el alumnado valora el esfuerzo que requiere el planteamiento y ejecución de un proyecto así, queriendo corresponder. Esta preocupación está presente en muchas narraciones, destacando la de Vicky Sevilla: «No me gusta pensar que después de todo el esfuerzo, las ganas y el tiempo que nos dedican nuestros chefs, se sientan decepcionados con nosotros, desmotivados o tristes» (testimonio 196).

A continuación, se presenta la tabla I, en la que se pone el foco en el momento temporal (“entrante”, “plato principal” o “postre”) en el que se hacía mención a cada una de las subcategorías, para analizar así la evolución de las mismas a lo largo del proyecto de *gamificación*.

Se puede comprobar cómo en el “entrante” destaca notablemente el grado de exigencia, pues en esa primera semana se les hizo enorme hincapié en lo importante que sería aprovechar esta formación específica que precedía a su labor docente. De este modo, desde un comienzo tuvieron claro el enfoque de la propuesta, y el mejor modo de crecer a nivel formativo y personal, lo que los llevó a querer superarse en cada programa. Una síntesis de lo expuesto la encontramos en el testimonio de Dani García:

TABLA I. Resultados de la matriz de consulta en relación al momento temporal

	Entrante	Plato_principal	Postre
Agradecimiento	2	19	10
Alumnado_protagonista	7	8	6
Charlas	2	8	1
Crear_conflicto	4	24	1
Cuidado_detalles	8	20	5
Exigencia	25	59	11
Feedback	8	58	8
General_reflexiones	2	11	19
Hab_comunicativas	0	10	1
Toquo_atención	10	19	1
Total	68	236	63

Fuente: elaboración propia.

Desde el inicio pudimos observar el grado de exigencia, y más al ver que no pude entregar la primera tarea. Sin duda, esta primera clase me sirvió para asimilar lo que es un verdadero trabajo y lo que ello conlleva, implicación y esfuerzo, pero también sé que llegará la satisfacción de hacer las cosas bien hechas, y este día me quedé con esa espinita, la cual me incentiva a superarme cada día (testimonio 30).

Todo ello estaba conectado de manera coherente con el grado de exigencia que caracteriza al concurso *Masterchef*. Para recrear las sensaciones y emociones propias del programa, aspecto fundamental en *gamificación* (Pérez-López y Navarro-Mateos, 2019), se incluyeron elementos característicos como el reloj que marca el tiempo de cocinado que, como dice Ángel León, les hacía tener que gestionar múltiples emociones, una competencia fundamental como futuro docente: «De nuevo este día el grado de incertidumbre era similar al de exigencia. Mi sensación ante la tarea planteada fue inicialmente de bastante tensión y estrés, puesto que debíamos trabajar a contrarreloj» (testimonio 31).

Dentro del “entrante” también es necesario hacer mención a la subcategoría “Toque de atención”, pues en la primera semana el *chEF* dedicó especial atención a la toma de conciencia. Las diversas reflexiones se orientaron hacia las competencias necesarias como futuros docentes y a las carencias que cada estudiante detectaba en sí mismo con respecto a ellas, lo que les generó la necesidad de mejorar su formación. Además, la presentación de los primeros “ingredientes” (como los relacionados con los aspectos legislativos), que eran la base común de todos los “platos”, hicieron reflexionar a participantes como Pepe Rodríguez:

Me he dado cuenta de que no tengo ni idea de casi nada relacionado con legislación y es algo muy importante de cara a la labor docente, por lo que es un aspecto en el que tengo que profundizar mucho más y debo ponerme ya al día (testimonio 29).

Un aspecto reseñable es la capacidad del docente para llamarles la atención de tal forma que, en lugar de reducir su implicación, los motivara a la acción. De hecho, el alumnado es muy consciente de ello y, al vivirlo en primera persona, les ayuda a ser conscientes de su valor y a querer extrapolarlo a su futura labor, puesto que «... aunque nos eches la bronca nos motiva a hacer mejor las cosas y exigirnos el máximo. Es algo que me gustaría conseguir a mí, es decir echar la bronca a la vez que motiva. Aquí hay un objetivo» (Susi Díaz, testimonio 37). Algo

así sería complejo de lograr de no haberse construido previamente un buen clima de aula. Un ejemplo de ello es lo que comparte Jordi Roca: «Con esto se refleja lo importante que es el clima de un aula, favorecer un entorno afectivo, de confianza y comodidad, lo cual también fomenta la participación, y ha quedado demostrado claramente» (testimonio 2). No cabe duda de que si el docente está de mal humor, crea un ambiente de trabajo tenso, en el que los estudiantes tienen miedo de participar y si, por el contrario, el docente es cercano y les motiva a aprender con esfuerzo y dedicación, la predisposición que generará en el alumnado será completamente diferente (Peña y Wandosell, 2015).

Con respecto al “plato principal”, destaca de manera notable, nuevamente, la “Exigencia”, junto al “Feedback”. En esas semanas se abordaron contenidos y competencias relacionadas de manera directa con su labor profesional como, por ejemplo, la planificación en EF, las metodologías activas, las pautas de intervención docente a tener en cuenta en las sesiones prácticas o diferentes instrumentos de evaluación. En todo momento se trató de exprimir al máximo el potencial de los concursantes, siendo muy consciente de ello Andoni Luis Aduriz «... la cosa ha estado muy reñida y hoy he querido ver nuestra nominación como un favor para nosotros mismos. Quizá el chEF ha querido forzarnos a nuestro grupo para sacar algo distinto de nosotros. Honestamente, lo ha conseguido» (testimonio 102).

De hecho, en un gran número de las referencias relacionadas con la “Exigencia” y el “Feedback”, son los concursantes los que de manera directa asumen la responsabilidad y consecuencias de sus decisiones, denotando un gran nivel de madurez. Buena muestra de ello es la narración que comparte Karlos Arguiñano: «Llegué nervioso porque no pude entregar las cosas a tiempo, así que de nuevo te doy las gracias chEF, por hacer lo que creías más justo» (testimonio 119). De hecho, otro gesto que denota enorme madurez lo muestra Alberto Chicote, pues es capaz de entender que dar la mejor versión de uno mismo es un gesto de generosidad, ya que «que el nivel sea elevado nos hace mejorar más a todos, porque no nos podemos relajar, y tenemos que dar lo mejor de nosotros con más motivo» (testimonio 149).

Por último, en el “plato principal” se va a analizar la subcategoría “Crear conflicto”, entendida como esa flexibilidad cognitiva que se requiere para adaptarse a nuevas circunstancias (Diamond, 2013). Esta es una competencia básica para el profesorado en formación, pues el día

de mañana tendrán que ser capaces de adaptarse a los requerimientos de situaciones complejas y cambiantes (Mamani-Ruiz, 2017; Savchuk et al., 2020). Para ello se les ponía a prueba en los diferentes “cocinados”, rompiéndoles los esquemas para que entrenaran su resiliencia y fueran capaces de reaccionar ante situaciones inesperadas. Un ejemplo de prueba en el que se llevó a cabo lo narra Quique Dacosta: «Se nombraron cuatro capitanes (en los que yo era uno de ellos) para elaborar los platos del día siguiente, formando grupos en la que surgió una sorpresa, rotándonos de grupo» (testimonio 111). Fina Puigdevall profundiza en las emociones y sensaciones que este cambio de grupos generó en los capitanes:

Me encanta que pasen cosas inesperadas como esta, que nos obliguen a cambiar el chip de un momento a otro. Sobre todo, el lugar de los capitanes tuvo que ser aún más raro, puesto que estoy seguro de que estuvieron pensando a quién elegir y por qué, y de repente... se toparon con un equipo nuevo, compuesto por miembros a quien no habían elegido (testimonio 121).

Llegamos a la parte final: el “postre”. En él sigue estando presente la “Exigencia”, una constante a lo largo de toda la propuesta. La subcategoría con más referencias en este caso es la de “Reflexiones generales”. En ella los participantes hicieron balance de la experiencia, y compartieron aquellas sensaciones que resumían su percepción con respecto a ella y al docente. Hay quien destaca que fue una experiencia inolvidable, ya no solo por lo vivido, sino por la aplicabilidad de los recursos aprendidos, tal y como expresa Toño Pérez: «No es una asignatura cualquiera. Ha sido un proceso que nunca se olvidará y espero que en mis días como docente, si llego algún día, usaré todos los recursos aprendidos» (testimonio 253). Además, en esta última fase el agradecimiento al docente es constante, destacando en él las palabras que se aprecian en la figura V.

Para terminar y, con el objetivo de conectar con las ideas tratadas en la introducción, se comparte un fragmento en el que Ferran Adrià extrae el jugo de *MasterchEF* y la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Me gustaría reseñar eso de lo que tanto se habla, la correspondencia, establecer una relación simbiótica en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, de modo que se formule una sinergia entre docente y educando. Esa enseñanza y por ende, el aprendizaje han de ser recíprocos y bidireccionales (testimonio 115).

FIGURA V. Nube de palabras que conforman el postre de la categoría “Rol docente”



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En este artículo se han descrito los principales aspectos a tener en cuenta en la adaptación de un *talent show*, en concreto, del programa *Masterchef*, a la formación de futuros docentes en el máster de profesorado. Para recrear la esencia del concurso y, por tanto, generar sensaciones y emociones similares a las que viven los participantes del programa original, será fundamental incluir la estructura, lenguaje y objetos característicos. Al mismo tiempo, se han mostrado las percepciones y valoraciones del alumnado participante sobre el rol del docente en la propuesta. Los tres aspectos fundamentales que destacaron de él fueron: la exigencia, el *feedback* y el cuidado de los detalles. Estos “ingredientes”, junto a otros como, por ejemplo, la transferencia de los aprendizajes a su futura labor docente o el rol protagonista del alumnado, característico de las metodologías activas, incidieron en el desarrollo de sus competencias y en el grado de adquisición de los contenidos de la asignatura. Por tanto, el rol del docente es un elemento diferenciador en este tipo de planteamientos, propiciando un mayor grado de implicación del alumnado y de satisfacción con la propuesta.

Con respecto a futuras líneas de investigación, sería interesante analizar el impacto del docente en una propuesta construida en base a un

sistema PBL, para comprobar si su incidencia sería mayor, o no, que en un planteamiento como el que aquí se ha descrito. Otra posibilidad sería hacer la comparativa utilizando, en lugar de un programa de televisión, una referencia fílmica (series de televisión o películas), dada la gran significatividad que también tienen para los jóvenes actuales.

Agradecimientos

Esta investigación se ha llevado a cabo gracias a un contrato predoctoral de la Junta de Andalucía.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, L., & García, M. T. (2022). Netflix Originals in Spain: Challenging diversity. *European Journal of Communication*, 37(1), 63-81. <https://doi.org/10.1177/02673231211012174>
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Andrade H. L., & Brookhart S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350–372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Arufe-Giráldez, V. (2019): Experiencia didáctica de una adaptación de tres famosos programas de TV: First Dates, MásterChef y Pekín Express al aula universitaria. In E. De la Torre Fernández (Ed.), *Contextos universitarios transformadores: construyendo espacios de aprendizaje* (pág. 99-116). Universidad de A Coruña.
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). El análisis de datos cualitativos: enfoques sistemáticos. In *Analyzing qualitative data: Systematic approaches* (pp. 3–16). SAGE Publications.
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1225/2665?inline=1>

- Black, C. (2001). Un gars, une fille: plaidoyer pour la culture avec un 'petit c'dans un cours de français langue étrangère. *Canadian modern language review*, 57(4), 628-639. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.4.628>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Cortés-Quesada, J. A., Barceló-Ugarte, T., & Fuentes-Cortina, G. (2022). Estudio sobre el consumo audiovisual de la Generación Z en España. *Fonseca, Journal of Communication*, 24(18), 19-32. <http://hdl.handle.net/10366/150230>
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427. <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I, pp. 43-116). Gedisa.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of educational technology & society*, 18(3), 75-88. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Domínguez-Márquez, M. (2019). Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y ciencia*, 8(52), 66-76.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- González, V., & Pujolà, J. T. (2021). Del juego a la gamificación: una exploración de las experiencias lúdicas de profesores de lenguas extranjeras. In F. J. Hinojo, S. V. Arias, M. N. Campos & S. Pozo (Eds.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. (pp. 398-412). Dykinson S.L.

- González-Castro, I., Vázquez-García, M. A., & Zavala-Guirado, M. A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- Guerrero-Pérez, E. (2018). La fuga de los millennials de la televisión lineal. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1231-1246. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1304>
- Hailikari, T., Kordts-Freudinger, R., & Postareff, L. (2016). Feel the Progress: Second-Year Students' Reflections on Their First-Year Experience. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 79-90. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n3p79>
- Hernández, R. M., Orrego, R., & Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y representaciones*, 6(2), 671-685. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- Huilin, Z., & Hyangkeun, S. (2020). A Study on the Self-directed Learning Using TV Shows-Focusing on Education for Korean Culture in Universities of China. *Journal of the International Network for Korean Language and Culture*, 12(1), 283-308. <https://www.earticle.net/Article/A373650>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Klein, B. (2011). Entertaining ideas: Social issues in entertainment television. *Media, Culture & Society*, 33(6), 905-921. <https://doi.org/10.1177/0163443711411008>
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752-768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Liu, H. (march of 2018). Reflections on Teaching Role Transformation of University Teachers in the New Period. In *2nd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2018)* (pp. 53-55). Atlantis Press.
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 237-255. <https://doi.org/10.6018/rie.463811>
- Mamani-Ruiz, T. H. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44. <http://www.scielo.org>.

- bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100004&lng=es&tlng=es.
- Marczewski, A. (2018). *Even Ninja Monkeys like to play. Unicorn Edition*. Gamified UK.
- Marín, M., Martínez-Pecino, R., Troyano, Y., & Teruel, P. (2011). Student perspectives on the university professor role. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(4), 491-496. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.491>
- Mehta, P., & Vyas, M. (2022). A Systematic Literature Review on the Experience of Flow and its Relation to Intrinsic Motivation in Students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 13(3), 299-304. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/systematic-literature-review-on-experience-flow/docview/2723857415/se-2>
- Mieles-Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-226. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072012000200010&lng=en&tlng=es.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Editorial Alianza.
- Navarro-Mateos, C., & Pérez-López, I. J. (2022). A phone app as an enhancer of students' motivation in a gamification experience in a university context. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 64-74.
- Navarro-Robles, M., & Vázquez-Barrio, T. (2020). El consumo audiovisual de la Generación Z. El predominio del vídeo online sobre la televisión tradicional. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 50, 10-30. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i50.02>
- Okada, R. (2023). Effects of Perceived Autonomy Support on Academic Achievement and Motivation Among Higher Education Students: A Meta-Analysis. *Japanese Psychological Research*, 65(3), 230-242. <https://doi.org/10.1111/jpr.12380>
- Orón, J. V., & Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 481-498. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
- Oudeyer, P. Y., Gottlieb, J., & Lopes, M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity, and learning: theory and applications in educational technologies. *Progress in brain research*, 229, 257-284. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.05.005>
- Peña, B., & Wandosell, G. (2015). The Emotional Leadership of Managers Applied to University Teaching Role. En *2015 International*

- Conference on Education Reform and Modern Management* (pp. 128-130). Atlantis Press.
- Pérez-López, I. J., & Navarro-Mateos, C. (2019). *Gamificación: qué, cómo y por qué. Un relato basado en hechos reales*. In *15º Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud* (pp. 108-119). Sportis.
- Pérez-López, I. J., & Navarro-Mateos, C. (2022a). *Gamificación: lo que es no es siempre lo que ves*. *Sinéctica*, 59. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-002)
- Pérez López, I. J., & Navarro Mateos, C. (2022b). *Gamificar en tiempos revueltos. Tándem: didáctica de la educación física*, 76, 60-68. <https://hdl.handle.net/11162/235951>
- Pérez-López, I. J., & Navarro-Mateos, C. (2023a). “Ese profe me suena”: una experiencia de innovación docente en el Máster de Profesorado. In *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 2015-2021). Dykinson.
- Pérez-López, I. J., & Navarro-Mateos, C. (2023b). *Guía para gamificar. Construye tu propia aventura*. Copideporte S.L.
- Pires, F. (2021). The Wheel of Competencies to Enhance Student-Teacher Role Awareness in Teaching-Learning Processes: The Use of a Classical Coaching Tool in Education. In Z- Hunaiti (Ed.), *Coaching Applications and Effectiveness in Higher Education* (pp. 48-77). IGI Global.
- Poulou, M. (2014). The effects on students’ emotional and behavioural difficulties of teacher–student interactions, students’ social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986-1004. <https://doi.org/10.1002/berj.3131>
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The elementary school journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Savchuk, B., Kondur, O., Rozlutska, G., Kohanovska, O., Matishak, M., & Bilavych, H. (2020). Formation of cognitive flexibility as a basic competence of the future teachers' multicultural personality. *Space and Culture, India*, 8(3), 48-57. <https://doi.org/10.20896/saci.vi0.1016>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data*. SAGE Publications.
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in human behavior*, 87, 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Valenzuela, J., Muñoz-Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez-Nocetti, V., & Precht-Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Valenzuela-Carreño, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, 11(37), 283-287. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200014&lng=es&tlng=es.
- Van Laer S., & Elen J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
- Van Manen, M. (2017). But Is It Phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27(6), 775-779. <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Wang, D. (2012). Self-directed English Language Learning Through Watching English Television Drama in China. *Studies in Culture and Education*, 19(3), 339-348. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2012.704584>
- Wubbels, T. (2005). Student perceptions of teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.002>

- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 30(5), 485-494. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design*. O'Reilly.

Información de contacto: Carmen Navarro-Mateos. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias del Deporte. Departamento de Educación Física y Deportiva. Camino de Alfacar, 21, 18071 Granada. E-mail: carmenavarro@correo.ugr.es