



**«Desarrollo profesional docente:
La gamificación como propuesta innovadora»**

Tutor Mg. Gabriela Friedman

Maestrando Mariana Zaffaroni

Título a obtener: Magister en Tecnología Educativa

Facultad de Tecnología Informática

MES Y AÑO

Mayo 2024

Índice

Resumen	4
Palabras clave	4
Introducción	5
Objetivos	14
General	14
Específicos	14
Definición del problema	15
Marco Institucional	16
Comisión Sectorial de la Enseñanza	16
UDELAR	18
Modalidad elegida para la presentación del proyecto	19
Metodología	21
Denominación del proyecto	22
Naturaleza del proyecto	22
Origen y fundamentación	22
Objetivos y propósitos	22
Meta	23
Localización física / Cobertura espacial	23
Actividades y tareas	23
Calendarización o cronograma	24
Destinatarios y beneficiarios	26
Recursos humanos	26
Recursos materiales / Recursos financieros	26
Justificación	27
Innovación	27
Sociedad del conocimiento y la información	33
Aprendizaje a lo largo de la vida	37
Modelo TPACK	39
Formación permanente	44
Marco Teórico	48
Gamificación	49
¿Qué es y qué no es gamificar?	51
Ventajas y desventajas de la gamificación	52
Motivación	56

Elementos de una propuesta gamificada	61
Tipos de jugadores	62
Mecánicas	64
Dinámicas	67
Narrativa	66
Inmersión	70
Reglas	71
ABP (Aprendizaje basado en proyectos)	72
Desarrollo del curso	
Capacitación sobre gamificación para docentes universitarios de UDELAR	76
Génesis	77
Planificación	88
Diseño	88
Módulo 1 Encuentro 1	89
Encuentro 2	92
Encuentro 3	98
Encuentro 4	103
Encuentro 5	109
Encuentro 6	113
Encuentro 7	113
Módulo 2 Encuentro 1	113
Encuentro 2	117
Encuentros 3, 4 y 5	119
Encuentro 6	122
Encuentro 7	123
Encuentro 8	123
Ejecución	123
Evaluación	124
Trabajo de Victoria Sasso	124
Trabajo de Gabriel Damiano	128
Conclusiones	134
Referencias	136
Índice de imágenes	140
Anexo	142

Resumen

Este trabajo se propone presentar el curso “Introducción a la Gamificación” como un aporte a las propuestas de formación docente continua de nivel universitario, en competencias tecnopedagógicas e innovación.

Muchos son los factores que llevan a los docentes a la necesidad de actualizarse permanentemente en sus prácticas pedagógicas y en la incorporación de tecnología al aprendizaje, entre otros: la progresiva virtualización de la educación universitaria, la necesidad de motivar a un alumnado cada vez más estimulado por las tecnologías, las propias competencias de dichos estudiantes, que, en su mayoría, son jóvenes que nacieron inmersos en la tecnología y la manejan con una naturalidad pasmosa. Por ello, surge la necesidad imperiosa de innovar, pues no es lógico pretender seguir enseñando lo mismo que aprendimos en los docentes en nuestra formación de grado, ni con los mismos métodos.

El curso está dividido en dos módulos: Introducción a la gamificación con una impronta más teórica para introducir a los docentes interesados en los elementos básicos de una propuesta gamificada; y Construyendo mi propio proyecto gamificado, en el cual, con un formato de taller, se procura acompañar a los docentes en la creación de su propio proyecto. Ambos pretenden aportar propuestas, basadas en la teoría y la investigación, para formar nuevas generaciones de docentes innovadores.

Palabras Clave: Gamificación, Propuesta didáctica, Competencias tecnopedagógicas, Formación permanente, Innovación educativa, TIC integradas a la enseñanza, Desarrollo profesional docente.

Introducción

Vivimos en un mundo muy diferente al mundo en el que crecimos, nos educamos, nos titulamos en nuestras carreras de grado, e incluso, en mi caso, muy diferente también al mundo en el que comencé a enseñar. Al principio de mi carrera docente, me parecía que con saber “bastante más que el alumno” sobre los temas de la asignatura que me tocara enseñar, era suficiente. Se esperaba de mí como docente, que me parara delante del curso, explicara los temas de la clase del día, respondiera las preguntas de los alumnos (si las había) y, con poco más que eso, mi labor estaba cumplida. Por supuesto, que se esperaba que las tareas anteriormente descritas, las realizara con solvencia, fluidez en el discurso, algún que otro chiste estratégicamente intercalado para mantener la atención y, esencialmente, apoyada en los conocimientos teóricos. Esto era lo fundamental.

Los estudiantes venían a la Universidad a obtener los conocimientos que necesitaban para alcanzar un título de grado; y nosotros, los docentes, estábamos allí para brindárselos. El contrato pedagógico era claro: ellos no sabían, nosotros sí. Ellos venían a recibir los conocimientos que nosotros teníamos por haber terminado la carrera, por tener experiencia en la profesión, o por haber seguido formándonos en nuestra disciplina (concurriendo a congresos, seminarios, investigando y ampliando lecturas). Esa era la idea que teníamos tanto los docentes, como los estudiantes respecto a cuál era nuestro rol en la Universidad.

A poco de comenzar a trabajar como profesora, fui dándome cuenta que con solo saber mucho del tema que debía explicar no alcanzaba. Durante la clase, me enfrentaba a las caras de desconcierto de los alumnos a medida que comenzaba a desglosar conceptos y teorías. Frente a ellas tenía dos alternativas, ignorarlas y que luego los alumnos hicieran un mayor esfuerzo por entender cuando fueran a leer la bibliografía o, intentar encontrarle la vuelta a la explicación, improvisando allí mismo en la clase cuadros, gráficos, ejemplos nuevos, comenzar el tema por otro lado, darles vuelta el análisis y tantos otros recursos de los que fui echando mano para que cuando la clase concluyera, sintiera la satisfacción de que varios/muchos/todos hubieran entendido lo básico para que luego la lectura de la bibliografía fuera más sencilla y provechosa.

Esta necesidad de replantear los contenidos, conceptos y teorías que figuraban en el texto, fue cada vez más imperiosa a medida que los estudiantes llegaban a la Universidad con menos herramientas de lectura, comprensión de texto, estrategias de estudio, u otras problemáticas. Cada año que pasaba era necesario planificar más

detalladamente las clases, pensar nuevos ejemplos, actividades y evaluaciones distintas y hasta chistes nuevos para que la clase fuera atractiva, útil, interesante.

Los textos y los temas no cambiaban (en general, mi labor docente se orientó a materias teóricas/históricas/filosóficas de la carrera que sufren menos actualizaciones que las asignaturas más técnicas o prácticas). Ello fue una primera pista respecto a que lo disciplinar es fundamental, pero no es, ni por lejos, lo único que un profesor requiere para ser un buen profesor. Yo todavía recordaba, porque lo tenía muy cercano en el tiempo, haber tenido como estudiante muchos docentes cuyo conocimiento sobre la disciplina o materia era notorio; pero a los que les costaba mucho transmitir esos conocimientos. A los alumnos se nos dificultaba seguir sus clases y/o aprovechar todo el conocimiento que se notaba que poseían. En un modelo donde la idea es que el docente es el único poseedor de conocimientos dentro del aula, y el alumno es un receptáculo pasivo al que se le deben transmitir esos conocimientos; una de las patas sobre las que se apoyaba la relación estaba fallando: esos docentes no lograban transmitir lo que solo ellos atesoraban y nosotros, los alumnos, íbamos a buscar.

Los años pasaban y yo seguía tratando de recorrer el camino docente según lo que me iban recomendando mis colegas más experimentados. Iba a algunos congresos y seminarios sobre temas que no me seducían totalmente, pero que resultaban importantes en el currículum. Mientras que, con todo aquello que no tenía que ver con qué enseñar sino con cómo enseñar, lo iba resolviendo sola, intuitivamente, con prueba-error, viendo qué estrategias me daban resultado y cuáles no tanto.

Pasado algún tiempo, me inscribí en la Diplomatura de Especialista Universitario en Educación a Distancia, que ofrecía la Universidad Kennedy (institución en la que trabajaba en aquel entonces). La diplomatura, haciendo honor a su temática, era en modalidad 100% virtual (todo una novedad en el año 2011). Por primera vez, abría la cabeza a una nueva forma de pensar la enseñanza, no se podía seguir enseñando como en el siglo XIX, cuando en el siglo XXI todo el conocimiento de la humanidad estaba a “un click de distancia”, y la educación ubicua permitía tantas posibilidades impensadas solo unos años atrás. Allí descubrí metodologías innovadoras para enseñar y aprender; herramientas digitales que nunca me hubiese animado a usar en mis clases; pero por sobre todas las cosas, descubrí que era imprescindible estar dispuesto a pensar y repensar la tarea docente, de manera constante y permanente. En síntesis, era imprescindible ser docente con una mentalidad innovadora.

Como dije, en esa Diplomatura, conocí herramientas digitales que comencé a utilizar para mis planificaciones, tímidamente al principio; después, al ver que muchas de ellas daban resultado y tenían una gran aceptación en los estudiantes, me fui animando cada vez más. Me sentía cómoda usándolas y eso permitió que me convocaran para diseñar mi primera asignatura virtual, ya trabajando en UAI. Así diseñé Introducción al Pensamiento Científico para la carrera de Martillero público on line (que corresponde a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas) y consecuentemente, fui designada como tutora en dicha asignatura, actividad en la que me desempeño hasta la actualidad.

El tiempo seguía avanzando, y los comentarios de los alumnos respecto de los docentes “aburridos” o que “no sabían usar la tecnología” se acumulaban todos los años. Esta misma percepción, podía recibirla en las reuniones de claustro, donde muchos docentes se mostraban recelosos, temerosos y hasta abiertamente en oposición, no solo a la inclusión de tecnologías en la enseñanza, sino también a cualquier modificación que implicara salir de la comodidad metodológica en la que se sentían a gusto y confortables.

Y llegó la pandemia. En el año 2020, y a pocos días de comenzar la cursada, se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (Decreto 297/2020, 19 de marzo de 2020, art. 1° y 2°). Las planificaciones ya estaban preparadas para comenzar el año lectivo en menos de 15 días. Y de pronto, ya no había más cursada, al menos en los términos tradicionales. Entonces, entre otras cosas, hubo que improvisar, pasarse a plataformas virtuales y dar clase por videoconferencia.

La lista de aspectos nuevos que era necesario implementar era interminable. Había poco tiempo. Pero por sobre todas las cosas, había pocos conocimientos sobre cómo hacerlo. La universidad organizó tutoriales, capacitaciones, y consultas de emergencia para que los docentes pudieran afrontar el tremendo desafío que tenían por delante. El acompañamiento y la contención estuvieron. Pero la consigna era que cada docente se hacía cargo de organizar, virtualizar, y preparar todo el material necesario para llevar adelante el cuatrimestre. Algunos docentes, contaban con herramientas suficientes para poder llevar a cabo esta tarea. Otros, no sabían por dónde comenzar.

Ese primer cuatrimestre de 2020 fue verdaderamente caótico. A la inestabilidad emocional que imponía el contexto sanitario y el aislamiento, se sumaba la ciclópica tarea de “aprender a enseñar de nuevo”, a veces más preparados, y a veces no. En algunos casos, con docentes muy dispuestos a ver la crisis como oportunidad para aplicar sus conocimientos pedagógicos y tecnológicos; y en otros, todo lo contrario. Así y todo sobrevivimos, en todos los sentidos.

A los efectos de contextualizar institucionalmente la situación, y antes de continuar con la presente descripción, se brindarán ciertos datos relevantes respecto de la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Esta casa de altos estudios es una Universidad de gestión privada (integrante del grupo VANEDUC), laica y con una oferta de carreras bastante variada. Fue fundada en el año 1995. Presenta una organización en Facultades (Arquitectura, Ciencias de la comunicación, Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, Ciencias Económicas, Derecho y Ciencias Políticas, Medicina y Ciencias de la Salud, Motricidad humana y Deportes, Psicología y Relaciones humanas, Tecnología informática, Turismo y Hospitalidad). Personalmente, integro la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Allí se desarrollan las carreras de Abogacía, Licenciatura en Ciencias Políticas, Licenciatura en Relaciones Internacionales y Martillero público, Corredor y Administrador de consorcios. Esta última se ofrece únicamente en modalidad on line. En todas las mencionadas carreras, imparto asignaturas, de distintos años (<https://uai.edu.ar/>). Continuando con la evolución de lo acontecido a raíz de la pandemia de COVID 19, cuando la situación se empezó a estabilizar, o tal vez, empezamos a acostumbrarnos; la universidad decidió que el contexto de virtualización compulsiva era justamente una oportunidad para implementar lo que estaba proyectado hacer, de manera más gradual, para el Plan estratégico 2020-2025.

Este plan describe en el capítulo de “Contexto social” los siguientes ítems a considerar (<https://uai.edu.ar/institucional/plan-estrat%C3%A9gico/>):

En este sentido, la educación universitaria debe resolver una serie de desafíos que pueden identificarse como:

1_ La adaptación a una nueva revolución tecnológica signada por la convergencia y transformación digital y de las comunicaciones La nueva revolución tecnológica signada por la fusión de tecnologías, difumina los límites entre los entornos físico, digital y biológico generando implicancias para el conjunto de la humanidad: Su calidad de vida, sus modelos de generación de riqueza, el uso del tiempo y el espacio en la vida cotidiana, sus estilos de convivencia y las características de su ordenamiento social. La formación de profesionales para este nuevo contexto transforma profundamente las raíces de un modelo educativo que requiere de flexibilidad y de una dinámica que le permita acompañar la celeridad de los cambios sociales (Plan estratégico UAI 2020-2025, p. 7)

Menciona que la tecnología y las competencias digitales, son una parte fundamental dentro del modelo Vaneduc de Educación basada en competencias; enumerando específicamente la intención de que la universidad llegue a ofertar

carreras, no solo en modalidad presencial, sino también híbrida, extendida y virtual propiamente dicha.

La promoción de competencias digitales ocupa un lugar prevalente en el proceso formativo, no sólo para atender a las demandas de una era digital sino, además, para contribuir a la democratización del conocimiento propuesta en la misión de la UAI. Priorizar el desarrollo de estas competencias en los estudiantes contribuye a incrementar el acceso a la información, promueve la construcción del conocimiento y favorece un aprendizaje cada vez más articulado con la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico para la toma de decisiones. Las diferentes modalidades asumidas por UAI para la implementación de los planes de estudios: presencial, híbrida, enseñanza extendida y virtual contemplan el diseño de actividades académicas mediadas por el uso de las TIC (Plan estratégico UAI 2020-2025, p.17)

Vemos también como la mencionada capacitación y acompañamiento institucional en tiempos de pandemia, no fueron improvisadas sino que eran parte de un proyecto estratégico de formación y capacitación docente permanente. Las circunstancias sanitarias, aunque lamentables, no hicieron otra cosa que acelerar lo que ya era un plan elaborado.

Para promover la democratización del conocimiento y la accesibilidad de su oferta académica, la UAI ha desarrollado su Sistema Institucional de Educación a Distancia y el entorno tecnológico: Campus Virtual UAIOline a través del cual se ofrecen carreras y cursos de actualización profesional a distancia. Cabe mencionar dos momentos importantes en relación con el desarrollo de la opción pedagógica a distancia en la universidad: la aprobación por RCS N° 2875/06 del proyecto de creación del “Campus Virtual Online” y la validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) en 2019, luego del proceso de evaluación llevado a cabo por CONEAU así como el otorgamiento de su validez por el Ministerio de Educación Nacional a través de la Res. Min. 208/19. (Plan estratégico UAI 2020-20258, p. 30)

Finalmente, y dentro de las políticas académicas a adoptar para el sexenio en cuestión, la institución prevé lo siguiente:

La educación virtual se implementa en la UAI con diferentes modalidades, las que se intensificarán en este nuevo período:

- Desarrollo de carreras a distancia en el campus “UAIOline”

- Desarrollo de actividades curriculares semipresenciales, que se sustentan en la articulación de las actividades presenciales en las localizaciones con actividades sincrónicas o asincrónicas en el campus virtual
- Desarrollo de actividades extracurriculares como tutorías académicas, seminarios, diplomaturas o cursos de interés.
- Implementación de espacios de intercambio entre estudiantes y con profesores (blogs, foros, etc.) en el marco de una asignatura o carrera. (Plan estratégico UAI 2020-2025, p. 43-44)

De este sucinto análisis surge a las claras que la UAI ya había establecido como objetivos para el período 2020-2025 una creciente virtualización y/o hibridación de la oferta educativa, así como también la incorporación progresiva de tecnologías e innovaciones pedagógicas a la enseñanza. La pandemia lo único que consiguió fue imponer de manera compulsiva lo que de otro modo se hubiese logrado

más gradualmente y conforme a una planificación más ordenada. Es decir, la situación era inmejorable para que, en cuanto las circunstancias sanitarias se flexibilizaran dar, desde lo conseguido en pandemia, el salto hacia una virtualización más audaz y profunda.

El escenario estaba dispuesto. Pero en todo proyecto hay fortalezas y hay desafíos. En este caso, uno de los desafíos a superar era la reticencia de varios docentes, a adaptarse a las nuevas propuestas y circunstancias. De aquí en más, centraré los comentarios en los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, que son aquellos colegas con los que estoy en permanente contacto, de los que sé de sus prácticas a través de lo que se discute en las reuniones de claustro y también, sobre dichas prácticas, lo que surge de las opiniones de los estudiantes en las encuestas anuales y en los comentarios de los mismos.

En ese contexto tenemos docentes que trasladaron sus clases presenciales a la videoconferencia, reproduciendo exactamente el mismo formato y propuesta a un entorno que, desde ya, tiene particularidades diferentes a la modalidad presencial. Por un lado, la duración de la clase sincrónica, por otro lado la dinámica didáctica ya que, el entorno virtual no se lleva muy bien con una clase expositiva en la que el docente le habla a la cámara durante 4 horas, apoyándose en ocasiones (y como toda innovación tecnológica) en una presentación multimedia llena de texto que reproduce exactamente la explicación oral del docente. Si bien no es que esta metodología sea la más apropiada para la clase presencial tampoco, es absolutamente incompatible con la propuesta sincrónica por videoconferencia.

La vuelta a la presencialidad, concluidas las medidas sanitarias de aislamiento y distanciamiento, no representaron totalmente una vuelta “a la normalidad” prepandemia. Muchas asignaturas de la carrera de Abogacía, Ciencias políticas o Relaciones Internacionales continuaron siendo virtuales y/o híbridas; y aún en el caso de las presenciales, la universidad estandarizó el uso de las Aulas virtuales que se habían creado durante la pandemia, para utilizarlas como refuerzo/complemento de las clases presenciales, y también como elemento unificador entre todos los docentes que dictan una misma asignatura. El objetivo, claramente, era aprovechar todos los aspectos positivos de la educación virtual/híbrida/a distancia para potenciar, reforzar y democratizar la educación clásica, tradicional y presencial. Como dicen los jóvenes, lo mejor de dos mundos.

En este plan de aprovechar lo avanzado como cimiento para construir nuevas propuestas más acordes a los tiempos y al propio Plan estratégico ya comentado, se puso en marcha un sistema de diseño de Plantillas comunes (PL) alojadas en la plataforma *UAonlineUltra*. Esta plataforma adquirida por la UAI en el segundo semestre de 2020 de cursada virtual a causa de la pandemia, se encuadra dentro de las plataformas comerciales de e-learning, más precisamente a Blackboard.

UaonlineUltra puede ser caracterizada como una *LCMS* (Learning Content Management System, en inglés) o Sistema de Gestión de Contenidos de Aprendizaje. Es lo que habitualmente se denomina campus virtual. Este tipo de sistemas combina la posibilidad de crear y gestionar contenidos (*CMS*) y la de administrar cursos y actividades de aprendizaje (*LMS*). Estos campus virtuales permiten que se puedan crear y administrar contenidos de aprendizaje; y al mismo tiempo, proveen espacios de comunicación y colaboración (foros, wikis, u otros). Asimismo, los *LCMS* permiten la reutilización de los contenidos creados para evitar que se dupliquen los esfuerzos de las personas que trabajan elaborándolos (por ejemplo, la labor de los docentes que se describe a continuación).

En dicha plataforma, cada asignatura tendría un aula virtual, planificada y diseñada por un profesor de la materia, con un formato uniforme, y contenidos y actividades mínimas, iguales para todos los cursos que se dictaran de dicha asignatura. Esa plantilla base, luego se replicaría a todas las comisiones que efectivamente se abrieran de dicha asignatura (distintos turnos, sedes y localizaciones). De esa manera, el profesor a cargo del curso (sea o no el que diseñó la PL) recibiría un Aula Virtual Armada y planificada, sobre la que él o ella podría agregar contenido, material o actividades que complementarían y reforzarían la propuesta estandarizada. Así, se garantiza que los alumnos de todas las sedes, localizaciones y turnos reciban una formación similar, luego potenciada por todo lo que el docente a cargo de cada curso pudiera sumar a lo ya ofrecido como básico.

Para que fueran uniformes, la planificación y el diseño se realizaba según los lineamientos de Vicerrectoría Académica (<https://uai.edu.ar/docencia/orientaciones-de-la-vicerrectoria-acad%C3%A9mica/>) respetando un formato establecido y contenidos y actividades mínimas, a partir de las cuales, el docente diseñador podía agregar todo lo que considerara pertinente, así como también el docente que recibiera la PL ya armada y quisiera adaptarla al curso que efectivamente le tocara impartir.

En lo personal, fui designada para diseñar varias de esas PL y encontré la actividad muy gratificante y enriquecedora. El feedback de muchos de mis colegas que luego recibieron el aula virtual diseñada por mí también fue muy satisfactorio, como así también la devolución de los estudiantes respecto del orden y la claridad de tal planificación.

Toda esta extensa introducción y análisis nos llevan a reflexionar sobre distintos aspectos: los beneficios de incorporar innovaciones tecnopedagógicas a la práctica docente universitaria; los desafíos que enfrenta la docencia de cara a las generaciones que vienen, los avances tecnológicos y la educación para el futuro. En esa línea destaca la necesidad impostergable de capacitar a los docentes universitarios para que modernicen su práctica e incorporen tanto metodologías innovadoras como elementos tecnológicos.

Frente a estos desafíos, tuve la oportunidad de participar en un concurso para obtener financiación para un proyecto de capacitación docente para la Universidad de la República de Uruguay (*UDELAR*). Junto con una colega de dicha entidad, participamos de tal concurso, lo ganamos, y tuvimos la posibilidad de poner en práctica nuestro proyecto. El presente trabajo final de tesis consiste en desarrollar el marco teórico, la justificación, el diseño y la implementación de dicho proyecto que consistió en dos cursos sucesivos:

- El primero “Introducción a la gamificación” con un enfoque marcadamente teórico que buscaba introducir a los participantes en los conceptos básicos que hacen a esta metodología: la justificación de la necesidad de innovar en materia educativa, el concepto de gamificación, las ventajas y desventajas de dicha metodología, y los elementos básicos que deben integrar una propuesta gamificada. Al finalizar este primer bloque, los participantes debían presentar un borrador de propuesta gamificada.
- El segundo curso, estaba pensado con una modalidad de taller en el que los estudiantes irían trabajando sobre sus propuestas y, a partir de presentarles diversas herramientas (analógicas y digitales) para enriquecer sus proyectos, ir acompañando los avances de dicha construcción.

Al finalizar el segundo módulo, los participantes debían presentar la propuesta armada y terminada y, si habían tenido oportunidad de implementarla, también las evidencias de dicha implementación. Los resultados obtenidos fueron, en algunos casos, asombrosos y gratamente sorprendentes.

Como ya quedó expresado, el objetivo final de este trabajo es compartir tanto el proceso de preparación, planificación, diseño, implementación, resultados y reflexiones del curso “Introducción a la gamificación + Construyendo mi propio proyecto de gamificación” desarrollado entre los meses de Julio y Noviembre de 2023 junto a la colega Marcela Vigna (docente de la UDELAR).

Objetivos

OBJETIVO GENERAL

- Describir la planificación, el diseño, la implementación y los resultados obtenidos en el curso “Introducción a la gamificación + Construyendo mi propio proyecto de gamificación”, llevado a cabo entre los meses de julio y noviembre de 2023 en la Universidad de la República de Uruguay.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aportar a la formación docente continua en metodologías innovadoras que incluyan tecnologías de la información y la comunicación.
- Reflexionar sobre las ventajas que la gamificación aporta a la educación en general y a la universitaria en particular.
- Analizar la importancia de introducir innovaciones educativas para superar el modelo de enseñanza tradicional

Definición del problema

El punto de partida del presente trabajo es la impostergable necesidad de que los docentes implementen innovaciones tecnopedagógicas en la enseñanza universitaria. Por ello, es imperioso adecuar los requerimientos de la sociedad de la información y el conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida y las características de los estudiantes actuales y futuros, en lo concerniente a sus habilidades tecnológicas.

Frente al problema descrito, además de la brecha que presentan muchos docentes universitarios reticentes a innovar sus técnicas y sus metodologías de enseñanza respecto a utilizar TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación); se busca aportar a la capacitación permanente de profesores, presentándoles nuevas formas de enseñar y aprender, y acompañarlos en la búsqueda de sus propios proyectos innovadores.

Marco Institucional

A continuación, se brindará una descripción de las instituciones que intervinieron en el proyecto y la finalidad de los cursos propuestos.

1. COMISIÓN SECTORIAL DE LA ENSEÑANZA (UDELAR)

La comisión es uno de los órganos de cogobierno universitario. Tiene como finalidad *“la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza en la Universidad de la República”* (Udelar - <https://www.cse.udelar.edu.uy>). Para lograr dicho objetivo cuenta, entre otras, con las siguientes atribuciones:

asesorar al Consejo Directivo Central (CDC) sobre materia de políticas relacionadas con el desarrollo de la enseñanza, en particular los planes de estudios; promover iniciativas tendientes a fomentar la innovación educativa; impulsar y financiar proyectos (concursables y no concursables) que promuevan el mejoramiento de la enseñanza de grado y el acompañamiento de las generaciones que ingresan a la Udelar; impulsar la formación docente; promover la investigación en temas de educación universitaria,

Esta comisión cuenta con varios programas permanentes: Programa de respaldo al aprendizaje; Programa de entornos virtuales de aprendizaje; Programa de lectura y escritura académicas y Programa de desarrollo pedagógico docente. Dentro de este último se encuadra el curso que se describe en el presente trabajo.

El Programa de desarrollo pedagógico docente se enmarca en los lineamientos de formación didáctica de los docentes que impulsa la UDELAR. Su meta es lograr que dichos docentes se profesionalicen, no solamente en aspectos disciplinares, sino también en los didácticos y pedagógicos. En este orden de cosas, el programa encara diversas estrategias (de formación permanente, de asesoramiento pedagógico en servicio, y otras estrategias descentralizadas) para “obtener una masa crítica de docentes con capacidad de transformar la enseñanza, promover mejores

aprendizajes y utilizar con enfoque pedagógico los recursos tecnológicos disponibles” ([https://www.cse.udelar.edu.uy/dpd/.](https://www.cse.udelar.edu.uy/dpd/))

Dentro de las mencionadas estrategias, el Programa abre anualmente convocatorias a presentación de proyectos financiados por la Comisión Sectorial de Enseñanza. Para estos proyectos se tienen en cuenta tres estrategias prioritarias:

1. Cursos semipresenciales
2. Talleres en los que se analizan prácticas de enseñanza y se diseñan experiencias innovadoras
3. Laboratorios de experimentación de innovaciones.

Para comprender cabalmente los objetivos, destinatarios, requisitos, u otras pautas de la convocatoria, realizaremos a continuación un breve comentario sobre lo que establecen las bases de llamado a concurso:

- **Objetivos:** fortalecer la formación didáctica y pedagógica de los docentes, formar a los docentes ingresantes en metodologías innovadoras y promover la reflexión de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza.
- **Destinatarios:** los destinatarios de los cursos y propuestas serán los docentes de la Universidad (UDELAR) en general (aunque se encuentra abierto a los docentes del Sistema Nacional de Educación Pública). Es decir, no se encuentra limitado a los docentes de una Facultad o Servicio en particular, sino que es abierto a profesores de diversas disciplinas y carreras.
- **Financiamiento:** se financian hasta un máximo de \$u 540.000.- por proyecto, y los mismos deben ser ejecutados hasta antes del 31/12/2023.
- **Requisitos:** presentación del formulario completo de postulación y acompañar toda la documentación requerida en dicho formulario (incluye datos generales, resumen del proyecto, objetivos, marco teórico, justificación, plan de trabajo, cronograma de actividades, evaluación y seguimiento, resultados esperados y bibliografía); el acompañamiento/aval de un docente Grado 3 de la Udelar (en el caso del presente curso fue la Dra. Marcela Vigna, de la Facultad de Derecho). Cabe aclarar que la CSE dará seguimiento de los proyectos financiados a través de informes, visitas y/o entrevistas¹.
- El cierre del llamado a concurso fue el día 30/09/2022

¹ Las bases completas del concurso se adjuntan en el Anexo I

2. UDELAR (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY)

La UDELAR es la Universidad pública más grande del Uruguay. Fue fundada en 1849, tiene su sede en Montevideo aunque tiene alcance a 14 departamentos del interior del país. En el relevamiento de 2018 (último que figura en su página web) contaba con 135.000 estudiantes de grado.

La Universidad es un ente autónomo, tal como lo establece la Constitución de dicho país, y se encuentra cogobernada con la participación de todos los sectores universitarios (estudiantes, egresados y docentes).

Se encuentra organizada en diferentes Servicios: facultades, escuelas, institutos, centros universitarios regionales y servicios centrales. Agrupa sus carreras en tres áreas de enseñanza: Ciencias de la salud, Social y artística y Tecnologías y Ciencias de la naturaleza y el hábitat (<https://udelar.edu.uy/portal/>).

3. MODALIDAD ELEGIDA PARA LA PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Dentro de las modalidades optativas aunque indicadas como prioritarias dentro las bases del llamado a concurso (curso semipresencial o a distancia; taller de análisis de las prácticas de enseñanza y diseño de experiencias innovadoras, laboratorio de experimentación de innovaciones) se decidió, en conjunto con la Dra. Vigna que el proyecto tendría el formato de Curso semipresencial o a distancia.

Para dicho formato, las bases del concurso especificaban lo siguiente:

Deberán proponer el desarrollo de una temática pedagógica o didáctica (de la agenda clásica, emergente o disciplinar) específica. Se estima como máximo 30 horas que se podrán distribuir entre encuentros presenciales y virtuales. En esta modalidad cada propuesta deberá organizar dos cursos en el año de contratación. Los cursos pueden estar relacionados entre sí o abordar contenidos diferentes. En este tipo de actividad se estima la participación en un entorno de entre 30 y 80 docentes”².

Tomando como punto de partida el hecho de tratarse de una Universidad extranjera, el curso se diseñó de forma híbrida, es decir: los interesados podían cursar en forma presencial (en la sede de la Facultad de Derecho de la UDELAR, en la que se encontraría la Dra. Vigna) o virtual. Las clases se desarrollarían a través de la

² Bases del llamado a concurso 2023, Anexo I

plataforma Zoom, estando yo desde la Ciudad de Buenos Aires, la Dra. Vigna desde la sede de la UDELAR, con algunos estudiantes de manera presencial, y otros inscriptos de manera virtual también (algunos inclusive desde el interior del Uruguay).

El desarrollo de las clases, el cronograma y la planificación se comentarán más adelante.

Metodología del proyecto

En este apartado intentaremos ordenar la cronología del trabajo realizado utilizando para ello las herramientas que Ander-Egg y Aguilar Idáñez (2005) recomiendan para el diseño y la gestión de un proyecto. Los mencionados autores, definen al proyecto como “el conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (p.16). Partiendo de dicha definición, el artefacto que se presenta en este trabajo (Curso de Gamificación, presentado e implementados en el marco de la convocatoria a proyectos financiados por la CSE de la UDELAR) constituye un proyecto que ha sido encarado, diseñado, implementado y evaluado entre los meses de septiembre de 2022 y diciembre de 2023. Es por ello que, para que su planificación y gestión fuera racional y eficiente, se ha tomado como pauta de orden el siguiente esquema.



Figura 1. Cuadro de preguntas para diseñar y gestionar un proyecto a partir de lo que explican Ander-Egg/Aguilar Idáñez (Fuente: Elaboración propia)

La respuesta sintética que se dará en este apartado a las preguntas anteriores sirvió en su momento de guía ordenadora del trabajo a realizar; y pretende aquí aportar, del mismo modo, orden y lógica a la exposición y desarrollo del trabajo realizado.

1. Denominación del Proyecto

Cursos “Introducción a la Gamificación” y “Construyendo mi propio proyecto gamificado”

2. Naturaleza del Proyecto

El proyecto consiste en presentar una propuesta para un curso (dividido en dos módulos independientes) en modalidad virtual o híbrida, en respuesta a una convocatoria realizada por la CSE para financiar este tipo de proyectos. El curso versa sobre alguna temática de innovación educativa (en el presente caso, sobre gamificación) y estará dirigido a los docentes de cualquier carrera de la UDELAR, como parte de un programa de capacitación permanente.

3. Origen y Fundamentación

El proyecto de curso de capacitación busca ayudar a resolver el problema detectado dada la necesidad de que los docentes universitarios introduzcan innovaciones tecnopedagógicas a sus prácticas de enseñanza, tomando como fundamentación lo imperioso de *aggiornarse* a la sociedad de la información y el conocimiento. La intención de esta propuesta es impulsar el aprendizaje lo largo de la vida, la adaptación a la revolución tecnológica en la que vivimos, a la realidad de que nuestros alumnos son en su mayoría “residentes digitales” y viven en un mundo que se desenvuelve a una velocidad y frente a unos estímulos radicalmente diferentes a los que existían en los tiempos en los que la enseñanza “tradicional” daba frutos aceptables. Todas estas cuestiones se han mencionado en la Introducción de este trabajo y se seguirán desarrollando en el apartado correspondiente.

4. Objetivos / Propósitos

El curso, tal como se ha mencionado oportunamente, es un humilde aporte que colabora con la formación de docentes de nivel superior en nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza que acercan al profesor a sus estudiantes, *aggiornándolo*. Si bien este curso fue diseñado e implementado para esta

convocatoria en particular, puede ser adaptado para ofrecerlo en otros ámbitos universitarios nacionales e internacionales, siempre con el mismo propósito de acercar a los colegas docentes nuevas herramientas para pensar y planificar su enseñanza.

5. Meta

El presente proyecto se limita a la planificación, diseño e implementación de un curso, dividido en dos módulos independientes. El primero de dichos módulos se denomina “Introducción a la Gamificación” y está orientado a presentar de manera teórica esta metodología, sus ventajas y sus elementos constitutivos. El segundo módulo se denomina “Construyendo mi propio proyecto gamificado” tiene una estructura más parecida al taller en la que, a través de los sucesivos encuentros, se acompaña a los participantes en los avances de cada proyecto personal.

6. Localización Física /Cobertura Espacial

El proyecto se encuadra dentro del llamado a concurso realizado por la CSE, comisión integrante del órgano de cogobierno de la UDELAR (Uruguay) por lo que se estructura dentro de dicha institución. Simultáneamente, al tratarse de un curso en formato híbrido tiene un alcance espacial bastante más amplio, encontrándose abierto tanto para los docentes de la UDELAR del interior del Uruguay, como a docentes universitarios argentinos.

7. Actividades y Tareas

A los fines de organizar y calendarizar la tarea, fue fundamental ordenar por etapas las actividades a realizar:

- **Preparación y Presentación del Proyecto Para su Aprobación:** en este punto se realizaron varias reuniones por videoconferencia con la Dra. Marcela Vigna en la que intercambiamos opiniones sobre cómo armar la propuesta, compartimos bibliografía, y fuimos completando los formularios de presentación de manera colaborativa. Una vez terminado, se presentó el proyecto y aguardamos la evaluación y consideración por parte de la Sectorial para su aprobación. A partir del momento en que fue aprobado y comunicada dicha circunstancia se abrió una nueva instancia de planificación de tareas y actividades.
- **Planificación y Diseño del Curso:** para esta etapa del proyecto, el reparto de tareas con la Dra. Vigna consistió en lo siguiente: quien

suscribe se ocupaba de diseñar las clases (con actividades, material de lectura, temas a desarrollar además de otro tipo de materiales de estudio). Por su parte, la Dra. Vigna por trabajar dentro de la estructura de la UDELAR y estar más familiarizada con la institución, se ocupó de subir y organizar el material dentro de la plataforma virtual de la Universidad (Moodle), resolver los trámites administrativos requeridos y servir como enlace entre el proyecto y la Sectorial.

- **Implementación y dictado del curso:** para esta última etapa del proyecto, las tareas fundamentales a realizar eran la conexión durante el día y horario de los encuentros virtuales, el seguimiento de foros y mensajes, la corrección y devolución de las tareas y trabajos que se encargaban y la presentación de los informes de cierre de cada uno de los módulos. En todos los casos, las tareas se realizaron de manera colaborativa con la Dra. Vigna.

8. Calendarización o cronograma

La presentación del proyecto, en respuesta a la convocatoria realizada por la CSE se desarrolló dentro de los siguientes plazos:

- Del 14/8/2022 al 30/09/2022 para la presentación de los proyectos concursables
- Hasta el 31/12/2022 para la evaluación y decisión por parte de la CSE de los proyectos presentados.
- Una vez aprobado el proyecto se decidió, por razones operativas y académicas, que el curso se implementaría entre los meses de Julio y Diciembre de 2023 (teniendo como fecha límite el 31/12/2023 para completar lo requerido por las bases concursales). Dentro de este plazo se dividió de la siguiente manera:
 - Del 14/7/2023 al 1/9/2023 el primer módulo (Introducción a la gamificación)
 - Del 22/9/2023 al 24/11/2023 el segundo módulo (Construyendo mi propio proyecto gamificado)
 - Por lo tanto, el plazo entre el 15/01/2023, que se notificó la aprobación por parte de la Sectorial del proyecto presentado, y el 14/7/2023, fecha

de inicio del primer módulo; se utilizó para diseñar el cronograma de encuentros y actividades, los materiales, bibliografía y todos los elementos necesarios para abordar la cursada correspondiente.

9. Destinatarios y beneficiarios

Tal como se indicó previamente, el proyecto estaba destinado a todos los docentes de la UDELAR que les interesara participar, de manera abierta y sin limitación de carreras o servicios. Asimismo, siendo yo docente externa a la UDELAR, se podía abrir a docentes argentinos que estuvieran interesados en la temática. También se ha dicho con anterioridad, este proyecto, una vez diseñado y armado, puede ser escalable para ser ofrecido en cualquier otra institución o casa de altos estudios, por lo cual, sus potenciales destinatarios y beneficiarios pueden ser de manera genérica, docentes universitarios de cualquier carrera o institución.

10. Recursos Humanos

Para este proyecto en particular, las personas responsables de todas las tareas mencionadas, éramos la Dra. Marcela Vigna y yo.

11. Recursos Materiales / Recursos Financieros

- **Recursos Materiales:** para la realización del proyecto resulta necesario:
 - Computadoras
 - Cuenta de videoconferencia para realizar las reuniones entre las docentes responsables del proyecto y para los encuentros sincrónicos de las clases
 - Plataforma ProEVA (UDELAR) donde se suba el material y se realicen los encuentros y trabajos.
 - Aplicaciones y programas para el diseño y realización de materiales de lectura y actividades: paquete Office; sistema de almacenamiento (para compartir material y trabajar colaborativamente); aplicación de diapositivas para presentaciones; tableros colaborativos; aplicación para encuestas; aplicaciones para presentaciones interactivas e infografías; plataforma para compartir videos; aplicación de juegos de preguntas y respuestas; y todas las herramientas

digitales que se presentaron en el curso como insumo para que los estudiantes armen su propio proyecto gamificado.

- **Recursos Financieros:** al tratarse de un proyecto financiado, dichos recursos los aporta la CSE, de acuerdo con lo especificado en las bases del llamado (Anexo I)

Justificación

Para fundamentar teóricamente este proyecto, se desarrollará a lo largo del trabajo una serie de conceptos mencionados, organizados alrededor de algunas preguntas relevantes:

- INNOVACIÓN

La primera pregunta que condujo a pensar y ofrecer este curso es la misma pregunta con la que Melina Furman abre su libro *“¿Por qué hace falta innovar en educación?”* (Enseñar distinto - Guía para innovar sin perderse en el camino, 2022). Y lo que la autora argentina describe en el primer capítulo de esa obra se emparenta, desde nuestro punto de vista, con la introducción de este trabajo. Son como las dos caras de la misma moneda. Furman habla de que la escuela (y podemos hacer extensiva la reflexión a la universidad) además de enseñar los contenidos que están incluidos en la currícula, forma a los alumnos y estudiantes en un “currículum oculto”. Una cantidad de contenidos, valores y actitudes que no son intencionalmente transmitidas por escuela, maestros y profesores. Ese currículum oculto tiene que ver, principalmente, con dos principios: el “rol de alumno” y “aprender no es una actividad divertida”. Para ejemplificar esta idea, Furman (2022) nos pregunta refiriéndose a los alumnos

¿Cuánto tiempo pasaron en la escuela contando los minutos para que se acabara la hora de clase? ¿Cuántas veces resolvieron problemas de matemática o de alguna otra asignatura “de memoria”, llegando a un resultado sin saber bien lo que hacían ni por qué lo hacían? ¿Cuántos trabajos, pósters y maquetas hicieron presentando información que encontraron pero que nunca comprendieron del todo y hoy ya no recuerdan? ¿Cuántas veces sintieron

como alumnos que, aprendiendo a decodificar lo que quería cada docente, se podía aprobar sin aprender? (p. 35)

Esta es la realidad de nuestra educación, y esta es una excelente motivación para innovar. Ningún docente trabaja con el ahínco y dedicación que todos le ponemos a nuestra tarea con el propósito consciente y deliberado de crear jóvenes “apáticos, motivados extrínsecamente, dependientes, tímidos, frágiles y crédulos” (Guy Claxton, 2017, citado en Furman, 2022) y podríamos agregar, que se limitan a memorizar y reproducir los contenidos que incorporan sin terminar de comprender. En referencia a lo que menciona la cita, respecto de la motivación extrínseca, y no obstante que más adelante en este trabajo se desarrollará profundamente la cuestión de la motivación; podemos adelantar que los autores reconocen dos tipos de motivación: la interna y la externa. La primera es aquella que se origina dentro del propio sujeto y que puede variar mucho de una persona a otra. Básicamente, son los motivos que cada uno encuentra para actuar de una forma u otra, en este caso para estudiar. La segunda referenciada, se vincula con que las razones para actuar, no provengan del propio sujeto sino por incentivos externos, sean premios, recompensas, temor a un castigo, u otros.

Retomando la idea, es una triste realidad que a pesar de toda nuestra pasión y dedicación, lo que conseguimos en un número elevado de casos con nuestros estudiantes es justamente eso que se describe: jóvenes apáticos, motivados extrínsecamente, dependientes... Y sinceramente, podríamos seguir haciéndolo y obteniendo siempre los mismos resultados pues después de todo, han venido funcionando a lo largo de los años. El conflicto es que el mundo para el que preparamos a nuestros profesionales requiere, hoy más que nunca, de la capacitación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida (concepto que desarrollaremos más extensamente más adelante).

Entonces si, consciente o inconscientemente, seguimos colaborando con que nuestros alumnos piensen que aprender

no es algo que hacen para ellos mismos sino para otros. Que es repetir sin entender del todo. Que lo que estudian no necesariamente tiene que ser interesante. Que hay que estudiarlo simplemente porque está ahí, porque me lo dieron. Que las clases no tienen que convocarlos a pensar por ellos mismos y a ampliar su universo de ideas. Que no es grave no entender (...)” (Furman, 2022, p. 35);

si seguimos por ese camino, lamentablemente, no los estaremos preparando de la mejor manera para el mundo que deberán enfrentar.

Reafirmando esta idea de lo que involuntaria e inconscientemente aprendimos como alumnos y transmitimos, a su vez, como docentes, Marcelo (2013) explica que esa concepción del aprendizaje y, también, del uso de tecnologías aplicadas a la educación, son parte de las creencias pedagógicas que se van sedimentando en nosotros (y en nuestros alumnos). Respecto de dichas creencias, establece que:

se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia (...) Cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla (...) El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro (p. 31)

Por todo esto, nos parece fundamental la reflexión de los docentes respecto de nuestras prácticas, nuestros objetivos y los resultados que estamos obteniendo. Y a partir de dicha observación, profundizar y recrear nuestras ganas de innovar en la enseñanza. Alex Rivas nos brinda una definición sencilla y concreta de lo que es innovar en educación “(...) innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos” (Rivas, 2018, citado en Furman, 2022). El curso ofrecido para capacitar docentes en nuevas metodologías educativas, busca aportar a esta reflexión, y a la decisión de esos docentes a aprender a enseñar de maneras novedosas.

Una vez aclarado qué es innovar, y decididos a aplicarlo, preguntarnos entonces ¿en qué consiste innovar? ¿cualquier cosa es innovación? ¿todo funciona? ¿hay que cambiar todo de cero o conviene conservar lo que sirve y renovar lo que no? Como respuesta provisoria, y a los efectos de ejemplificar, Furman (2022) menciona, entre otras, la potencia del material audiovisual para “motivar y generar cercanía”, el aula invertida, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la evaluación con rúbricas y listas de cotejo. Podríamos agregar a esta primera aproximación, también la gamificación.

No obstante, para ahondar un poco más en la comprensión de la innovación educativa, veamos la distinción que realiza Libedinsky (2016) entre “*innovación didáctica*” e “*innovación tecnológica*”. La primera se refiere a nuevas formas de enseñar, de aprender, de evaluar. Nuevas metodologías, herramientas y hasta materiales; pero que no implican, necesariamente, introducción de nuevas tecnologías. Puede tratarse de elementos analógicos o formas de presentar un contenido. Las nuevas tecnologías (innovación tecnológica) se asocian a dispositivos, programas, aplicaciones o recursos digitales. Libedinsky comenta, que muchos docentes creen que porque introducen tecnología en la clase, ya están innovando. En parte es cierto, pero la introducción de dispositivos no implica enseñar y/o evaluar de una manera novedosa. Creemos que ambas cuestiones deben correr en simultáneo

y los docentes deben enfocarse en capacitarse en ambas (se desarrollará cuando se hable del modelo TPACK).

Como síntesis de este primer punto de reflexión y justificación, destacamos el concepto de “*innovación emergente*” que la propia Libedinsky (2016) define de la siguiente manera:

Propuesta de enseñanza generada por docentes de aula, caracterizada por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, que recuperan tradiciones y antecedentes, que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran, como a los intereses culturales de los estudiantes, y que se implementan en un contexto, en un lugar y en un tiempo determinados (p. 56 y 57)

Para clarificar algo más el concepto, esta innovación se trata de una decisión de un docente (no hace falta que sea un proyecto institucional) de tomar lo que sirve de las prácticas de enseñanza (y de innovaciones implementadas y socializadas por otros docentes) y modificar aquello que como educadores ya no está dando resultados, focalizando de manera clara y concreta, qué prácticas y valores se descartan. Respecto a qué tomar de lo anterior y qué cambiar porque ya no da resultados, Furman (2022) utiliza la analogía de la rueda cuadrada. Si la educación es hoy en día una rueda cuadrada, que claramente no cumple eficazmente con su cometido, ¿qué debemos hacer? ¿inventamos nuevamente la rueda desde cero? ¿o limamos lo que sobra para que funcione lo que ya tenemos?. Finalmente, el concepto de innovación emergente nos orienta a pensar en que lo que enseñamos y cómo lo enseñamos debe encontrarse tanto dentro de nuestros intereses como de los de nuestros alumnos.

El carácter instrumental de la innovación emergente es, creemos, el factor a destacar para concluir. La innovación debe servir para resolver problemas. Si no lo hace, solo es el cambio por el cambio mismo. El diagnóstico de los problemas de la educación es hartamente conocido y se amplía cada vez más con el paso del tiempo. A la lista de factores mencionados en la Introducción de este trabajo; los mencionados de Furman en el presente acápite; podríamos agregarle algunos más de los que cita Libedinsky (2014) que son los que los docentes identifican como principales:

Cuando conversamos con colegas respecto de problemas resistentes en las aulas (a modo de torbellino de ideas) en forma reiterada y a lo largo de los años se mencionan los siguientes problemas: Algunos alumnos, dicen ellos, no todos:

- tienen dificultades para escuchar en forma activa,
- tienen dificultades para concentrarse en las tareas,
- tienen dificultades para encontrar y transformar información,
- tienen dificultades para comunicarse en forma escrita respetando las características esenciales de los diferentes géneros.
- tienen dificultades para comunicarse en forma oral: para describir, para narrar, para argumentar.
- tienen dificultades para comunicar ideas complejas a través de imágenes y sonidos.
- dedican poco tiempo al manejo y su posterior dominio de software, webware, recursos TIC cuando la operatoria no es intuitiva,
- se frustran fácilmente cuando dominar una nueva herramienta toma tiempo,
- no se concentran para leer con atención las consignas de actividades de aprendizaje, sino que las adivinan y actúan en consecuencia.
- olvidan por tanto dar respuesta a algunas secciones de una consigna porque no las comprenden o porque se distraen fácilmente.
- reinterpretan las consignas según sus fortalezas e intereses y no ven las diferencias entre lo que se pidió y lo que efectivamente ellos hicieron.
- no reconocen la importancia de respetar fechas límite.
- tienen dificultades para estructurar reflexiones propias.
- tienen dificultades para usar el conocimiento de manera flexible en situaciones nuevas.
- plagian, sin tener conciencia de haberlo hecho en medio del apuro y no saben cómo resumir, parafrasear o citar.
- tienen dificultades para establecer prioridades y ajustar tiempos.
- tienen dificultades para trabajar con otros y colaborar en armonía.
- no tienen experiencia y no saben cómo dar ni cómo recibir retroalimentación. (p. 5 y 6)

Es realmente complejo el panorama y es imprescindible la reflexión y el replanteo. Afortunadamente, autores como Libedinsky y otros, confían en que más allá de lo enorme del desafío que tenemos por delante podríamos pensar, para

comenzar, una metodología innovadora (y si queremos, que incluya tecnologías), para resolver cada uno de estos inconvenientes.

La pandemia de COVID 19 mostró de manera patente que la innovación educativa resuelve problemas. El aislamiento impuesto, catapultó a innumerables docentes que quizá nunca habían reflexionado sobre estas cuestiones, a la necesidad de continuar con la práctica educativa, y de ponerse creativos para superar el obstáculo. Muchos lo lograron con creces, otros con más dificultad. La pandemia dejó muchos saldos deudores respecto de la educación, pero también dejó muchas experiencias valiosas que merecen ser rescatadas y destacadas. Nos proponemos construir a partir de allí.

- SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA INFORMACIÓN

La segunda pregunta que orienta esta justificación es la siguiente *¿Por qué es importante modernizar y ocuparse de la educación universitaria?* La respuesta tiene que ver con un contexto histórico y global como son los conceptos de sociedad de la información y sociedad del conocimiento.

No resulta fácil definir con precisión los mencionados conceptos. En las búsquedas bibliográficas realizadas, no se hallaron definiciones precisas sobre en qué consiste cada uno de ellos. Lo más parecido a tales conceptualizaciones fueron algunas características, diferenciaciones entre ambos y fundamentalmente, contextualización histórica. Así que comenzaremos por allí para aproximarnos a los mismos.

El mundo ha transitado por diferentes etapas históricas en lo que se refiere a producción y desarrollo económico: de la sociedad agrícola pasamos, invención de la máquina de vapor mediante, a la sociedad industrial en la que la producción de mercancía y bienes se sustentó en el capitalismo retroalimentándose y, desde el punto de vista social, se apoyó en la lucha de clases y en la desigualdad entre quienes poseían los medios de producción y quienes solo disponen de su fuerza de trabajo.

La mitad del siglo XX trae una nueva revolución tecnológica que dará paso a una nueva sociedad: la de la información. Esta surge a partir de la masificación de los medios de comunicación y, fundamentalmente, de la aparición y generalización del uso de computadoras. La sociedad de la información consiste, básicamente, en la producción, comunicación y consumo de información en grandes cantidades. Por lo tanto esta información pasa a ser el insumo principal de producción. Al decir de Marcelo (2013) los trabajadores ahora “manipulan símbolos en lugar de máquinas y crean artefactos conceptuales en lugar de objetos físicos” (p. 26). Eso generó la proliferación de empresas de servicios que irán ocupando el lugar de los altos hornos y la industria pesada.

Esta nueva sociedad, cimentada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) postulaba la democratización y la igualación de oportunidades que terminaría con las diferencias ya marcadas de la sociedad industrial al tener todos acceso a la información necesaria para producir y desarrollarse. Sin embargo, esta utopía de la tecnología y la información, no resultó tan democrática o igualitaria ya que, por un lado, el solo hecho de que la información se encuentre disponible no garantiza su acceso (*brecha de infraestructura*); sino que además aun cuando todos pudieran acceder libremente a ella, trocar el cúmulo infinito de información en herramientas útiles para resolver problemas, producir y desarrollarse, requiere habilidades, capacidades y competencias específicas de búsqueda, filtrado,

interpretación y utilización que exceden el “click de distancia” al que se encuentran los datos (*brecha de educación digital*).

Es, por tanto, necesario convertir la información cruda en conocimiento; para luego aplicar ese conocimiento a la resolución de problemas y, a partir de eso, aspirar al desarrollo. “La información no es poder, porque su verdadera fuerza está en su uso”, nos dice (Balderas, 2009, p. 78). A eso se denomina sociedad del conocimiento. Esta última, y por las brechas expresadas anteriormente, es por ahora y para muchos países y regiones, más un deseo que una realidad.

Por lo visto, información y conocimiento no son lo mismo. Balderas (2009) nos puntualiza la diferencia:

conocer y pensar no es simplemente almacenar, ordenar y transferir datos, en una palabra, conocimiento no es igual a ‘vómito de información’. El conocimiento es el producto terminado que ha sido generado por la única máquina capaz de crearlo: nuestro cerebro. (p. 78)

Sin embargo, no hay unanimidad al respecto. Hay autores que toman a la sociedad de la información y del conocimiento como sinónimos, otros las consideran como distintas etapas de la modernidad. Desde nuestro punto de vista, ambos conceptos no son lo mismo, y coincidimos con Pérez Zúñiga et al. (2018) en que “la existencia de la sociedad de la información no garantiza ni avala la existencia de la sociedad del conocimiento, pues ésta, de hecho, responde a un proceso evolutivo del desarrollo humano”. La “*avalancha de información*” (Pozo y Monereo, 2009) indiscriminada que las TIC ponen a nuestra disposición generan confusión, agobio e “*infoxicación*”. Para que tenga sentido, para ordenarla, y convertirla en reflexión y conocimiento, la educación y principalmente, la educación universitaria es fundamental.

Sin embargo, aunque el paso de una etapa de la modernidad a la siguiente debería ser una de las aspiraciones principales de nuestras universidades podemos observar, coincidiendo con Marcelo (2013) que “tenemos escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX, para alumnos del siglo XXI” (p. 27). Así como la escuela tradicional disciplinó los cuerpos de los alumnos para prepararlos para la fábrica, tal como lo demandaba la sociedad industrial imperante; las nuevas formas de producción, en consecuencia, requieren modernizar la educación. Pozo y Monereo (2009) ponen el foco en esta cuestión, ya que las TIC han cambiado radicalmente la forma en la que se puede acceder y/o producir la información (“más información en menos tiempo”); pero ello no ha redundado, paralelamente, en cambios significativos en las formas de enseñar y aprender (tal como se expresó en la introducción de este

trabajo). Al respecto, los mismos autores recapitulan las tres grandes revoluciones que la tecnología ha provocado en el conocimiento:

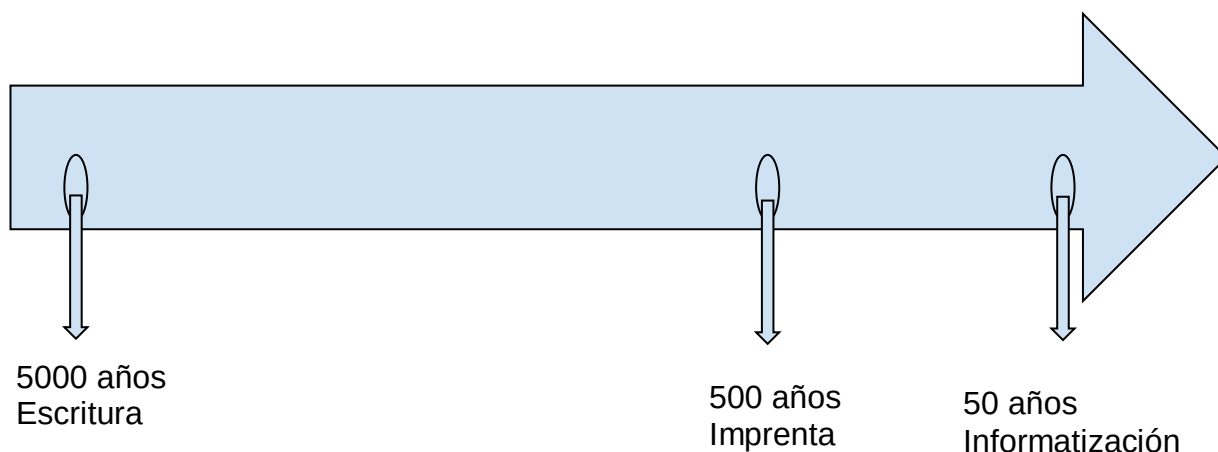


Figura 2. Línea de evolución de la tecnología en el conocimiento. (Fuente: elaboración propia)

La sociedad de la información, y las nuevas tecnologías habilitan que hoy en día para publicar nuestras ideas no necesitamos de una imprenta y un editor, cualquier persona alfabetizada y con acceso a internet puede producir y compartir el contenido que desee. Nuestros estudiantes nacieron en ese mundo, son prosumidores de información desde la cuna prácticamente, pero aun así estos jóvenes que han nacido en plena revolución tecnológica, precisan que se los guíe en la *“fiabilidad y validez de la información”* (Pozo y Monereo, 2009) y para eso está la Universidad y los profesores. Todo esto nos lleva a pensar cuáles son entonces los desafíos de los docentes para formar a los profesionales del siglo XXI, y para sintetizarlos y condensarlos en algunos puntos fundamentales, mencionaremos algunas de las ideas que Carlos Magro presentó en el III Seminario Internacional de Educación (Santiago de Chile, 2017):

- En la sociedad de la información, el profesor no es el único poseedor del saber
- La enseñanza no produce de por sí, aprendizaje
- Aprender no es reproducir
- Nuestra realidad cambia y es fluida, por ello debemos educar para el cambio.
- Ya no podemos brindar una “educación para toda la vida” sino “durante toda la vida”. Debemos preparar a nuestros estudiantes “a prueba de futuro”. Nunca se es competente para siempre
- Aprender no puede significar acumular saberes, sino resolver problemas

- Aprender no es “reproducir la realidad”, por ello la memoria académica (enciclopédica) no es útil ni debe ser incentivada. Por el contrario, debemos enfocarnos en que desarrollen la “memoria procesual”, es decir, saber dónde buscar la información que necesitan en lugar de almacenarla dentro del cerebro.
- Es importante que enseñemos qué, cómo y dónde; pero también es fundamental enseñar para qué, de modo que el conocimiento pueda transferirse a situaciones nuevas.

Por todo esto, Pérez Zúñiga et al. (2018) entienden que el pasaporte de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento es transformar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento). Para ello, los autores traen la advertencia de Ruiz y Abella, quienes destacan que “la transformación de TIC a TAC será muy difícil si no se produce un cambio en la práctica docente” (Ruiz Abella, 2011, en Pérez Zuñiga et al., 2018). Y agregan que es imprescindible que estos docentes sean alfabetizados digitalmente con prontitud y de modo adecuado, centrando el aprendizaje en el conocimiento de las TAC, las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, que incluyen las TIC, más la formación pedagógica necesaria para saber emplearlas y generar con ellas una metodología renovada, más ajustada a las características de nuestro tiempo (Enríquez, 2012, en Pérez Zuñiga et al., 2018)”

Interesante desafío el que tenemos por delante. Estas conclusiones no hacen más que llevarnos nueva y cíclicamente al concepto de innovación y a la razón por la cual los docentes debemos formarnos para encontrar nuevos modos de enseñar, acordes a los tiempos que corren.

● APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

La pregunta que nos ocupa en este apartado es *¿Por qué los docentes tenemos el desafío de enseñar, entre otras cosas, a “aprender a aprender” para que nuestros estudiantes aprendan a lo largo de la vida?* Para responderla, seguiremos tejiendo esta red de conceptos que, interconectados entre sí, sirven como sostén teórico de este trabajo.

Hasta no hace mucho tiempo, la educación era considerada un período específico (y limitado) de la vida. Idealmente, una persona transcurría su educación primaria y secundaria y luego, elegía una profesión/vocación para ganarse la vida con ello. Para eso iba a la Universidad (o a alguna formación terciaria), obtenía su título, eventualmente si sus deseos lo llevaban por el camino de una especialización cursaba algún posgrado y, una vez egresado, lo esperaba su carrera profesional/laboral a lo largo de toda su vida activa. Esos eran los tiempos de la “*modernidad sólida*” (Bauman, 2003). El conocimiento era poder y herramienta de movimiento social ascendente, pero alcanzaba con los saberes transmitidos por la educación universitaria para abrirse camino en el mercado laboral y triunfar allí durante toda la vida activa.

Esos tiempos han pasado. Los nuestros son tiempos de “*modernidad líquida*”, fluida, cambiante e incierta. Los conocimientos, las tecnologías, los productos, las relaciones, los trabajos cambian a una velocidad tal que nos cuesta seguir el ritmo y estar siempre actualizados. Hoy la educación no es simplemente una etapa de la vida que concluye con el título universitario. Hoy la Universidad solo aporta una base teórica y práctica de conocimientos, un trampolín sobre el que hay que impulsarse el resto de la vida si es que queremos mantenernos activos, actualizados, competitivos. Como dicen Pozo y Monereo (2009)

Al ritmo de cambio tecnológico y científico en que vivimos, nadie puede prever qué conocimientos específicos tendrán que saber nuestros estudiantes dentro de diez o quince años para poder afrontar las demandas que el ejercicio de su profesión les reclame (p. 17)

Los autores citan, a continuación, diversas encuestas realizadas a empresas en las que se les indaga por las “carencias formativas” que tienen hoy en día los egresados universitarios. Las empresas consultadas responden que “no salen mal formados teóricamente pero sus capacidades para usar ese conocimiento, para ponerlo en práctica, en contextos más abiertos son (...) bastante más limitados” (Pozo y Monereo, 2009, p. 17).

Esto no se traduce en la necesidad de actualizar programas y planes de estudio constantemente, sino en prestar atención a las carencias competenciales de las que adolecen los profesionales actuales. Es necesario que la Universidad no los forme exclusivamente en los saberes disciplinares, sino que les otorgue competencias para comunicar, para gestionar y aplicar el conocimiento a nuevos usos, a trabajar en equipo, a resolver problemas y afrontar situaciones inciertas y, fundamentalmente, a seguir actualizando sus conocimientos al ritmo de los cambios. Deben seguir aprendiendo y educándose durante toda la vida.

Para lograrlo, se requieren dos cosas: por un lado, comprender que aprender es algo que nos hace crecer, es algo que hacemos para nosotros y no para los demás (padres, profesores, sociedad) como nos decía Furman cuando hablábamos sobre innovación. En segundo lugar, una vez comprendido el valor intrínseco e instrumental del aprendizaje, el “*para qué*” de aprender; debemos detenernos en el “*cómo*”. A eso le llamamos “*aprender a aprender*”.

La persona tiene que ser capaz de comprender cuáles son los procesos que lo llevan a incorporar, procesar y aplicar el conocimiento. Si entiende eso, puede seguir haciéndolo toda la vida, porque ya tiene el “*know how*” de cómo hacerlo. A esto, Belando Montoro (2017) lo denomina “*cultura del aprendizaje*”. Y sostiene que para lograr instalar esa cultura del aprendizaje se debe: “a) valorar y recompensar el aprendizaje; b) promover una percepción más positiva del aprendizaje y aumentar la sensibilización ante los derechos y beneficios que otorga el hecho de aprender (...)”

Esta habilidad de aprender a aprender, también puede y debe ser enseñada por la Universidad. Debemos explicarles a nuestros alumnos que los conocimientos que se imparten en la facultad son una base, son provisorios, son actualizables y que si ellos aprenden a aprender, esos conocimientos nunca les quedarán “chicos”. Sin embargo, Pozo y Monereo (2009) nos señalan que, a diferencia de lo antedicho, las prácticas docentes universitarias siguen “focalizadas más bien en la exposición monológica o unidireccional de saberes” (p. 17) ¿Qué estamos esperando, entonces?

Estas demandas de la modernidad líquida, se hacen cada vez más extensas. La esperanza de vida se prolonga cada vez más, gracias a los avances científicos y tecnológicos, y por lo tanto, la necesidad de aprender a lo largo de la vida se extiende en el tiempo; ya que es cada vez más tiempo de vida durante el cual debemos seguir aprendiendo. Este enfoque sobre el aprendizaje a lo largo de la vida es uno de los dos enfoques posibles sobre el tema.

Este concepto fue instalado por algunos de los pensadores que colaboraron para fundar la UNESCO a mediados del siglo pasado. Se lo estudió con un abordaje humanista, considerando a la educación como un derecho humano y, como tal, vigente a lo largo de toda la vida. En este abordaje, se busca rescatar el valor intrínseco de la educación. Se creía que a través de ella se podía trabajar por la paz del mundo (eran épocas de la segunda posguerra). “Puesto que las guerras nacen en la mente de los seres humanos, es en la mente de los seres humanos donde deben erigirse los baluartes de la paz” (Fuerte Cortés, 2023, p. 9).

El otro enfoque, más utilitarista y técnico, aparece algunas décadas después (en el contexto de la Guerra Fría y la carrera de desarrollo económico entre las superpotencias) y nace de la mano del concepto de “*capital humano*”. Aquí lo que se

busca es educar para promover habilidades útiles para el trabajo. Ambos enfoques son útiles, ambos son necesarios. Por ello, para resumir, podemos definir a este tipo de aprendizaje como: “Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (definición adoptada por el Memorándum sobre el aprendizaje permanente de la Comisión de las Comunidades Europeas en el año 2000. Belando Montoro, 2017, p. 222).

El aprendizaje a lo largo de la vida es fundamental, así lo entiende la ONU en su Agenda 2030 para lograr un desarrollo sustentable, ya que para lograr los objetivos allí establecidos se debe tomar conciencia del envejecimiento de la población.

Por todas estas razones, y porque no puede haber Sociedad del conocimiento sin conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida es un desafío que los docentes universitarios debemos incorporar para seguir modernizando y actualizando nuestras prácticas.

▪ MODELO T-PACK

Siguiendo con las preguntas que guían la justificación del presente trabajo, la que se desarrollará aquí es *¿Qué formación requieren los docentes universitarios para impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad de la información? ¿Cómo colaborar para convertirla en sociedad del conocimiento?* Esta pregunta, nuevamente, nos plantea desafíos importantes y nos convoca a reflexionar sobre nuestras prácticas, y cuál es el grado de eficacia que tienen para lograr los objetivos mencionados en la pregunta.

Para abordar el análisis de este punto, se tomará como referencia lo que se observa y escucha en las reuniones de claustro de la carrera de Abogacía, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de UAI. Esta información es observada de primera mano en dichas reuniones, pero es concordante con comentarios de colegas docentes de otras carreras, y también en cursos y seminarios de otras universidades. De ello se puede deducir que es una situación endémica de la educación universitaria.

La de Abogacía, en concreto entonces, es una carrera en la que se le da centralidad protagónica a la formación académica específica de los docentes. Los profesores de derecho descansan en los “laureles profesionales” obtenidos, y asumen que saber mucho sobre derecho, ejercer exitosamente la profesión o bien publicar e investigar sobre doctrina jurídica es condición suficiente para ser un excelente profesor. Y la realidad es que, sin ir en desmedro de la preparación profesional

específica que desde ya es de vital importancia, saber mucho sobre un tema, no nos convierte *per se* en buenos profesores. Todos hemos tenido a lo largo de nuestra formación, profesores que sin duda alguna nos deslumbraban con sus conocimientos, pero que quedaban en deuda a la hora de transmitir o enseñar todo lo que sabían.

Y aquí es donde entra otra pregunta central en el análisis *¿el problema es solamente incorporar tecnología para modernizar la enseñanza? ¿o es que, además, muchos docentes se resisten a implementar innovaciones pedagógicas que se potencian con la tecnología?* En conversaciones con colegas se ha podido constatar que, cuando volvió la presencialidad después de la pandemia, manifestaban “yo el día que me corresponde voy doy mi clase magistral, y listo” (como aliviados de poder retomar su rutina pre pandemia). Y lo más preocupante: no parece que se trate de un caso aislado.

Este tipo de actitud, parece evidenciar que la principal resistencia de los profesores de Abogacía no es necesariamente hacia la tecnología, sino a salir de su zona de confort en lo tocante a su desempeño como docentes. Otra vez, asumen que con saber mucho de su materia, con ser verdaderos especialistas es suficiente, porque en definitiva la universidad es aquel lugar en el que los estudiantes, que son los que no saben, van a escuchar y a aprender de los profesores, que son los poseedores del conocimiento, y que están allí para transmitirlo.

Esta es una actitud bastante pasada de moda, en épocas de la sociedad de la información en la que todos los datos pueden obtenerse con un simple click (lo importante es enseñar qué hacer con ellos); que además, no contribuye demasiado a la mejora de los aprendizajes por parte de los alumnos.

Es por eso que consideramos pertinente usar como marco teórico para justificar este trabajo, el modelo del T-PACK, que justamente viene a poner el foco sobre la formación integral que el docente debe tener para poder ejercer como educador. Ya que, como plantean los creadores de dicho modelo, no alcanza con dominar a la perfección los contenidos (*aspecto disciplinar*). También hay que saber cómo enseñarlos (*aspecto pedagógico*). Y sobre eso se monta la tecnología para potenciar las herramientas pedagógicas aplicadas a lo curricular (*aspecto tecnológico*)

El marco TPACK para conocimientos docentes es descrito en detalle como una compleja interacción entre tres cuerpos de conocimientos: del contenido a enseñar, pedagógico y tecnológico. La interacción de estos tres cuerpos de saberes, tanto en teoría como en la práctica, produce el tipo de conocimiento flexible necesario para integrar exitosamente el uso de la tecnología en la enseñanza (Koehler, Mishra y Cain, 2015, p.9)

El modelo parte de tres áreas diferenciadas: el *conocimiento disciplinar* que implica que el docente sepa los contenidos que debe enseñar; el *conocimiento pedagógico* que implica que sepa cuál es la mejor manera de enseñar esos contenidos; y finalmente, el *conocimiento tecnológico* que requiere, por parte del docente, el dominio de las tecnologías de enseñanza más apropiadas (tanto analógicas como digitales). Lo novedoso de esta propuesta es la interacción entre estas áreas entre sí, y la gran síntesis que resulta de la triple interacción entre las 3.

No todas las metodologías e innovaciones pedagógicas sirven para aplicar a cualquier contenido curricular, o mejor dicho, hay algunas innovaciones que se adaptan mejor que otras para lograr los resultados de aprendizaje que se proponen. Como dice Marcelo (2013)

El conocimiento didáctico del contenido se vincula con la forma como los profesores consideran que hay que ayudar a los estudiantes a comprender un determinado contenido. Incluye las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a los demás, así como un conocimiento sobre lo que hace fácil o difícil aprender (...) (p. 33).

Esta sería la intersección entre lo disciplinar y lo pedagógico (Conocimiento pedagógico disciplinar, PK por sus siglas en inglés) Pero si el docente no conoce herramientas innovadoras, y prefiere quedarse con las metodologías que a él/ella le sirvieron como estudiante y luego, también le sirvieron en mayor o menor medida, como profesor, tenemos un problema de base que no se resuelve solamente logrando que los profesores se actualicen en el uso de tecnologías.

La segunda intersección es la que vincula el conocimiento disciplinar con el tecnológico (TK). Esta, nos explica Libedinsky (2016) “abarca todas las formas en las que la tecnología limita o facilita la representación, la explicación o la demostración de conceptos y métodos propios de cada disciplina” (p. 50). Es importante lo que nos recuerda Marcelo (2013) respecto a que “Tradicionalmente los docentes han venido utilizando tecnologías: la pizarra, los mapas, el microscopio, las figuras geométricas de madera, etc.”(p. 33) para no perder de vista que, cuando hablamos de tecnología, no nos referimos solamente al último dispositivo digital o al “último grito de la moda” en aplicaciones didácticas. Tecnologías aplicadas a la enseñanza son tanto las analógicas como las digitales.

En esa línea sin embargo, no es menos cierto, que en tiempos de la sociedad de la información y de revolución de las TIC, ningún docente debería quedar afuera del dominio de las mismas; y comprender cuáles son las mejores para potenciar los contenidos que deben enseñar (conocimiento tecnológico disciplinar).

La tercera intersección, es la que combina los conocimientos pedagógicos con los tecnológicos (TP) que Marcelo (2013) define como “la existencia de los componentes y capacidades diferentes de las tecnologías cuando se utilizan en la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, incluye la forma como la enseñanza cambia con el uso de las tecnologías” (por ejemplo, usar una rúbrica digital para una evaluación, o un blog para un trabajo colaborativo).

Finalmente, todo se condensa en la triple intersección de áreas: el conocimiento tecnopedagógico disciplinar (TPK) implica “saber cómo abordar una asignatura específica con tecnología de manera didáctica en un contexto determinado” (Libedinsky, 2016, p. 52)

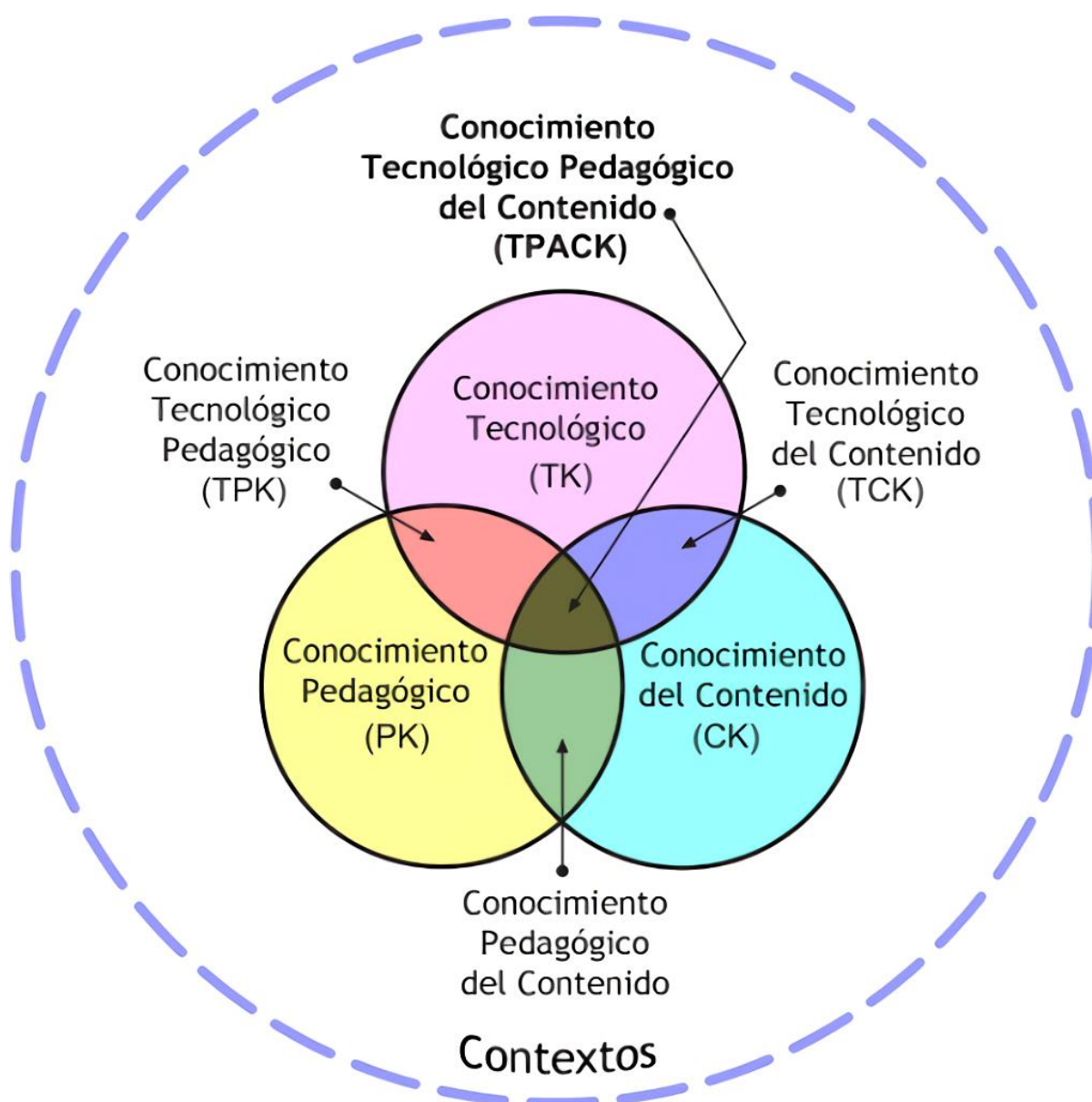


Figura 3. Modelo TPACK

Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:TPACK_es.png (Recuperado el 18/1/24)

En síntesis, para pensar sobre nuestro papel como docentes, nuestra formación y capacitación como facilitadores del aprendizaje, precisamos organizar los pasos a seguir. Es necesaria una reflexión previa para detenerse a pensar, por ejemplo, qué esperamos que aprendan nuestros alumnos con cada tema que enseñamos; qué habilidades necesitan o cuáles precisan desarrollar; qué facultades cognitivas son las que deben desplegar para alcanzar esos objetivos de aprendizaje.

Para este momento de la planificación, el dominio experto de los contenidos curriculares es fundamental. Una vez que está claro lo que debemos enseñar pero, sobre todo, lo que los alumnos necesitan aprender, debemos preguntarnos qué metodología es la más adecuada para lograr esos aprendizajes. Llegados a este punto, es imprescindible que el docente esté actualizado y comprometido con las metodologías innovadoras que proponen ir más allá de la clase expositiva, la pizarra y alguna presentación multimedia. La formación permanente en este aspecto es tanto o más importante que la formación en competencias digitales, ya que es previa en la lógica y apunta a un aspecto más fundamental que es ¿cómo enseñamos para que nuestros alumnos aprendan mejor?

Finalmente, una vez establecido qué vamos a enseñar y aplicando qué metodología o estrategia, pasamos al último aspecto que es el tecnológico. El mundo actual no puede pensarse por fuera de la tecnología. Ésta abre infinidad de posibilidades de potenciar conocimientos, comunicación y trabajo. Por lo que, cubiertos los dos primeros aspectos del modelo, es necesario conocer herramientas digitales que potencien las competencias que queremos que nuestros alumnos desarrollen y también las metodologías que planteamos para conseguirlo. Eso nos conduce nuevamente al sendero de la formación permanente, para estar actualizados y al corriente.

- FORMACIÓN PERMANENTE

Finalmente, y para condensar toda la justificación teórica que nos motivó a pensar y diseñar el curso que es objeto de este trabajo, traemos la pregunta sobre la capacitación y formación de los docentes universitarios. *¿Por qué los docentes deben formarse y capacitarse de manera permanente?* En torno a esta problemática, los autores distinguen entre lo que se denomina formación inicial, y formación continua (o permanente). La primera se refiere a la formación (pedagógica y disciplinar) que los docentes deben transitar para llegar a ser profesores. La segunda, corresponde a la actualización que deberían hacer periódicamente, y a lo largo de su carrera, para

mantenerse al día no solo sobre los nuevos conocimientos disciplinares, sino también sobre nuevas metodologías pedagógicas.

Para graficar este último punto, compartimos la analogía que describe Valles-Ornelas (2015). Si ponemos una rana en agua hirviendo, enseguida reaccionará y saltará fuera de la olla para evitar morir hervida; en cambio, si la ponemos en agua templada y la vamos calentando progresivamente, la rana se irá adaptando a la nueva temperatura y morirá hervida sin notarlo. Es una analogía interesante para describir lo que le ocurre a los docentes con respecto a las innovaciones: si trasladamos a un docente formado con el “estilo tradicional de enseñanza” a un entorno absolutamente innovador, va a reaccionar notando la brecha que existe entre su preparación y su entorno y quizá adaptándose. En cambio, si un docente “tradicional”, que no se actualiza periódicamente, va observando progresivamente las innovaciones que se van produciendo sin incorporarlas, llegará un momento en el que sus prácticas tendrán una distancia tan grande con respecto a las metodologías modernas, que estará absolutamente “afuera”.

Esta misma reflexión nos acerca González de Durana (2007) cuando dice

(...) profesores mal formados inicialmente o formados hace décadas, frente a grupos de jóvenes de hoy, que están en otro contexto, en otro mundo. Profesores que se iniciaron con el pizarrón (encerado), alumnos con videoconsolas. Por qué admitimos esta educación...? ningún empresario admitiría poner un ingeniero con formación numérica para manejar la última fresadora digitalizada.

Este autor plantea cerrar la brecha mediante tres propuestas: la reflexión de los propios docentes sobre su práctica cotidiana, la profesionalización de la docencia y la capacitación permanente. Y sostiene, con razón, que ninguna empresa o industria se encuentra tan desfasada o tan poco exigente en cuanto a la profesionalización de sus trabajadores como la Universidad; por eso pregunta ¿por qué admitimos esta educación? Lo cuenta en primera persona, como directivo de un centro educativo:

Cuando nos viene un nuevo profesor a trabajar en el Centro, solemos mirar con atención qué formación tiene, pero en su origen, su primera licenciatura. Sin darnos cuenta que si han pasado varios años, esos estudios tienen ya poco valor, la máquina para la cual fue formado y capacitado ya no existe, los alumnos tampoco. Por qué no nos fijamos más bien, en su desarrollo, en los cursos que ha ido tomando para seguir los cambios del grupo de alumnos....Nuevos reflejos para recursos humanos...” (González de Durana, 2007).

Sin embargo, el propio González de Durana describe un obstáculo importante a la hora de la formación docente (inicial y/o continua), y son los valores y las creencias sobre la enseñanza y la educación que los docentes incorporan durante su trayecto escolar. Esas creencias de las que nos hablaban más arriba tanto Marcelo como Furman, ese rol de alumno, ese currículum oculto que la escuela se empeña en transmitir es muy difícil de derribar, y siguen perpetuándose los modos tradicionales de enseñanza en una generación tras otra de profesores. Así lo explica González de Durana (2007)

Para partir tenemos que hablar de la falsa formación inicial del profesorado como didactas. Porque la verdadera formación inicial del profesorado, (...) dura los 15 primeros años de escolarización. Los que pasan por la normal para cuando empiezan sus estudios pedagógicos ya tienen absolutamente aprendido en qué consiste la cultura escolar y sus valores o antivalores, sus patrones de excelencia o fracaso, los roles de la institución -maestro y alumnos-. Esa cultura escolar está fuertemente arraigada en ellos (...)

Esas creencias arraigadas en la infancia son muy difíciles de modificar, aún con la formación docente. A esta circunstancia, se agrega una más preocupante aún. Nos hacemos eco de la crítica expresada por González de Durana (2017) cuando alude a la formación inicial tildándola de insuficiente respecto a poder desbaratar esas creencias y valores sobre la educación que traemos de nuestra escolarización. Y más grave aún es el hecho de que en muchas Universidades baste con el título de grado universitario para poder enseñar en dicho nivel. Es decir, ¡no se requiere de formación pedagógica alguna para ser profesor universitario! Con todos los errores que podamos achacarle a la formación del profesorado, es al menos algún tipo de iniciación en metodologías y estrategias de enseñanza. Muchos docentes universitarios jamás han transitado esos conocimientos, y su trayectoria profesional es el único aval que tienen para enseñar. Parece un retroceso en *loop* a la introducción de este trabajo donde está descrita la propia trayectoria docente, y que es, lamentablemente, la generalidad de la mayoría de los colegas.

En este momento es pertinente preguntarse también, porqué los docentes, en muchos casos son reticentes a formarse de manera permanente en innovaciones tecnopedagógicas. Una razón puede ser que el currículum oculto impregnado en su escolarización les impida ver de manera clara que enseñar hoy es algo diferente a lo que ellos creen; y que si no están actualizados, “morirán hervidos” sin apenas notarlo.

Pedró (2016) nos ofrece otra mirada cuando dice que otro de los factores determinantes en las carencias de formación de los docentes es el tiempo. Sucede en

muchas universidades que los docentes ocupan buena parte de su tiempo, por no decir todo, en planificar contenidos, bibliografía y corregir exámenes y trabajos, quedando de este modo, poco tiempo disponible para atender a las nuevas prácticas y nuevas tecnologías. “No es fácil para ningún profesional, singularmente cuando la disponibilidad de tiempo es limitada, cambiar radicalmente sus prácticas” (Pedró, 2016, p.254). Podría agregarse, especialmente cuando esas prácticas han tributado resultados, cuando menos aceptables. El autor sugiere como posibilidad la formación en servicio para, de este modo, no agregar a los docentes horas adicionales de capacitación (que además no se abonan como horas trabajadas) y restarle más tiempo al ya escaso del que disponen.

Parece claro que no hay mejor punto de partida para la formación permanente que el acompañamiento del docente en su propia aula. En lugar de extraer al docente de su contexto y llevarlo a otro distinto donde recibirá una formación teórica o, como mucho, de laboratorio o taller, es mucho más productivo llevar a un docente experto al aula en la que trabaja el docente en formación, identificar conjuntamente las necesidades de desarrollo profesional y poner en práctica las soluciones, evaluando cooperativamente los resultados. Esto no solo funciona en el ámbito de la formación pedagógica general, sino que es de particular aplicación en el caso del desarrollo de las competencias para el uso pedagógico de la tecnología (Pedró, 2016, p. 258).

Esta es una síntesis dialógica de todos los autores y conceptos que han motivado el diseño del curso que se presenta en este trabajo como un humilde aporte a la formación de los colegas docentes en innovaciones tecnopedagógicas para mantener el espíritu joven y actualizado.

Marco teórico

En primer lugar pusimos en evidencia las consideraciones que motivaron la presentación del proyecto de curso de capacitación para docentes sobre Gamificación ante la Comisión Sectorial de Enseñanza. Ahora es momento de explicar y desarrollar por qué se eligió la gamificación y en qué consiste esta metodología que es, al mismo tiempo, una innovación pedagógica que se lleva de maravillas con las nuevas tecnologías (aunque como luego se explicará, estas no son imprescindibles.).

¿Por qué se eligió la gamificación como innovación para ofrecer en el dispositivo de formación docente continua?

La asignatura Simuladores y Videojuegos fue una de las que, en cuanto leí el plan de estudios de la Maestría en Tecnología Educativa³, me llamó la atención y me generó las más amplias expectativas. Desde un principio intuí que en ese espacio curricular iba a encontrar respuesta a muchas de las inquietudes que tenía como docente (y también como persona, ya que me encanta jugar y competir). Sin dudas, la materia no me defraudó y cumplió todas mis expectativas.

El trabajo final para aprobar Simuladores y Videojuegos consistía en la planificación, diseño y realización de ocho clases de cualquier materia que habitualmente enseñamos, en la que se incorporaran elementos de gamificación (videojuegos o simuladores, según el caso). Para ello, elegí el módulo histórico de la asignatura Derecho Político (de primer año de la carrera de Abogacía) y elaboré un juego llamado “*Viaje por la historia de las ideas políticas*” que consistía en una serie de mapas (niveles) que se correspondían con las distintas etapas históricas; y en cada mapa diversos personajes de la historia iban guiando al/os jugador/es a través de diferentes actividades, algunas lúdicas y otras no, en las que se iban poniendo en juego los temas y conceptos que, previamente, se habían estudiado a través de la metodología de aula invertida. El juego finalizaba con un desafío final que era el parcial que evaluaba todo el módulo histórico.

³ Maestría en Tecnología Educativa, dictada por la Universidad Abierta Interamericana. Se trata de una carrera de posgrado, enmarcada dentro de la Facultad de Tecnología Informática. Con una duración de dos años de cursada, y un plazo de dos años para la presentación del trabajo final de tesis. La maestría se cursa en modalidad 100% virtual. La mencionada asignatura (Simuladores y Videojuegos) es una materia optativa dentro del segundo cuatrimestre del primer año.

El proceso de planificación y diseño de dicho trabajo final me resultó sumamente interesante y el producto, muy satisfactorio. Tal fue el entusiasmo que me generó que, al iniciar el cuatrimestre siguiente lo puse en práctica en los cursos de Derecho político y también de Política y derecho (asignatura de las carreras de Ciencias políticas y Relaciones internacionales, pero con el mismo programa y contenidos) con resultados muy satisfactorios. Los alumnos agradecían la metodología entretenida y motivadora para encarar la sección de la materia que, en general, encontraban aburrida y difícil de abordar. Realmente se entusiasmaron mucho con la propuesta, y eso me animó a incorporar el juego de manera permanente a las dinámicas de dicha asignatura.

Estos resultados me animaron a pensar en seguir planificando y proyectando nuevas propuestas gamificadas para otras de las asignaturas que imparto habitualmente. Pero también para valorizar esta metodología como una herramienta útil para incorporar a la práctica docente. Cuando lo comentaba con colegas, la respuestas solían ser que a ellos/as les parecía muy interesante pero que no sabían cómo hacerlo. Por ello, cuando tuve que pensar qué temática ofrecer para el curso de capacitación docente de la UDELAR, en seguida pensé en la Gamificación, herramienta en la que tenía experiencia y que podía compartirla con colegas profesores interesados en ampliar su “caja de herramientas pedagógicas”. Así surgió este curso. A continuación, se realizará un desarrollo de los distintos conceptos que apoyan, desde lo teórico la gamificación como recurso.

▪ GAMIFICACIÓN

Para comenzar definiendo el concepto que nuclea todo este trabajo, comenzaremos diciendo que lo curioso es que el término no proviene directamente de la pedagogía y el aprendizaje, sino que es un concepto que ya existía y que a alguien se le ocurrió que era buena idea aplicarlo a la enseñanza. Gamificar es “un proceso por el cual se aplican mecánicas y diseño de juegos, para seducir y motivar a la audiencia en la consecución de ciertos objetivos” (Rodríguez y Santiago, 2015, haciendo referencia a una de las definiciones más conocidas y aceptadas del término de Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, p. 7).

Frente a esta definición genérica se impone pensar para qué otras cosas podría servir usar dinámicas de juegos en ámbitos que no son juegos. Pensemos, por ejemplo, en sistemas de recompensas para un comercio o app, del estilo juntar puntos en cada compra y después canjearlos por premios, plataformas como Mercado Libre que a medida que uno va realizando acciones va subiendo de nivel y desbloqueando beneficios, u otras opciones. Como vemos, estamos rodeados de empresas que nos

estimulan a comprar, participar, hacer cosas, a través de “juegos”, “premios/recompensas”, “niveles”, “desafíos”. Y es que ¿a quién no le gusta jugar? ¿a quién no le gusta obtener premios y beneficios divirtiéndose y pasando un buen rato? ¿Entonces, por qué no se puede aplicar esa lógica al aprendizaje?

Una definición sencilla y contundente respecto de qué es la gamificación, es la que dan Rodríguez y Santiago (2015) y dice lo siguiente: “Gamificación es tratar de que se haga, lo que no siempre apetece, usando para ello el juego” (p.7). Los mismos autores clarifican con el siguiente ejemplo:

Puede que no sea una definición muy técnica, pero se entiende de maravillas. Todas las madres y los padres sabemos mucho de eso: jugamos a los aviones con la cuchara cuando los niños no quieren comerse la papilla (p. 7)

Ese es el punto clave. El niño no se come la espinaca o el brócoli porque logremos razonar con él y entiende que es bueno para su nutrición y su salud. Entonces, instintivamente le inventamos un desafío, una narrativa, algo que él quiere lograr aunque para eso tenga que comerse la no muy apetitosa verdura. Le proponemos un juego, y entonces, lo hace gustoso.

Es que, a poco que analizamos la estructura y dinámica general de cualquier juego, podemos ver que tiene muchos puntos en común con el aprendizaje y con la educación. Cuando participamos en un juego, estamos concentrados en lograr un objetivo, eso nos motiva, queremos vencer los obstáculos, imponernos, triunfar. Pero también, en el juego tenemos una devolución inmediata de nuestro desempeño (si tomamos el camino erróneo, saltamos donde no corresponde, tomamos una decisión equivocada, contestamos mal una pregunta) y donde fracasar no es necesariamente algo malo sino una oportunidad para mejorar y aprender. Las semejanzas con la enseñanza y la conveniencia de emplear esos recursos saltan a la vista.

¿Cómo llega la lógica de la gamificación a la educación? Seguramente de la mano de algún docente innovador que viendo las evidentes semejanzas entre ambos conceptos haya pensado “¿por qué no?”. Probablemente, se haya comenzado con la educación primaria, porque asociamos naturalmente el juego con los niños. Pero ¿realmente solo a los niños les gusta jugar? ¿solo ellos encuentran entretenimiento y motivación en la sana competencia? ¿solo ellos se sienten satisfechos y orgullosos cuando obtienen premios o logran superar desafíos? ¿de verdad aplicar estas metodologías a la educación para adultos nos vuelve “menos adultos”? ¿Divertirse aprendiendo convierte en “menos serios” los contenidos a estudiar? ¿Perdemos seriedad académica como profesores si planificamos seducir a nuestros estudiantes y motivarlos con estrategias que todos disfrutamos por igual?

¿Es entonces necesario diseñar un videojuego para que nuestros alumnos se motiven? Es una posibilidad, pero no la única. Porque, es necesario aclararlo, gamificación y videojuego no son sinónimos. Ya que como nos explica Díaz Cruzado & Troyano Rodríguez (2013) la gamificación persigue una finalidad específica que es la de “influir en el comportamiento de las personas independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute de las personas durante la realización de la actividad del juego” (p.x). Mientras que los videojuegos “solo crean experiencias hedonistas por el medio audiovisual” (p.x). Incluso, ya lo mencionamos más arriba, ni siquiera es imprescindible usar tecnología: un buen tablero de preguntas y respuestas, un bingo con la tabla periódica, un buen programa de incentivos y premios, también puede funcionar. Lo central es la seducción, la narrativa, lograr que los estudiantes se “metan” en el rol del juego, invitarlos a bordo y convencerlos de que el estudio también puede ser entretenido. En definitiva, la gamificación busca cambiar la actitud de nuestros estudiantes hacia los contenidos que tienen que estudiar, y hacia el aprendizaje en general. Es el intento de un cambio de hábitos sin recurrir a la coacción o el engaño

▪ ¿QUÉ ES Y QUÉ NO ES GAMIFICAR?

Y así como gamificar no es sinónimo de videojuegos, Rodríguez y Santiago (2015) nos aclaran otras diferencias de términos que podrían confundirse con nuestro concepto en cuestión:

1. Gamificar no es simplemente (o solamente) crear un juego (analógico o digital), al respecto los autores nos dicen que “Es mejor que pensemos en cambiar comportamientos, en medir resultados o en motivar. Por supuesto, hay detrás una experiencia de aprendizaje (...)” (p. 12)

2. Los *Serious Game* no deben confundirse con gamificación: para establecer esta comparación nos apoyamos en Contreras Espinosa y Eguía (2016) quienes explican que “El concepto gamification es diferente a Serious Game: mientras que el segundo describe el diseño de juegos que no tienen el firme objetivo de entretener a los usuarios, las experiencias o ejemplos “gamificados” simplemente emplean algunos elementos de los juegos como reglas, mecánicas, etc”. (p. 7)

3. La gamificación no tiene nada que ver con la Teoría de Juegos. Esta última se enfoca en el estudio de las “estrategias que hay detrás de la toma de decisiones” (Rodríguez y Santiago, 2015, p.13); lo que no se vincula en lo absoluto con los juegos o propuestas lúdicas que puede proponer un profesor para motivar a sus estudiantes.

4. Tampoco debe reducirse la gamificación a los que se conoce como PBL (puntos, insignias y tableros de posiciones, por sus siglas en el inglés). Si bien, como veremos más adelante, estos recursos son muy utilizados como elementos dentro de una propuesta gamificada, no debemos creer que porque “entregamos una medalla” o “repartimos puntos” ya somos “gamificadores”

5. Finalmente, los simuladores no son gamificación. Si bien los simuladores pueden ser un recurso interesante dentro de una propuesta gamificada, no son términos que se coimplican. Puede haber gamificación sin simuladores (juegos analógicos, quiz de preguntas y respuestas, crucigramas, u otros) y puede haber simulaciones que no tengan como finalidad la gamificación (los que se utilizan para entrenar pilotos aeronáuticos, por ejemplo).

▪ VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA GAMIFICACIÓN

Como la mayoría de las metodologías educativas, la gamificación puede presentar ventajas y desventajas al momento de implementarla. Es bueno que los docentes tengan ambas en cuenta y que evalúen los costos y beneficios de planificar un proyecto gamificado.

● **Ventajas:**

Diversión: Es cierto que cuando nos divertimos, aprendemos. Así aprendemos cuando somos niños, pero también seguimos haciéndolo cuando somos adultos: Prestamos mucha más atención, recordamos más y por más tiempo, es más sencillo comprender, entre otras cosas. Solo hace falta pensar en circunstancias en las hayamos pasado un buen rato, para confirmar indubitablemente este punto. Jugar es divertido, y lo que aprendemos cuando nos divertimos se fija mucho más. Por lo tanto, aprender también puede ser divertido.

Tiempo: ¿Cuánto tiempo pasan nuestros estudiantes jugando video-juegos? ¿O tal vez otro tipo de actividades que los entretienen o motivan? Probablemente mucho. Si aplicaran aunque sea una buena parte de ese tiempo para estudiar y aprender, su experiencia universitaria sería ciertamente mucho mejor. Pero obviamente, desde su perspectiva, aprender y estudiar no es tan divertido como jugar en línea o pasar el tiempo en redes. Si lográramos hacer que nuestras asignaturas (contenidos y actividades) fueran al menos un

poco más divertidas, probablemente lograríamos que les dedicaran más tiempo. Acordamos con Díaz Cruzado (2013) en que la gamificación

tiene una serie de elementos de frecuente uso; estos elementos a su vez tienen una gran carga psicológica que influye en que el usuario esté más tiempo en el juego, que colabore más y sobre todo que aprenda gracias al contenido de la información que recibe durante su estancia en el juego. De esta forma se consigue que el jugador adquiera unos conocimientos de los que carecía, además de conocer este tipo de juegos con el fin de que lo consuman, en este caso, para fines educativos (p.)

Motivación: Sin duda, un juego interesante, una narrativa inmersiva, la posibilidad de ponernos a prueba y desafiar nuestras habilidades, superar retos y obstáculos, ganar premios y reconocimientos, son todos poderosos motivadores. Dan muchas ganas de hacer lo necesario para lograr todo lo anteriormente enumerado. Es por ello que la motivación es un concepto central dentro de la propuesta y justificación de la gamificación a la que se dedicará un apartado especial para desarrollarla como corresponde.

Interesante complemento: Por lo que hemos visto hasta ahora, podemos darnos cuenta de que armar una propuesta gamificada no pretende ni apunta a reemplazar la clase del profesor, ni la lectura del libro, ni el rol que estos cumplen en la enseñanza. Esta innovación simplemente aspira a complementar clases, explicaciones y bibliografía, para motivar y estimular a los estudiantes a alcanzar sus logros académicos.

- **Desventajas:**

Equilibrio entre los retos: La cuestión de la diversión puede ser un arma de doble filo si no mantenemos un delgado equilibrio entre la dificultad de los retos que proponemos, y el interés que nuestra propuesta puede generar. Es sabido que, si un juego es demasiado fácil, si no nos representa ningún desafío que nos mueva a querer superarlo, más pronto que tarde nos aburriremos de ese juego que no nos presenta ningún “gancho”. Ahora bien, si el desafío es demasiado complejo, si solamente un escaso porcentaje del curso puede superar los retos que se proponen, y el resto, a pesar de intentarlo por varios caminos y formas, no logra resolver el dilema, la frustración recurrente conducirá, también, a abandonar el juego por considerarlo “imposible”.

Parente (2016) lo aclara comparándolo con lo que suele ocurrir con los videojuegos (analogía que en este punto aplica sin problemas)

- En un videojuego este punto se transforma en el rechazo del videojuego y su abandono por parte del jugador. En un proceso de gamificación, se traducirá en desmotivación y en un rechazo más sutil al mismo, que a través de los procesos de comunicación informal entre los alumnos se irá propagando generando resultados nulos o contrarios a los que se pretendían.
- Inexistencia de retos, en que el nivel de los retos planteados es tan pequeño que no motiva al alumno y se vuelve algo tan fácil que provoca el aburrimiento del alumno y su desconexión con el proceso. En un videojuego tradicional, los videojuegos demasiados fáciles son abandonados de forma mucho más rápida que los videojuegos más difíciles, porque rápidamente el jugador es capaz de darse cuenta que no existe ningún factor de diversión en ello (p. 19)

Ambos peligros están muy presentes en la generación de nuestros estudiantes. Estos jóvenes a los que mayormente enseñamos, se aburren fácilmente con todo, habituados como están a la inmediatez de las satisfacciones y a la sobreestimulación con la que conviven. Pero al mismo tiempo, son una generación que no gestiona muy bien las frustraciones; por lo cual, encontrar el delicado equilibrio que los incentive y motive a participar y aprender, pero sin frustrarlos es una responsabilidad que pesa sobre los hombros del docente.

Esta responsabilidad, se apoya fundamentalmente en el conocimiento profundo que el docente debe tener respecto a qué cosas esperamos que aprendan nuestros estudiantes, cuáles son las competencias que deben adquirir y los resultados de aprendizaje que deben lograr. Teniendo el objetivo bien claro, y luego de adentrarnos en las mecánicas y dinámicas a tener en cuenta para hacer una buena propuesta gamificada, este equilibrio es absolutamente posible de alcanzar.

Abandono: Siguiendo la línea del punto anterior, este ítem apunta al delgado equilibrio entre lo que podemos aprender con el juego (o la propuesta gamificada) y la instancia en que la que éste ya no nos puede aportar nada. Cuando con cualquier juego (no solamente aplicado a la educación) ya no tenemos nada más para aprender, que ya lo resolvemos “con los ojos cerrados”, que ya no tiene misterio para nosotros, ese juego deja de ser atractivo y pasa invariablemente a la categoría de aburrido. Esa es la razón por

la que no jugamos con los juegos/juguetes de los niños pequeños, y por la que los juegos de mesa, por ejemplo, tienen edades mínimas o máximas para los jugadores. Rodríguez y Santiago (2015) lo explican de manera clara y contundente

La droga de un juego está en el aprendizaje, pero el juego muere cuando ya no hay manera de que el cerebro del jugador haga nuevas conexiones; cuando ya ha aprendido todo lo que tenía que aprender, no encuentra un atractivo adicional y acaba sucumbiendo a la decisión del jugador de abandonarlo (p.22).

Nuevamente, y como dijimos en la desventaja anterior, todo depende de cómo fijemos los resultados de aprendizaje y que estos se adecuen a la edad de nuestros estudiantes.

Motivación externa únicamente: En el apartado referente a la motivación (como concepto fundamental dentro de la gamificación) se desarrollarán ambos tipos de motivación (interna y externa); sin embargo, es necesario adelantar aquí que, si la motivación es puramente externa (por ejemplo, solo aprender para ganar un premio) probablemente, una propuesta basada sobre esos principios no obtenga los resultados esperados.

Lentitud: el contenido que se puede aprender en un juego es limitado por lo cual, teniendo en cuenta la cantidad de temas que debemos desarrollar los docentes universitarios, ralentiza muchísimo el aprendizaje. Para no abandonar la idea de la gamificación, lo ideal es combinarla con otras estrategias (clases expositivas, aula invertida, aprendizaje basado en proyectos).

▪ MOTIVACIÓN

Asumimos que la motivación es un elemento esencial para aprender. Si estamos motivados aprendemos más (y mejor) que si solo lo hacemos por obligación, o “para cumplir”. Esto nos muestra que la motivación debe ser nuestro objetivo principal a la hora de decidirnos a incorporar la gamificación a nuestras prácticas. Es por eso que reservamos para la Motivación un lugar destacado dentro del presente marco teórico. Debe ser, por consiguiente, nuestro faro, nuestra meta a lograr. Está claro que la motivación puede obtenerse por otras vías que no incluyan juegos o gamificación; pero sin dudas estas son vías tan válidas como cualquier otra para lograr motivar a nuestros estudiantes a que aprendan.

Entonces, si es nuestro objetivo a alcanzar, comenzaremos por analizar más profundamente este concepto. La pregunta que nos vamos a hacer para entender la motivación es la siguiente:

¿Qué es lo que nos mueve cada día a cumplir con nuestras obligaciones?

Las respuestas a esta pregunta pueden ser múltiples y provenir de lugares diversos. Básicamente pueden provenir desde afuera, de nuestro entorno, o, mejor aún, pueden provenir de nosotros mismos, de nuestro interior. Con este dato, tenemos nuestra primera clasificación de la motivación. Según lo que nos mueva a hacer algo, la motivación será **interna** o **externa**.

Motivación externa

Este tipo de motivación es la que se basa en estímulos externos. Hacemos algo para lograr u obtener algo. El primero que estudió este tipo de motivación fue el famoso conductista Iván Pavlov. Rodríguez y Santiago (2015) nos apuntan que

El conductismo explicaba básicamente que, aquello que nos mueve a hacer una cosa, va en función de respuestas externas a estímulos. En otras palabras: cuando dos cosas suelen ocurrir juntas, la aparición de una, traerá a la mente a la otra (p. 30)

Durante mucho tiempo, se creyó que este era el único tipo de motivación que existía, y por lo tanto que se estudiaba a nivel científico.

Motivación interna

Esta nueva forma de motivación fue propuesta por la Teoría de la Autodeterminación, que “nos viene a decir que los seres humanos tienen una tendencia inherente a ser proactivos y comprometidos, así como un fuerte deseo interno de crecer (...)” (Rodríguez y Santiago, 2015. p.30). Esto viene a significar que, independientemente de los estímulos externos, los seres humanos tendemos a movernos por una fuerza interna, inherente que nos impulsa a actuar, a crecer y a desarrollarnos. Obviamente esta fuerza de impulso es mucho más valiosa que la externa. La primera, puede asociarse con la famosa imagen de la zanahoria que hace mover al burro. La segunda, la podemos asociar con la pasión.

Sin dudas, es esta segunda motivación la que queremos despertar en nuestros estudiantes. Todo aquello que proviene de nosotros mismos, que elegimos o nos lo autoimponemos, tiene mucha más fuerza y es más sostenible en el tiempo que aquello que puede venir impuesto desde afuera. Quienes estudian qué factores

aumentan la motivación intrínseca, sugieren que debemos atender a tres necesidades psicológicas básicas:

Competencia: no en el sentido de competir con otro/s, sino en el de ser competentes. Por lo tanto, cuando sentimos que dominamos un conocimiento, que hacemos algo bien, que nos sale naturalmente, es decir, que somos competentes, nos sentimos muy bien y muy motivados para seguir haciéndolo.

Autonomía: se vincula con ese sentimiento de satisfacción de hacer lo que queremos, de tener la libertad de decidir qué hacer. Hacer algo porque quiero y no porque me lo imponen. No hay mucho que abundar en cuanto a porqué la decisión personal y la libertad de elegir nos motivan a actuar.

Relacionarse: somos seres sociales, ya no tiene sentido discutir este asunto a esta altura de la historia. Todos buscamos de manera innata relacionarnos con otros: familia, amigos o compañeros.

Si estos tres factores aumentan la motivación interna, cualquier actividad que los incluya tiene muy buenas chances de generar esta tan deseada motivación. Sin dudas un juego bien pensado y diseñado, nos puede ofrecer competencia (en los dos sentidos de la palabra), autonomía y relación. Muchos autores hablan sobre el “*estado de flow*”⁴ es decir, aquel estado en el que el sujeto está tan compenetrado e inmerso en una actividad, que todo “fluye”. El mejor indicador para constatar que se ha alcanzado dicho estado de flow, es que se pierde la noción del paso del tiempo. Esta es una idea que se repite a lo largo de los análisis de gamificación aplicada a la enseñanza. Un buen juego es generador indudable de estado de flow, también lo son las redes sociales, en las que nuestros estudiantes pasan horas y horas de su vida. Poder lograr ese mismo estado de compenetración en una actividad que además les aporte aprendizaje, es una opción que debe ser explorada.

Asimismo, Ripoll (2016) sintetiza algunos puntos a tener en cuenta a la hora de lograr la motivación interna en nuestros estudiantes con una propuesta gamificada.

Para conseguir la autonomía será necesario que los usuarios dispongan de gran cantidad de propuestas para elegir y que puedan decidir qué hacer y en qué momento. Para conseguir que perciban el sentido será necesario que todo lo que se proponga esté dentro de un marco general de trabajo de forma que los usuarios vean que cada una de sus acciones tiene una finalidad bien definida. Y por último, para que todos tengan la sensación de éxito es necesario

⁴ Concepto acuñado por el psicólogo húngaroestadounidense en su obra *Flujo: La psicología de la experiencia óptima* de 1990

que haya propuestas de diferentes niveles de dificultad de forma que todos los alumnos puedan encontrar retos adecuados a sus capacidades. (p. 28)

Utilizar juegos, o dinámicas de juegos para la enseñanza puede generar ambos tipos de motivaciones. Ya hemos visto que, por definición, la gamificación cuenta con los elementos necesarios para activar los factores que aumentan la motivación intrínseca (la más deseada); pero también pueden generar motivación extrínseca a través de recursos como premios, insignias, reconocimiento o generar popularidad. La motivación extrínseca en sí misma no es mala, al contrario, suele estimular muchísimo. El error está en que toda la motivación para aprender se base **solamente** en obtener premios y medallas. Por eso, lo óptimo es lograr, como en todo, un saludable equilibrio entre la motivación externa e interna.

Rodríguez y Santiago (2015) proponen como fórmula para lograr el tan mentado equilibrio entre motivación intrínseca y extrínseca, la siguiente:



Figura 4. Motivación interna y externa

Fuente: Elaboración propia

Claro que todo lo que nos gusta, nos motiva y nos hace movernos para conseguirlo. Y si alguien nos dice que eso que nos gusta, en realidad, lo hacemos

muy bien la satisfacción se multiplica. Porque, tal como nos recuerdan Rodríguez y Santiago (2015) “¡Nadie te va a decir lo bien que estás tirado en el sofá viendo la tele, por mucho que te guste!” (p. 37). Finalmente, los logros (externos) son como golosinas para el cerebro que seguramente irá por más. Aquí es pertinente recordar lo que Díaz Cruzado & Troyano Rodríguez (2013) nos explicaran anteriormente que es fundamental encontrar el equilibrio entre lo “aburrido” (demasiado fácil) y lo “frustrante” (demasiado difícil). Así lo expresan los citados autores

Una consideración respecto a la motivación en la gamificación es que ‘ni sin suficientes desafíos (aburridos) ni con demasiados (ansiedad y frustración). Y como las personas aprenden a base de tiempo y repetición, los desafíos tienen que ir aumentando para mantenerse a la altura de sus crecientes habilidades’ (Csikszentmihalyi en BBVA Innovation Edge, 2012, p.9)

hay que buscar un término medio para que el sujeto no se vea incapaz de conseguir el objetivo, y por tanto deje el juego, o todo lo contrario, que el juego se presente tan fácil de resolver que no tenga atractivo para el jugador.

Por ello, es menester recordar que el aprendizaje se logra con el tiempo, por lo que es preciso ir aumentando la dificultad a medida que se va avanzando y superando los objetivos.

La pregunta que se impone a estas alturas es *¿qué motiva a nuestros estudiantes?* Y si nos animáramos a hacer esta pregunta en voz alta, seguramente las respuestas que obtendríamos podrían ser infinitas. Es fundamental comprender también las diferencias generacionales que existen entre nuestros estudiantes y nosotros. Rodríguez y Santiago (2015) ponen un ejemplo muy sencillo de estas diferencias: cuando éramos pequeños nos motivaba el olor a libro nuevo; este pequeño placer es comparable al que sienten los jóvenes de hoy cuando le sacan el plástico a la pantalla de un nuevo dispositivo.

Los investigadores nos ayudan con el tema de las infinitas motivaciones. En Contreras y Eguía (2017) podemos encontrar una excelente propuesta de cómo agrupar las motivaciones básicas de los alumnos. Así, podemos hablar de tres tipos de motivación:

Motivación de logro: lo que motiva es lograr objetivos, superar obstáculos, competir con otros (o contra uno mismo). Alcanzar el éxito. Obtener reconocimiento y admiración. Este tipo de motivación puede incentivarse con determinados elementos de la gamificación (que analizaremos más adelante): retos, desafíos, objetivos, feedback inmediato, insignias, tabla de posiciones, responsabilidad a través de juegos de rol.

Motivación de poder: tiene bastante semejanza con el anterior. Aquí lo que motiva es el control o dominio sobre otros, el status o prestigio que genera admiración ajena, la competencia. Este tipo de motivación se puede incentivar a través de: feedback, insignias, tableros de posiciones, premios y podios, juegos de roles donde se asigne un rol preponderante.

Motivación de afiliación: este punto se relaciona profundamente con la necesidad de relacionarnos que comentáramos más arriba. Y tiene que ver justamente con eso, con asociarse, vincularse, colaborar y recibir ayuda. Este tipo de motivación se puede incentivar a través de: juegos en equipos, distribución de roles, insignias que premien y destaquen la cooperación o el trabajo colaborativo, etc.



Figura 5. Tipos de motivación basado en Revuelta Dominguez et al (2017) Gamificación con PBL para una asignatura del grado de maestro de educación infantil (p.24)

(Fuente: Elaboración propia)

▪ ELEMENTOS DE UNA PROPUESTA GAMIFICADA

Toda propuesta gamificada debe tomar en consideración ciertos pasos y elementos para lograr su cometido. Los pasos a tener en cuenta cuando se decide

gamificar una clase, un contenido o una materia tienen que comenzar siempre con la reflexión sobre los objetivos de aprendizaje que pretendemos alcanzar con nuestros estudiantes. Saber qué tienen que aprender, qué habilidades necesitan trabajar, qué contenidos disciplinares corresponde enseñar. Para este primer paso, rescatamos la intersección de conocimiento pedagógico-disciplinar del modelo T-PACK. No hay planificación educativa alguna que no empiece con el norte a seguir, y siempre poniendo al estudiante en el centro de nuestras preocupaciones. Dentro de lo que venimos estableciendo, es fundamental compartir con esos estudiantes los objetivos que esperamos que alcancen (tal como comentáramos en el apartado sobre autonomía y motivación interna). Es esencial que ellos comprendan cuál es el sentido y la finalidad de toda propuesta educativa.

Sabemos que con eso no alcanza (sino los niños comerían gustosos la espinaca y el brócoli con sólo enumerar las propiedades nutricionales de ambos alimentos). Por eso, una vez que está bien claro qué vamos a enseñar, los saberes pedagógicos del docente planificador lo ayudarán a decidir cuál es la metodología, estrategia o recurso que mejor se adapta para eso que debe enseñar. Si se inclina por una propuesta gamificada (lo cual no es imprescindible) pondrá en juego sus saberes tecnopedagógicos o tecnológico disciplinares (siempre hablando del modelo T-PACK) para crear una propuesta que reúna motivación, desafío y entretenimiento, además, por supuesto, de contenidos.

Ya trazado el rumbo, la planificación debe incluir ciertos aspectos que el docente no puede ignorar para que la estrategia elegida rinda sus frutos: por ejemplo, debe calcular de cuánto tiempo dispone para desarrollar la clase/ actividad/ materia en cuestión (de lo contrario, si calcula mal el tiempo, el juego o propuesta puede quedar inconcluso y no servir para nada de lo que se planificó). También es necesario tomar en consideración, el grupo sobre el que se va a implementar la propuesta (cantidad de alumnos, edades, nivel educativo,). Por último, no hay que olvidarse, como en todo buen proyecto, de contabilizar los recursos necesarios (espacio, recursos tecnológicos, dinero, u otras variables). Una vez que todos estos factores han sido considerados, podemos comenzar con el diseño de la propuesta gamificada.

Para ello, hay ciertos elementos que deben ser considerados. A continuación se enumeran y desarrollan en profundidad: Tipos de Jugadores; Mecánicas; Dinámicas; Narrativa; Inmersión y Reglas

- **Tipos de jugadores:**

Es lógico que no pueda haber juegos sin jugadores. Ellos son los destinatarios de todos los esfuerzos del docente, así que es un buen punto de partida para analizar al momento de planificar una propuesta gamificada.

A este respecto, hay dos aspectos a tener en cuenta al momento de pensar en los estudiantes como jugadores: el primero es qué clase de aprendices son; el segundo, qué clase de jugador. Esto nos plantea un par de preguntas:

¿Cómo aprenden? Es claro que no todas las personas aprenden de la misma manera. O por los mismos medios o canales. Sánchez-Prieto et al. (2017) nos explican un modelo, de entre los varios que existen, para clasificar los estilos de aprendizaje, es decir por qué vía predominantemente se incorpora mejor la información:

Cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje, es decir, una forma personal de adquirir, procesar y retener información. Según el modelo VARK (hay otros modelos), hay cuatro estilos predominantes de aprendizaje: visual, auditivo, cinestésico y lecto-escritura (Hawk & Shah, 2007). Todos participamos de todos, pero cada uno tiene un estilo preferido. El juego o el aprendizaje gamificado puede integrarlos todos y así crear una experiencia de aprendizaje más intensa y más universal. (p. 16)

Hay estudiantes que recuerdan mejor cuando le ponen colores a sus resúmenes, otros que prefieren hablar o que les lean en voz alta, otros que necesitan estar en movimiento y sintiendo para recordar y fijar la información, y por último están los que prefieren leer todo de corrido y anotar cosas. Estos datos pueden servir para pensar qué tipo de actividades gamificadas vamos a incluir en nuestra propuesta, qué tipo de actividades cognitivas tendrán que realizar los alumnos para poder participar en el juego, y que abarque todo el espectro de aprendices.

¿Cómo juegan? Todos somos diferentes: aprendemos mejor por distintos canales, nos motivan cosas diferentes, nos entretienen cosas distintas, y por último, jugamos para lograr cosas diversas. Revuelta Domínguez et al (2017) desarrollan una simple clasificación de tipos de jugadores (no es la única, pero sí la más común).

- *Ambicioso (killer)*: su motivación para jugar es ganar y ser el mejor. Por lo tanto, todo lo que tenga que ver con competencia, lo impulsa a jugar y participar. Dentro de la planificación de la actividad, es necesario tener en cuenta de incluir insignias, tableros de posiciones y niveles que pueda ir atravesando y obteniendo como logro. Obtiene satisfacción personal ante los demás como alguien que se distingue y domina. Podemos relacionarlo con la motivación de logro que hemos comentado más arriba.

- *Triunfador (achiever)*: es similar al anterior, su motivación es lograr los objetivos que propone el juego, poder mostrar sus logros, como una autosatisfacción. También lo motiva el *status* y la admiración del resto de los jugadores. Por lo tanto, para retener y motivar a este tipo de jugadores es importante incluir en la propuesta insignias, retos, desafíos y tableros de posiciones. La satisfacción que persiguen estos jugadores es personal, pero también de pertenecer al grupo, en el cual es admirado.
- *Socializador*: su motivación para participar en el juego es socializar, colaborar y compartir con el resto de los jugadores. Lo importante para tener en cuenta con este tipo de jugadores, es incluir chats, misiones en equipo, trabajo colaborativo. La satisfacción que persigue es la de compartir con compañeros más que competir con ellos.
- *Explorador*: su motivación principal es “exprimir el juego”, sacarle todo el provecho que ofrezca, encontrar secretos o “trucos” que pueda descubrir y ayudarlo a avanzar. No le interesa tanto llegar primero, sino encontrar lo que nadie encuentra. Para ellos, se debe incluir retos especiales, trucos, o *easter eggs*. La satisfacción que persigue es autosuperarse.

En definitiva, el docente que quiera proponer un proyecto gamificado, debe tomar en consideración toda esta información para que las actividades a desarrollar interpelen y motiven a todos los tipos de jugadores y aprendices que pueda tener en un curso, de modo que todos se sientan incluidos y atraídos por la propuesta.

▪ Mecánicas

Contreras Espinosa (2016) definen a las mecánicas diciendo,

La mecánica suele definir la forma en que los juegos convierten los insumos específicos en productos específicos. Suelen tener una conexión directa con los contenidos de aprendizaje, y cuando se trabaja con contenidos educativos esto incluye el uso de retos (p. 57)

Básicamente llamamos mecánicas a todo aquello que hace que el jugador “se mueva” y lo mantiene motivado. ¿Por qué razón seguimos avanzando en un juego, nos “engancha” y nos dan ganas de seguir participando? ¿Qué nos da para lograr eso?. A continuación, se enumeran algunas mecánicas que vemos presentes en los juegos y que sirven justamente para hacer que los jugadores se “enganchen”.

- *Retos*: el reto o desafío es un gran llamador a la acción. Cuando los niños se dicen unos a otros “A que no te animás a hacer tal cosa” Inmediatamente les invaden unas ganas tremendas de animarse a hacer lo que sea que los hayan desafiado. La posibilidad de demostrarle a otro, o a uno mismo que uno puede, se anima o es capaz de superar el reto es un gran motor de la motivación. Lo podemos vincular con las motivaciones de logro y poder, y con los jugadores de tipo ambicioso y triunfador
- *Competición*: hay personas que son sumamente competitivas, y que sea cual sea la competencia que se les proponga quieren ganar a como dé lugar. A otras, tal vez no les interesa tanto el triunfo, pero una sana competencia siempre puede ser divertida y puede mover a nuestros estudiantes a participar en alguna actividad en la que, si no hubiese competencia, quizá no les llamaría la atención. Lo podemos vincular con las motivaciones de logro y poder, y con los jugadores de tipo ambicioso y triunfador.
- *Cooperación*: es también un gran motor de la acción; ayudar o colaborar con otro, con el amigo o compañero que necesita de ayuda. Especialmente en las dinámicas que incluyen trabajo (juego) en equipo. Lo podemos vincular con la motivación de afiliación y los jugadores socializadores.
- *Elección*: nos hemos referido previamente al poder de mover a la acción que tiene la posibilidad de sentir que elegimos lo que hacemos, qué camino tomamos, qué pregunta elegimos, qué acción desarrollamos. Sin ninguna duda, la posibilidad de elegir, hace que nos den muchas ganas de participar en algo. Lo podemos vincular con la motivación de autonomía y con los jugadores exploradores.
- *Adquisición*: aquellos juegos en los que hay que ir juntando ítems (monedas, pociones, premios, herramientas, armas, llaves,) hacen que nos den ganas de seguir participando, porque siempre nos falta un ítem, siempre podemos conseguir uno más, uno necesario para pasar de nivel, u otro desafío. Lo podemos relacionar con la motivación de logro y con los jugadores ambiciosos, triunfadores y también exploradores (si hay ítems ocultos a recolectar).
- *Recompensa*: es el premio al buen desempeño, a la habilidad, a las buenas elecciones o a la destreza. Si algo aumenta la autoestima, y

mueve a seguir participando es la recompensa por lo bien que lo estamos haciendo. Lo podemos vincular con la motivación de logro y poder, como también con los jugadores ambiciosos y triunfadores

- *Feedback*: va por el mismo lado que la recompensa, pero puede ser más genérico. Avanzar rápido en el tablero por responder una pregunta correctamente, o pasar de nivel por vencer al villano, son feedback positivos que premian el buen desempeño. Perder una vida, un turno o que nos coman una ficha son feedback negativos que nos mueven a estar más atentos la próxima vez. O pensar una mejor estrategia, o responder mejor una pregunta, o hacer un movimiento más adecuado. En definitiva, aprender. Se vincula con los mismos tipos de motivación y jugadores que la mecánica anterior, ya que se corresponden como género y especie.
- *Podios*: es, sin dudas, otro gran motor para activar y participar en una actividad. Se vincula con las mismas motivaciones y jugadores ya mencionados (el podio es una especie de recompensa)
- *Niveles*: podemos relacionar esta mecánica con las anteriores que implican puntos o recompensas, ya que implican un premio, un avance, una muestra de habilidad para el juego.

Para clarificar la diferencia entre diversas especies de un mismo género podemos acordar con Contreras Espinosa (2016) cuando compara

Los puntos cuantifican el rendimiento del usuario y cuando son recibidos, se clasifican en tablas de clasificación que reflejan el rendimiento y permiten a los jugadores compararse y ver su avance. Los niveles sin embargo se utilizan para definir el grado de conocimiento adquirido (p. 59).

En cuanto a su relación con motivaciones y jugadores, sigue la línea de las anteriores.

Todas estas mecánicas pueden relacionarse fácilmente con otros elementos del juego. Así, la acumulación se puede relacionar con los diferentes ítems que propongamos para que se coleccionen; la recompensa con sistemas de puntos; el feedback con barras de progreso o tablas de posiciones.

Por último, es necesario recordar que las mecánicas deben generar emociones (aventura, satisfacción, desafío, superación, Revuelta Domínguez et al, 2017) que provoquen que el jugador quiera participar (o seguir participando) y que quiera hacerlo cada vez mejor (aprendizaje). Y que esas emociones tienen que “poder alcanzarse” (equilibrio de retos) con las mecánicas que se proponen.

▪ Dinámicas

Este concepto es algo más difuso, tiene que ver con “las necesidades que han de satisfacerse” en la propuesta (Contreras Espinosa, 2016, p. 58). Esas necesidades pueden tener que ver con la relación de los jugadores con las mecánicas del juego, con la relación de los jugadores con los otros usuarios, y con la relación con la narrativa.

Ripoll (2016) nos clarifica un poco explicando que podemos llegar a las dinámicas haciéndonos ciertas preguntas. Por ejemplo, para definir la relación de los jugadores con las mecánicas del juego, podemos preguntarnos *¿qué puede lograr el jugador dependiendo de las mecánicas que diseñemos?* La respuesta a esta pregunta y por lo tanto, las distintas dinámicas pueden ser: estatus, recompensas, logros o, tal vez, expresarse libremente. En lo tocante a la relación del jugador con los otros usuarios, una pregunta pertinente para definir las dinámicas podría ser *¿qué relación queremos que los usuarios tengan entre ellos?* Aquí las posibilidades son dos: o cooperan, o compiten. A partir de la decisión que tomamos, establecemos si trabajarán individualmente, si lo harán en grupos, si los grupos serán casuales o estables, etc. Por último, lo referido a la relación del jugador con la narrativa, lo desarrollaremos en el próximo apartado cuando analicemos este concepto en profundidad. Ahora simplemente, adelantaremos que una narrativa coherente e interesante, brindará al jugador una experiencia mucho más inmersiva.

▪ Narrativa

Este es un concepto muy interesante, ya que no es imprescindible que una propuesta gamificada tenga una narrativa. Se pueden pensar dinámicas con juegos, puntos, tablas e insignias para ir desarrollando a lo largo de las clases o para ciertos contenidos, sin necesidad alguna de inventar mundos fantásticos o historias épicas. Pero consideramos pertinente analizar los aspectos narrativos de la gamificación, es decir, los puntos en común que existen entre la narrativa y el juego, para evaluar cuánto le aporta a un proyecto.

En (Huizinga, 1998) se brinda una definición de juego que tal vez nos ayude para ver por dónde viene la cosa:

El juego es una **acción u ocupación libre** que se desarrolla en unos **límites temporales y espaciales determinados**, según **reglas totalmente obligatorias pero libremente aceptadas**, acción que tiene una **finalidad en**

sí misma y va acompañada de un **sentimiento de tensión y alegría** y conciencia de **ser ‘de otra forma’ que en la vida cotidiana**.

Si se reemplaza la palabra “juego” por “relato” (abarcando dentro del concepto relato a aquellos que son orales, escritos, visuales o mixtos); la definición seguiría teniendo el mismo sentido. Es que el juego y el relato tienen mucho en común. Cuando leemos, o escuchamos una narración muy bien contada, o vemos una película u obra de teatro; nos transportamos al mundo que el relato nos ofrece, nos sentimos como el protagonista, sufrimos y reímos con él/ella. Y lo mismo sucede cuando jugamos esos juegos que cuentan una historia, o que nos sumergen en mundos irreales. Podemos decir que ambos, tanto el juego como el relato, son *vivencias narrativas*, porque la narración nos hace vivir la historia y sumergirnos en los avatares de los protagonistas hasta sentirlos como propios.

En principio, la diferencia entre un relato y un juego es nuestro rol. En el relato (ya sea oral, libro, película, u otros) nuestro rol no es protagónico, sino más bien pasivo. Podemos sentirnos inmersos en las emociones y acciones del protagonista pero no somos nosotros quienes tomamos las decisiones (podemos mencionar como excepciones la serie de libros “Elige tu propia aventura”, muy populares en los años ´80, y más acá en el tiempo, películas como Bandersnatch); mientras que en el juego somos 100% protagonistas.

Podemos concluir, entonces, que si bien la narrativa no es un elemento esencial de la gamificación, le suma épica, inmersión, estado de flow. Por lo cual, siendo el aporte tan significativo, es un recurso interesante para incluir en una propuesta gamificada. Para ello, se deben tomar en consideración algunos aspectos:

1. Un primer paso sería pensar la historia en la que queremos sumergir a nuestros estudiantes. Puede estar relacionada con la materia, o no.
2. Cuando la idea empieza a tomar forma, lo más recomendable es estructurar un guión donde vayamos plasmando los elementos que no le pueden faltar a nuestra narrativa para que realmente seduzca a los estudiantes. En este punto incluiremos personajes, escenarios (en los que la historia se va desarrollando), los retos a superar, los niveles, los objetivos (escapar, sobrevivir, explorar, aprender, juntar ítems). Se llama “**descriptores narrativos**” a los elementos encargados de transmitir la historia. Brindan información a los jugadores sobre cómo participar y qué hacer. Puede ser una introducción escrita, hablada, un video tipo trailer.
3. Un recurso interesante para empezar a pensar una narrativa para una propuesta gamificada es repasar los pasos del “camino del héroe” (recurso

remanido de historias, películas, libros y juegos, desde Harry Potter hasta Star Wars)

(ver figura 6)



Figura 6. Camino del héroe

Fuente: Elaboración propia

▪ Inmersión

Este elemento está íntimamente relacionado con el anterior. Aunque no son lo mismo. La inmersión remite al estado de flow que comentáramos más arriba. Esa sensación de estar “tan metido” en algo que el tiempo pasa sin darnos cuenta. Y que, tal como también dijéramos más arriba, debería ser un poderoso aliciente para que el docente se anime a una estrategia innovadora en busca de que sus estudiantes entren en estado de flow con su asignatura.

La inmersión se vincula con la narrativa, pero no es lo mismo. Una persona puede sentirse inmersa en una actividad (como cocinar) o en un juego (como el ajedrez) sin necesidad que una interesante historia lo envuelva y lo atrape. Pero sin ninguna duda, una buena narrativa puede ayudar a generar ese estado de inmersión.

▪ Reglas

Este es un punto crucial, al que se le debe dedicar buena parte del trabajo al momento de diseño de una propuesta gamificada. Todos los autores, especialistas en gamificación coinciden en que sin reglas un juego no funciona. Y esto es verdad. Pensemos en cualquier juego que hayamos jugado y tratemos de imaginar cómo sería jugar ese juego si no hubiera reglas, aunque sea mínimas.

Las reglas funcionan como una suerte de manual de instrucciones para que los jugadores se vayan guiando en las tareas que tienen que realizar, los objetivos que deben alcanzar, lo que pueden y lo que no pueden elegir dentro del ámbito de libertad que les otorga el juego. De alguna manera, el jugador al conocer las reglas, tiene en éstas la certidumbre de que son ellas las que habilitan y permiten que todos los contendientes puedan lograr los objetivos. Todos estarán, desde el punto de vista de las reglas, en igualdad de condiciones. Trazando una analogía muy familiar para los abogados, es como el principio de igualdad ante la ley.

Algunas cuestiones que los autores recomiendan tener en cuenta al momento de pensar el conjunto de reglas que rigen la propuesta:

- Cuantas menos, mejor (si el juego tiene un interminable manual de reglas e instrucciones, éste se vuelve demasiado complejo e intrincado). Es todo una tarea previa explicar y comprender las reglas, y eso no es lo deseable. Si es necesario destinar buena parte del tiempo planificado para la actividad gamificada explicando reglas e instrucciones, se pierde todo el interés y la motivación de participar. Esta tarea se puede ir depurando a lo largo del curso o en los sucesivos juegos, para ir ajustando a lo que funciona mejor.

- Las reglas deben ser claras, explícitas (no ambiguas, para evitar malas interpretaciones), racionales e innegociables. Todos tienen que ser capaces de comprenderlas y seguirlas. Nadie puede quedar por fuera o por encima de las reglas.
- También deben ser obligatorias y libremente aceptadas por todos los participantes.
- Tienen que poder repetirse todas las veces que se proponga el juego

Respecto de las reglas, recurrimos a González Tardón (2016) quien nos explica que podemos pensar *reglas implícitas* (que implican fundamentalmente al docente y su equipo, si lo tuviera) que no se darán a conocer a los estudiantes; y *explícitas*, que son justamente las que se comparten con los alumnos para guiar y orientar su desempeño. Da como ejemplo de las primeras:

que la actividad debía ser divertida (incluso para el docente diseñador), que toda la actividad (incluyendo planificaciones, calendarios, etc) debía estar listo antes de comenzar el curso (luego se podían hacer ajustes, pero se busca evitar la improvisación); se evitaría mandar deberes fuera de clase, etc. (En González Tardón, 39/54)

Como ejemplos de las explícitas, el autor menciona:

la asistencia (para trabajar la puntualidad), participación (a mayor participación en clase, mayor cantidad de puntos a ganar), vidas (que se ganan o se pierden en función de las decisiones que se toman), ojo de Halcón (técnica para revisar decisiones), etc. Tanto las reglas implícitas como las explícitas, el autor las referencia en una experiencia particular aplicada a un curso y documentada en el artículo” (En González Tardón, 39/54)

▪ **ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)**

Para finalizar este marco teórico nos referiremos a la modalidad elegida para el diseño del curso y su justificación, teniendo en cuenta el objetivo a lograr y el público para el que estuvo pensado el curso.

El aprendizaje basado en proyectos (u orientado a proyectos) consiste en una modalidad en la cual de alguna manera se invierte la lógica tradicional de la enseñanza; pero además permite aplicar lo aprendido a situaciones reales; se orienta

a la investigación y fortalece la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. Volviendo a Furman (2022) podemos definir este enfoque como el

que se caracteriza por organizar secuencias de trabajo que comienzan con un desafío, pregunta o problema relevante, que los alumnos tienen que resolver. Y luego los involucra en una serie de actividades grupales e individuales que culminan en la elaboración de un producto final auténtico. (p.176)

Al ser una modalidad basada en experiencias reales, en las que los estudiantes deben trabajar sobre problemas reales, se ven enfrentados a tener que aplicar todo lo aprendido en un escenario de la práctica profesional, y tener que investigar toda la información que les falte para ir cubriendo las necesidades del proyecto, más allá de los conceptos que se expliquen en la clase. Sobre este último aspecto, Furman (2022) nos explica que

Hay un cambio profundo que genera pasar de la lógica de los contenidos (como venimos diciendo, enseñar lo que figura en el programa, “dando” tema por tema) a la lógica del desafío y la contextualización de esos contenidos a situaciones reales. (p.179)

Esta estrategia se fundamenta en los siguientes aspectos:

- Está basado en la experiencia
- Los estudiantes asumen una mayor responsabilidad, ya que tienen la tarea de planificar, organizar y ejecutar el proyecto. Además de suplir todos los conocimientos que consideren necesarios para lograr el objetivo
- Aplican los conocimientos adquiridos a situaciones reales
- Está orientada a la acción. No se trata solo de “aprender sobre algo” sino “hacer algo”. Al finalizar el proyecto, habrá un producto real.
- El profesor no es la principal fuente de información.

Lo antedicho pone en evidencia lo opuesto que resulta este enfoque pedagógico a lo que conocemos como “enseñanza tradicional”. En ésta, el profesor es el centro de la clase, el poseedor de los conocimientos, y su tarea consiste en transmitir, trasladar o traspolar esos conocimientos a la cabeza de sus estudiantes. El profesor tiene la obligación de explicar todos los temas del programa (o los más que pueda, en función del tiempo del que disponga) y con esa explicación se abre el ciclo de aprendizaje: escuchar la explicación, evacuar dudas, hacer alguna ejercitación o práctica y luego se repasa para la evaluación. El papel del estudiante

es totalmente pasivo. Si está lo suficientemente motivado prestará atención a la clase expositiva, hará alguna pregunta de clarificación y luego, si entendió, podrá resolver los ejercicios que el docente le provea. Así lo define la Circular pedagógica N° 2 /01 del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

La educación tradicional desde los primeros años de estudio hasta el nivel de posgrado ha formado estudiantes que comúnmente se encuentran poco motivados y hasta aburridos con su forma de aprender, se les obliga a memorizar una gran cantidad de información, mucha de la cual se vuelve irrelevante en el mundo exterior a la escuela (...) se presenta en los alumnos el olvido de mucho de lo aprendido y gran parte de lo que logran recordar no puede ser aplicado a los problemas y tareas que se les presentan en el momento de afrontar la realidad. (mayo/2001)

Asimismo, la mencionada Circular nos dice que “en un curso centrado sólo en el contenido, el alumno es un sujeto pasivo del grupo que sólo recibe la información por medio de lecturas y de la exposición del profesor y en algunos casos de sus compañeros”

En nuestro planteo la lógica se invierte por completo. El ciclo comienza con el desafío, la pregunta o el planteo del proyecto que el docente trae. Luego lo explica (en qué consiste, cuánto tiempo tendrán para presentarlo, requerimientos formales, si el trabajo es individual o grupal) y brinda algunos conceptos básicos necesarios para que los estudiantes puedan empezar a planificar y pensar su proyecto. Es decir, la modalidad consiste en cuatro fases:

- Información: el docente lanza el desafío y brinda los requerimientos necesarios
- Planificación: el/los alumno/s piensan su proyecto, lo plantean y a partir de allí verán con claridad si tienen los conocimientos necesarios para desarrollarlo o, por el contrario, requieren alguna indagación o investigación previa. En esta etapa de planificación, también se listan las tareas y se organizan los tiempos de cada proceso.
- Realización: el/los alumno/s ponen manos a la obra y se dedican a elaborar su proyecto. En la fase anterior y en esta, el docente debe tutelar el recorrido y estar disponible para evacuar dudas y consultas
- Evaluación: la presentación del producto final puede ir acompañada de una exposición y defensa del trabajo antes los compañeros y docente y/o de la presentación de un informe

Teniendo todo lo expuesto en consideración, se eligió esta metodología porque se adaptaba de manera perfecta al objeto del presente trabajo que es lo que se quería desarrollar en los cursos y el producto final que los estudiantes debían lograr para aprobar dichos cursos. En el apartado en el que se desarrollan detalladamente ambos cursos, sus materiales, su planificación, su diseño y sus actividades, nos explayaremos en cómo esta metodología encajó de manera impecable con la propuesta.

Desarrollo del curso

Propuesta de desarrollo profesional sobre gamificación para docentes universitarios de la Universidad de la República (Uruguay)

Este espacio estará destinado al desarrollo pormenorizado del curso en cuestión sobre el que se basa este trabajo. Detallaremos aquí su génesis, planificación, diseño, ejecución y evaluación.

▪ GÉNESIS

Este curso se inicia como respuesta a una convocatoria anual de la CSE (Comisión Sectorial de la Enseñanza) perteneciente a la Universidad de la República. El llamado a concurso para proyectos financiados por la Sectorial se abre todos los años con Bases similares para cada período (las Bases del llamado 2023 se adjuntan en el Anexo).

De acuerdo con dicho documento, el llamado se abre “para fortalecer la formación didáctico-pedagógica de los docentes de la Universidad de la República, como forma de contribuir a su profesionalización académica a través de la promoción de acciones de educación permanente y de nivel de posgrado (...) Como complemento de la actualización disciplinar permanente y la formación en investigación, se buscó promover la formación y el perfeccionamiento pedagógico y didáctico de los docentes”

Entre otras iniciativas para lograr dichos objetivos se elaboró la propuesta de “Desarrollo Profesional Docente” (DPD) que constituye la base del llamado a concurso en cuestión.

Como la propuesta está diseñada para todos los docentes de la Universidad (sin distinción de disciplinas o carreras) se busca abrir el llamado a “diversas actividades formativas que contemplen la heterogeneidad y singularidad que abarcan los diferentes campos disciplinares”.

Los objetivos del programa, proclamados por la autoridad de aplicación son:

“A. Fortalecer la formación didáctico-pedagógica del personal docente de la Universidad de la República como forma de contribuir a su profesionalización académica.

B. Introducir en los fundamentos pedagógicos didácticos de la práctica de enseñanza a quienes se inician en la carrera, colaborando en los procesos de construcción del rol docente universitario.

C. Promover en los docentes universitarios la capacidad reflexiva y de innovación sobre sus prácticas de enseñanza.”

A fines de cumplimentar los mencionados objetivos, la Sectorial da prioridad a las siguientes propuestas:

A. Cursos semipresenciales o a distancia

Deberán proponer el desarrollo de una temática pedagógica o didáctica (de la agenda clásica, emergente o disciplinar) específica. Se estima como máximo 30 horas que se podrán distribuir entre encuentros presenciales y virtuales. En esta modalidad cada propuesta deberá organizar dos cursos en el año de contratación. Los cursos pueden estar relacionados entre sí o abordar contenidos diferentes. En este tipo de actividad se estima la participación en un entorno de entre 30 y 80 docentes.

B. Talleres de análisis de las prácticas de enseñanza y diseño de experiencias innovadoras

Se espera que el trabajo se realice bajo una modalidad de taller teórico-práctico. En este caso se dispondrá de un máximo de 60 horas con una carga horaria presencial de al menos el 45% del tiempo disponible. Para la realización de las actividades se dispondrá de un semestre. El objetivo al finalizar el taller es contar con un conjunto de experiencias analizadas y con el diseño básico de una propuesta de innovación que tenga su origen en las necesidades detectadas en el análisis. Se sugiere que en este espacio de formación participen equipos docentes.

C. Laboratorios de experimentación de innovaciones

La modalidad de laboratorio implica la conformación de comunidades de práctica y de intercambio intra o inter unidades académicas, interservicios y en múltiples ámbitos. En este caso se requerirá el apoyo pedagógico que puede ser parte del equipo proponente o a contratar para el desarrollo del laboratorio. Se dispondrá de un máximo de 60 horas con una carga horaria presencial de al menos el 75 % del tiempo disponible. Las actividades se realizarán durante un semestre lectivo en un curso de grado y podrán intercalar encuentros de asesoría con observaciones de clase en donde se esté llevando adelante una propuesta innovadora. Se sugiere que en este espacio de formación participen equipos docentes y los responsables de las unidades académicas.

Tomando en cuenta los requerimientos del llamado se optó por presentar una propuesta que respondiera al apartado A de los anteriormente mencionados. La idea

de la semipresencialidad era fundamental ya que yo me encontraba en Buenos Aires, y la Dra. Vigna y los estudiantes en Montevideo (y otras ciudades del interior de Uruguay). El curso se propuso con modalidad híbrida en la cual, había una sala de Zoom destinada al curso y simultáneamente un aula física y con equipamiento a disposición, en la Universidad. De esta manera, los estudiantes que desearan participar del Zoom desde la localización física podrían hacerlo (la Dra. Vigna estaba en el aula para acompañarlos) y los que quisieran o tuvieran que conectarse en remoto, también podían hacerlo. Asimismo, contábamos con un espacio en la plataforma de la Udelar en la que podíamos intercambiar comunicación a través de foros, chat y correo electrónico (además de subir trabajos y materiales de estudio).

Para cumplimentar el requerimiento de horas y de repetición del curso (“en esta modalidad cada propuesta deberá organizar dos cursos en el año de contratación. Los cursos pueden estar relacionados entre sí o abordar contenidos diferentes”) se decidió dividir el contenido del curso en dos módulos: el primero denominado “Introducción a la Gamificación” en el que se trabajarían los conceptos más teóricos para empapar a los concurrentes en los elementos básicos necesarios para diseñar una propuesta gamificada; y el segundo, denominado “Construyendo mi propio proyecto gamificado” en el que, los concurrentes trabajarían sobre su proyecto personal incorporando herramientas, programas y aplicaciones que se analizarían en los encuentros sincrónicos. En ambos casos, el curso se aprobaba presentando, al final del primer módulo, una propuesta para un proyecto gamificado que incluyera todos los elementos teóricos analizados en el curso; y al finalizar el segundo módulo la propuesta debía estar diseñada y, de ser posible, implementada para analizar los resultados obtenidos.

Siguiendo con lo requerido por las Bases, se especifica la documentación a presentar por los candidatos que, además de incluir los documentos habituales de identificación y acreditación de nivel de formación académica, incluye formularios en los que se solicita que los candidatos establezcan:

- Antecedentes y justificación de la propuesta (hasta 6000 palabras)
- Resumen (objetivos, líneas de trabajo e impacto esperado (hasta 1500 palabras)
- Objetivos generales y específicos
- Marco Teórico (6000 caracteres)

- Plan de trabajo y cronograma de ejecución: Descripción de las principales líneas de trabajo, sus componentes y los procesos involucrados, indicando en cada caso acciones, etapas y metas. (máximo 10000 caracteres con espacios)
- Evaluación y seguimiento del cumplimiento de los objetivos
- Estrategias de difusión de la experiencia

Finalmente, el documento de Bases, refiere al proceso de Evaluación y Seguimiento de los proyectos y a los derechos sobre la propiedad intelectual del proyecto para futuras publicaciones o divulgaciones.

A continuación, se presentará una síntesis sobre los puntos requeridos en el formulario de presentación que son los que dan fundamento y justificación al curso. Los mismos fueron elaborados en colaboración con la Dra. Marcela Vigna, profesora de la Udelar.

- **Antecedentes y justificación:**

En este punto se puede sintetizar la propuesta en los siguientes ejes

1. La gamificación es un recurso, habitualmente asociado con la enseñanza primaria (ya que se vincula mentalmente los juegos con la infancia) pero que puede resultar una herramienta muy interesante en la educación superior. La razón de ello es que trabaja directamente sobre la motivación de los estudiantes, y cambia el paradigma (y la creencia) de que estudiar tiene que ser aburrido. Esto aplica a todas las disciplinas, especialmente a las carreras llamadas “tradicionales” en las que los docentes suelen repetir modelos de enseñanza de siglos anteriores en la convicción de que eso le otorga seriedad y nivel académico a la carrera.
2. La gamificación es una estrategia sumamente versátil ya que puede aplicarse para una actividad dentro de una clase, para un tema completo, para una unidad curricular o para una asignatura entera. Siempre lo prioritario es tener claro cuáles son los objetivos de aprendizaje a alcanzar, y a partir de ellos, pensar y diseñar las propuestas que mejor ayuden a lograrlos.
3. La utilización de tecnologías es un elemento que puede estar presente, sin dudas aporta muchas posibilidades interesantes, pero no es imprescindible. Puede armarse una propuesta gamificada recurriendo a juegos analógicos.

4. La necesidad de abandonar la modalidad “tradicional” de enseñanza, todavía muy arraigada en las Universidades, que tiene al profesor como protagonista y poseedor de todo el conocimiento, y al estudiante como un “recipiente” pasivo que recibe, más o menos, del contenido brindado por el docente. La propuesta de gamificación es una innovación en la enseñanza que pone como elemento central al estudiante y que se propone incrementar su motivación y compromiso con su propio aprendizaje.

- **Resumen (objetivos, líneas de trabajo, e impacto esperado)**

En este punto se detalló la modalidad elegida para la propuesta, indicando que el curso se dividiría en dos módulos.

Primer módulo: Implementación de dinámicas propias de la gamificación para que vivencien cómo es un curso gamificado, brindando materiales multimediales sobre los aspectos teóricos de la gamificación en la educación superior y el análisis de casos de aplicación.

Segundo módulo. Estructuración bajo la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), explorando en cada encuentro herramientas útiles y trabajando con los avances en la construcción de los proyectos de gamificación de los estudiantes (objetivo final), y explorando en cada encuentro los niveles de avance y las dificultades; trabajando en forma grupal sobre ambos elementos .

El impacto esperado es lograr que los docentes universitarios empiecen a conocer y se animen a implementar esta herramienta de innovación pedagógica en sus aulas sean virtuales como presenciales.

- **Objetivos generales y específicos**

Objetivos generales:

- Presentar la gamificación como un recurso innovador en la educación superior.
- Incentivar a los docentes universitarios a implementar elementos gamificados en sus clases.

Objetivos específicos:

- Comprender la dinámica y los elementos de gamificación aplicados a la educación superior.

- Explorar recursos y herramientas para aplicar en un proyecto de gamificación concreto.
- Construir un proyecto de gamificación a partir de los conocimientos y recursos aprendidos, para su aplicación en el aula virtual y presencial.

▪ **Marco Teórico**

En lo referido a este punto en particular, y para no repetir lo que se ha desarrollado previamente en este trabajo, nos limitaremos a recalcar los tres ejes más importantes en los que hicimos hincapié para enmarcar nuestra propuesta.

1. *Modelo TPACK*, como encuadre general, la necesidad de complementar los conocimientos curriculares, con los pedagógicos y tecnológicos. Nos remitimos a lo expuesto previamente

2. La *Gamificación* como propuesta innovadora: definiendo qué es gamificar y por qué la diversión puede ser un elemento a tener en cuenta en la enseñanza. Para ello nos remitimos a Rodríguez y Santiago (2015) *¿Por qué si el aprendizaje es divertido los alumnos no ven a la escuela/Universidad como algo interesante?* Saben que es importante para ellos, pero no interesante. Lo que viene a hacer la gamificación es transformar lo que se percibe como aburrido en algo atractivo e interesante; algo que dé ganas de hacerlo

3. Finalmente, nos referimos a la *Inmersión* que puede generar la gamificación y cómo ésta contribuye a la motivación y diversión de los estudiantes, como factores importantes al momento del aprendizaje. Cuando jugamos y nos divertimos, como cuando realizamos cualquier actividad que nos apasiona, solemos perder la noción del tiempo; mientras que nuestros alumnos en general suelen vivenciar los momentos de estudio como aquellos en los “que el tiempo no pasa más”. Los estudios demuestran que cuando nos divertimos liberamos dopamina y que ésta impacta directamente en la motivación, permitiéndonos prestar más atención, interesarnos más por lo que estamos haciendo y, en definitiva, aprender más (Rodríguez y Santiago, 2015)

- **Plan de trabajo y cronograma de ejecución:** Descripción de las principales líneas de trabajo, sus componentes y los procesos involucrados, indicando en cada caso acciones, etapas y metas.

Lo propuesto en este apartado fue lo siguiente:

La ejecución del proyecto en su totalidad insumirá seis meses, que se distribuirán de la siguiente manera:

- un primer mes para ajustar la planificación y proponer a los participantes algunas actividades previas, ej. relevamiento de experiencias personales en la temática, ideas previas sobre estas modalidades, etc.
- cuatro meses para el dictado sucesivo de los dos módulos o cursos, con el detalle que se indica más adelante.
- un mes final, donde se procederá a la corrección de los proyectos elaborados— por parte del equipo docente— y una posterior instancia con todos los participantes, donde se presentarán los mismos.

Tratándose de propuestas de cursos semipresenciales, se combinará el trabajo de los estudiantes en la plataforma EVA Udelar con instancias sincrónicas, de dos horas, con una frecuencia semanal, cuya realización se propone que sea híbrida (con estudiantes en aula y conectados a través de plataforma zoom). Esto a efectos de permitir una mayor y más diversa participación.

Primer Curso: Introducción a la Gamificación

Encuentro 1

Se realizarán dinámicas de presentación de los docentes, los participantes, la temática y la dinámica del curso, se compartirá el cronograma de encuentros y actividades. A continuación se abrirá un espacio de reflexión y compartida de expectativas e ideas previas sobre el tema. El objetivo a alcanzar es socializar la planificación del curso, conocernos y conocer las expectativas de los participantes.

Encuentro 2

Se presentarán los fundamentos teóricos de la gamificación, detallando en qué consiste, cuáles son las ventajas, cuáles podrían ser las desventajas, la diferenciación de otras dinámicas con las que se puede confundir y los resultados que pueden alcanzarse con esta modalidad. A continuación se realizarán actividades grupales en torno a una consigna que inviten a reflexionar si pueden gamificarse todas las asignaturas, y cómo podría cada uno de los participantes introducir instancias de gamificación en las suyas. Y luego, una puesta en común con el objetivo de comprender el marco teórico de la gamificación e identificar de qué manera aplicarse a las asignaturas de cada participante.

Encuentro 3

Se analizarán algunos de los elementos que deben estar presentes en todo proyecto gamificado. Se presentarán la motivación (externa e interna), los tipos de jugadores y las mecánicas. A continuación se realizarán actividades grupales en las

que se trabajará en torno a una consigna en la que tendrán que pensar una actividad sencilla que involucre poner en práctica los elementos de la gamificación. Luego, se realizará la puesta en común. El objetivo es, además de conocer los componentes que deben estar presentes, lograr identificar en la práctica estos elementos.

Encuentro 4

En este encuentro continuaremos presentando los elementos que presenta todo proyecto gamificado. En esta oportunidad, analizaremos las dinámicas, reglas, narrativa e inmersión. A continuación, en la actividad grupal se continuará con el trabajo realizado en el encuentro anterior, integrando los nuevos elementos aprendidos. Luego se realizará la puesta en común. Los objetivos son los mismos que en el encuentro previo.

Encuentro 5

Comenzaremos a analizar proyectos y experiencias de gamificación aplicados a distintas áreas del conocimiento, buscando reconocer los aspectos teóricos aprendidos, cómo funcionan en la práctica y realizando un primer acercamiento a diferentes herramientas y recursos para utilizar en un proyecto. Luego se abrirá un espacio para intercambio de opiniones respecto de los elementos analizados. El objetivo es examinar cómo funcionan en la práctica los proyectos de gamificación del aula y observar que pueden adaptarse a diferentes áreas del conocimiento e incentivar la creatividad de los participantes para que puedan generar ideas propias para proyectos futuros.

Encuentro 6

Continuaremos analizando paso a paso otros proyectos y experiencias. Las actividades a realizar y los objetivos son los mismos que los del encuentro anterior

Encuentro 7

Encuentro final en el que los participantes deberán presentar una planificación de un proyecto gamificado (actividad, clase, unidad o materia) en el que han ido trabajando a lo largo del módulo. En el documento deben explicar tiempo de implementación, público, objetivos y destacar los elementos de gamificación utilizados y su justificación. El objetivo es fijar lo aprendido y documentar el logro de los objetivos propuestos.

Segundo curso: Construyendo mi propio proyecto de gamificación

Encuentro 1

Se realizarán dinámicas de presentación de los docentes, los participantes y de las temáticas a desarrollar a lo largo del curso. Se compartirá el cronograma de temas y actividades y la modalidad de los encuentros. Se realizará una recuperación de los proyectos presentados al final del módulo anterior y se repasarán sugerencias grupales sobre herramientas idóneas para realizar dicho proyecto. El objetivo es explicitar el contrato pedagógico del curso y que cada participante comience a trabajar sobre su proyecto

Encuentro 2

Se comenzará a trabajar sobre el primer aspecto del proyecto: la narrativa y la inmersión. Para ello se presentarán diversas herramientas y se detallará su uso. Como consigna a trabajar se establecerá que cada participante comience a trabajar en el diseño y construcción de su propio proyecto (que se pondrá en común en el encuentro siguiente). El objetivo es ofrecer herramientas y recursos para el diseño de un proyecto de gamificación y mostrar cómo se usan.

Encuentros 3, 4 y 5

En la primera parte de este encuentro los participantes mostrarán sus avances y se evacuarán dudas y consultas. A continuación, se presentarán herramientas y recursos para el diseño de retos, desafíos y actividades gamificadas. Uno de los encuentros se dedicará exclusivamente a dar a conocer los recursos gamificados que tiene la propia plataforma de EVA Udelar, y a trabajar sobre ideas de juegos analógicos. La consigna a trabajar y los objetivos son los mismos que el encuentro anterior.

Encuentro 6

En este encuentro se hará una síntesis general del nivel de avance de los proyectos y se evacuarán dudas y consultas que puedan ir surgiendo de cara a la presentación final de cada uno de ellos. El objetivo es dar feedback respecto del avance y cierre de los proyectos.

Encuentro 7

En este último encuentro, se presentarán los proyectos finales, se compartirán impresiones sobre ellos y se realizarán análisis comunes de las experiencias realizadas previas a la corrección por parte del equipo docente. Se propondrá que los participantes efectúen alguna actividad de corrección entre pares. Luego se dará cierre al curso. El objetivo es compartir los logros alcanzados y efectuar una reflexión y síntesis sobre el trayecto transitado.

Encuentro 8

Este encuentro -posterior a la corrección entre pares y por parte del equipo docente- será diferido en el tiempo (en aproximadamente un mes) y tendrá como objetivo la presentación de los proyectos ajustados con las referidas correcciones.

▪ Evaluación y seguimiento del cumplimiento de los objetivos

Lo diagramado en cuanto a evaluación y seguimiento puede sintetizarse de la siguiente forma:

1. Primer módulo

Se combinará la presentación de los temas a abordar, por parte del equipo docente, con una participación activa de los estudiantes; en un formato que involucre la lectura de los materiales propuestos y la reflexión conjunta.

Al finalizar, los participantes deberán entregar un documento en el que presentan la planificación de su proyecto en un formato de su elección, por ejemplo: paper, poster, u otros. Tal presentación debe acreditar el logro de los objetivos propuestos.

2. Segundo módulo

El tipo de trabajo desarrollado implica un seguimiento de los avances realizados y del proceso de construcción de la propuesta de gamificación para ser incorporado a uno de los cursos en los que participe el estudiante-docente.

La evaluación se completa con la corrección, devolución y sugerencias que se hagan al proyecto final, sea por parte del equipo docente como de los coparticipantes de la capacitación; incorporando herramientas de evaluación entre pares.

▪ Estrategias de difusión de la experiencia

Finalmente para difundir la experiencia, se propusieron las siguientes estrategias:

1. Se utilizarán los canales institucionales a nivel Udelar y propios del ámbito de actividad de cada una de las integrantes del equipo docente.
2. Posteriormente, se realizará alguna instancia de presentación en actividades, jornadas o eventos, que habitualmente realiza Udelar a nivel nacional e internacional, sobre temáticas de este género; por ejemplo Jornadas de FHUCE sobre, Jornadas Pedagógicas Chilenas, u otros eventos que den cabida al tratamiento de la temática.

▪ PLANIFICACIÓN

Lo expuesto precedentemente como proyecto presentado para participar en el llamado a concurso, fue trabajado conjuntamente con la Dra. Marcela Vigna a partir de una serie de encuentros a través de Zoom o Meet en los que establecimos lineamientos, objetivos y reparto de tareas. Asimismo, trabajamos sobre carpetas compartidas en Google Drive en las que agregamos ideas, contenidos y correcciones de manera colaborativa.

▪ DISEÑO

En el apartado siguiente se desarrollará pormenorizadamente el contenido del curso que fue creado especialmente para este proyecto. Para ello, se seguirá la planificación de los encuentro anteriormente descrita, y que fue la que se presentó como cronograma oficial del curso.

En el siguiente video se puede observar un recorrido general por la plataforma EVA y ver el modo en el que se ordenan y distribuyen los módulos, encuentros, actividades, materiales, etc.

[Video Recorrido EVA](#)

(Fuente: Elaboración propia - Realizado con Prezi Videos

MÓDULO I: INTRODUCCIÓN A LA GAMIFICACIÓN

Encuentro 1

Lo primero a mostrar es la pantalla de presentación del curso en la plataforma EVA Udelar, en la que se establecen con claridad los objetivos y lineamientos del curso.

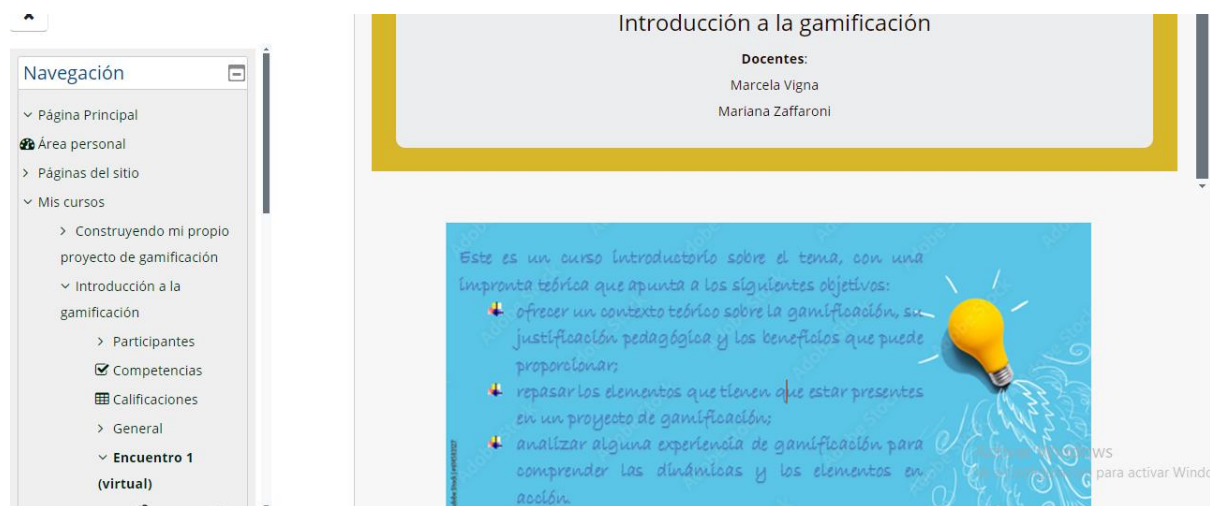


Figura 7. Presentación del módulo 1

Fotografía: propia

A continuación se proporciona toda la información previa y relevante para los participantes: programa completo de los temas a desarrollar, una cartelera de avisos para comunicar novedades, un foro para consultas generales (de manera de fomentar el intercambio y la comunicación fluida entre docentes y participantes, y entre estos) y una constancia de la asistencia.

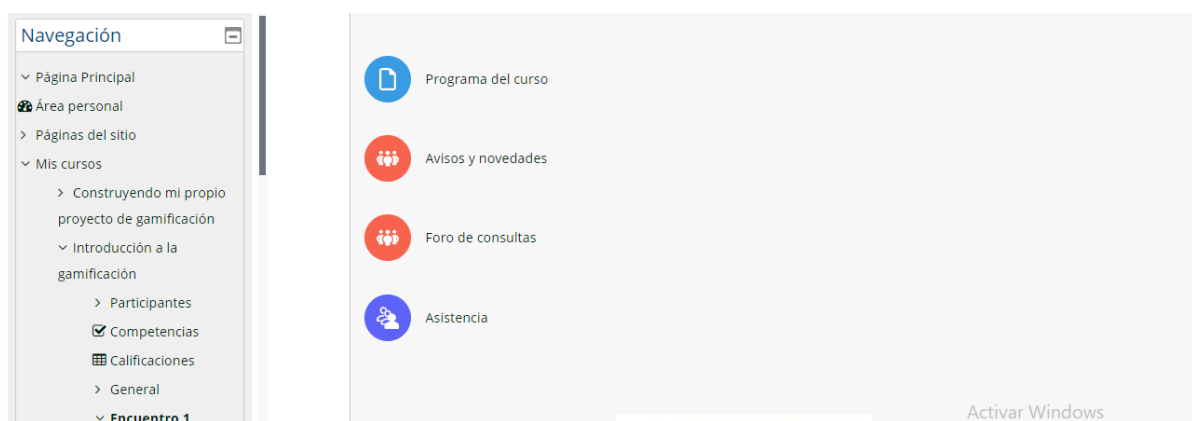
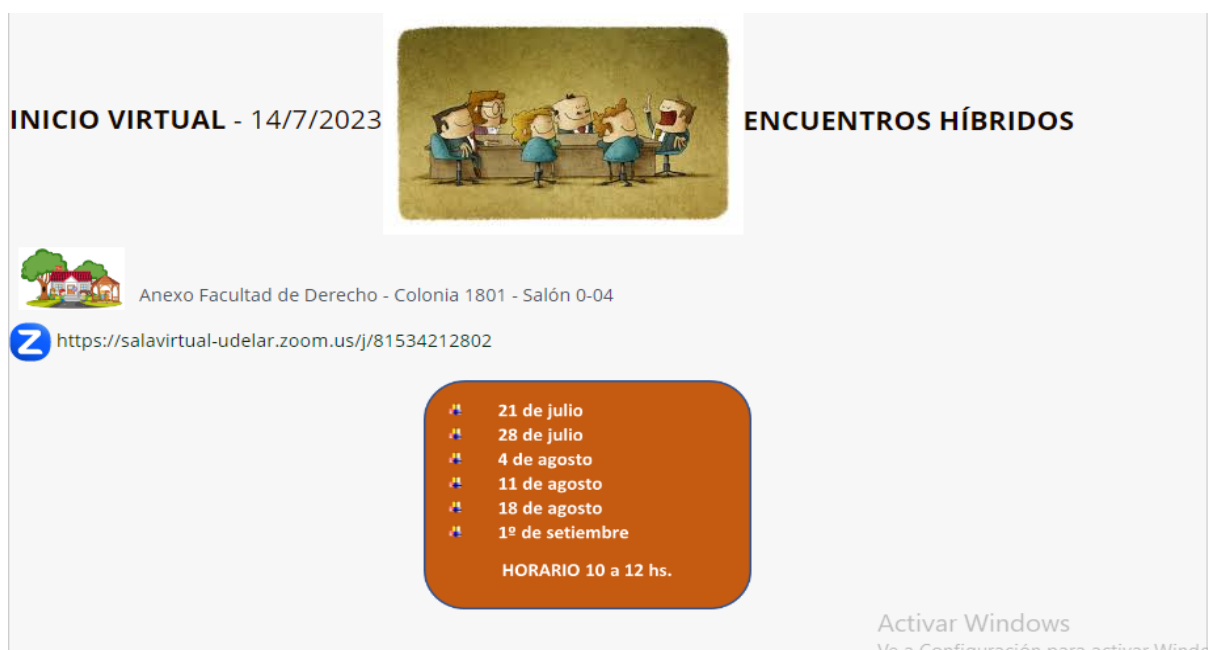


Figura 8. Información relevante del módulo 1.

Fotografía: propia

Finalmente, dentro de la pantalla de presentación del primer módulo, se informa a los participantes, todos los datos necesarios para la cursada: fecha de inicio, cronograma y horario de los encuentros, localización del aula física para los que quisieran participar de manera presencial y enlace para conectarse a la sesión recurrente de Zoom. Recordemos, en este punto, que el curso estaba ofrecido en modalidad híbrida, es decir presencial para los que quisieran y remoto para los que así lo desearan o necesitaran.



INICIO VIRTUAL - 14/7/2023

ENCUENTROS HÍBRIDOS

Anexo Facultad de Derecho - Colonia 1801 - Salón 0-04

<https://salavirtual-udelar.zoom.us/j/81534212802>

- 21 de julio
- 28 de julio
- 4 de agosto
- 11 de agosto
- 18 de agosto
- 1º de setiembre

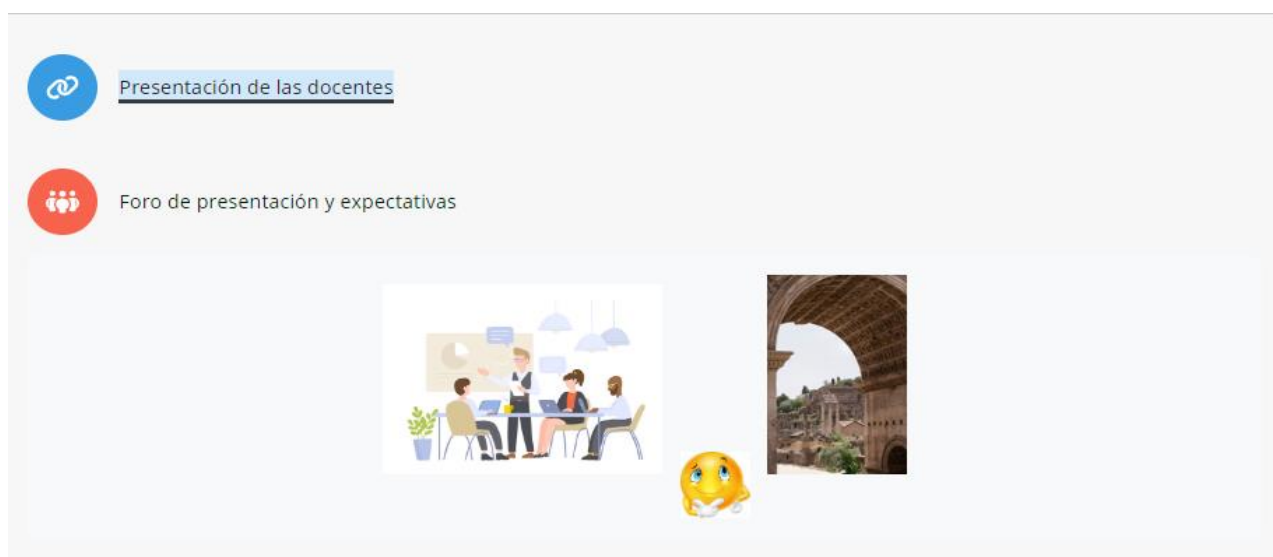
HORARIO 10 a 12 hs.

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows

Figura 9. Cronograma módulo 1

Fotografía: propia

Para comenzar con las dinámicas propuestas, se les ofrece a los participantes la siguiente actividad:



[Presentación de las docentes](#)

Foro de presentación y expectativas

Figura 10. Foro de intercambio del módulo 1

Fotografía: propia. (Aclaración la foto agregada es una imagen del Foro romano para ilustrar la propuesta del foro de intercambio)

En el enlace de presentación de las docentes se reproduce el siguiente video:



Figura 11. Video de presentación de las docentes

Fuente: Video de elaboración propia (Realizado con Powtoon)

https://www.powtoon.com/online-presentation/cC6aXXOBaHQ/?utm_medium=social-share&utm_campaign=player+page+share&utm_source=copy+link&utm_content=cC6aXXOBaHQ&utm_po=30100598&mode=movie

Como se puede ver, en él se comenta muy someramente la organización de los cursos y se invita a los participantes a entrar en el Foro de presentación y expectativas y dejar allí su aporte. Con dicha participación se da por cumplida la asistencia al primer encuentro del módulo que se ofrece 100% virtual y asincrónico. Cumpliendo así, con la planificación que establece que dicho primer encuentro tendría como finalidad la presentación del curso, de las docentes, contenidos, cronograma y otros elementos del contrato pedagógico; como así también, una actividad de recuperación de saberes previos y expectativas.

La propuesta disparadora para el Foro de presentación y expectativas era la siguiente:

Hola!!!

Nos encanta que estén ahí. Nosotras ya les contamos quiénes somos en el video de presentación. Ahora les toca a ustedes.

Los invitamos a que compartan con nosotras y sus compañeros/as:

- ¿Quién soy?
- ¿En qué área de la docencia me desempeño?
- ¿Qué expectativas tienen respecto de este curso?

¿Compartimos todos juntos/as un cafecito virtual mientras nos conocemos?



Figura 12. Foro de presentación y expectativas

Fotografía: propia

Encuentro 2

Este es el primer encuentro que se realizaría en modalidad híbrida (presencial además de remoto de manera sincrónica). Según la planificación, en este encuentro se retoma lo trabajado en el Foro de presentación y expectativas. A continuación se propone una actividad para comenzar a desarrollar los temas concretos. Como todo comienzo, éste se enfoca en invitar a una reflexión sobre la necesidad de innovar en las prácticas docentes. Teniendo en cuenta que la gamificación es una innovación, asumimos que los docentes que participan tienen una posición tomada en torno a porqué es necesario innovar en educación. Para introducir dicha reflexión, se propone una dinámica utilizando la herramienta de Mentimeter. La pregunta disparadora es: “Escriba dos palabras que describan los principales desafíos que nos presentan los estudiantes hoy en día”. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:



Figura 13. Actividad realizada en el encuentro 2

Fuente: <https://www.mentimeter.com/ap/p/presentation/almst676smatixiyv8ey4pdq6m831ohb/yxqqyf2zqbua/edit>

Es interesante observar que las respuestas mencionan de diversas formas la cuestión de la motivación (o su ausencia), el interés (o su ausencia), el aburrimiento y la cantidad de contenido teórico a desarrollar en las clases. Obviamente, todas estas ideas son retomadas en el encuentro para conversar con los participantes sobre la importancia de pensar maneras innovadoras de enseñar, particularmente en el nivel universitario. Se compartieron experiencias y se utilizaron las conclusiones arribadas para comentar lo que es el marco teórico del curso: el modelo T-PACK.

A continuación, se introducen las definiciones de gamificación, cómo distinguir la gamificación de otros conceptos similares y cuáles pueden ser sus ventajas y desventajas. Finalmente, para cerrar el encuentro se les propone una puesta en común en torno a las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Qué cosas les resultó divertido aprender en la vida?
- ¿Por qué?
- ¿Cuánto recuerda sobre lo aprendido?
- ¿Fue más fácil recordar/aprender cuando había diversión?

La idea de esta actividad es reflexionar sobre nuestra propia experiencia, y sobre cuánto más fácil es aprender, recordar y retener lo que se aprende cuando hay diversión y entusiasmo. Estas reflexiones sirven como confirmación de las que se presentan como ventajas de la utilización de propuestas gamificadas para la

enseñanza (diversión, motivación, tiempo que se pasa realizando actividades entretenidas, entre otros factores).

La última actividad que se realiza en el encuentro sincrónico número 2 es el núcleo de la modalidad ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Se anuncia, por consiguiente, que la aprobación del primer módulo del curso depende de la elaboración de un proyecto de propuesta gamificada en la que se apliquen los conceptos teóricos que se irán desglosando en los sucesivos encuentros. Asimismo, se dan los lineamientos que dicho proyecto tiene que cumplimentar; y se anuncia que en cada uno de los encuentros se brindará acompañamiento y evacuación de dudas para que los participantes puedan ir avanzando cada uno con su propio trabajo aprovechando la retroalimentación entre docentes y compañeros. Como primer desafío, se los invita a pensar y poner por escrito, qué se podría gamificar de las asignaturas que dictan. Tal vez una actividad dentro de una clase, un tema del programa, una unidad temática, o quizá toda la materia.

Para acompañar lo realizado en los encuentros sincrónicos se preparan tres tipos de materiales didácticos que, por supuesto, se suben a la plataforma:

- Apunte de elaboración propia en el que se desarrollan los conceptos teóricos, con un estilo amigable, sin perder el rigor académico.
- Material bibliográfico para complementar la lectura
- Slides de Google para acompañar las actividades del encuentro sincrónico.

Los apuntes mencionados incluyen, también los siguientes materiales didácticos (también de elaboración propia)

A continuación damos cuenta de las imágenes de infografías que sirvieron de ejemplos y disparadores de cada uno de los temas tratados (Figura 14, 15 y 16)



Figura 14. Infografía ¿Qué es gamificación?

Fuente: Elaboración propia (realizado con Canva)



Figura 15. Infografía Ventajas y desventajas de la gamificación

Fuente: elaboración propia (realizado con Canva)

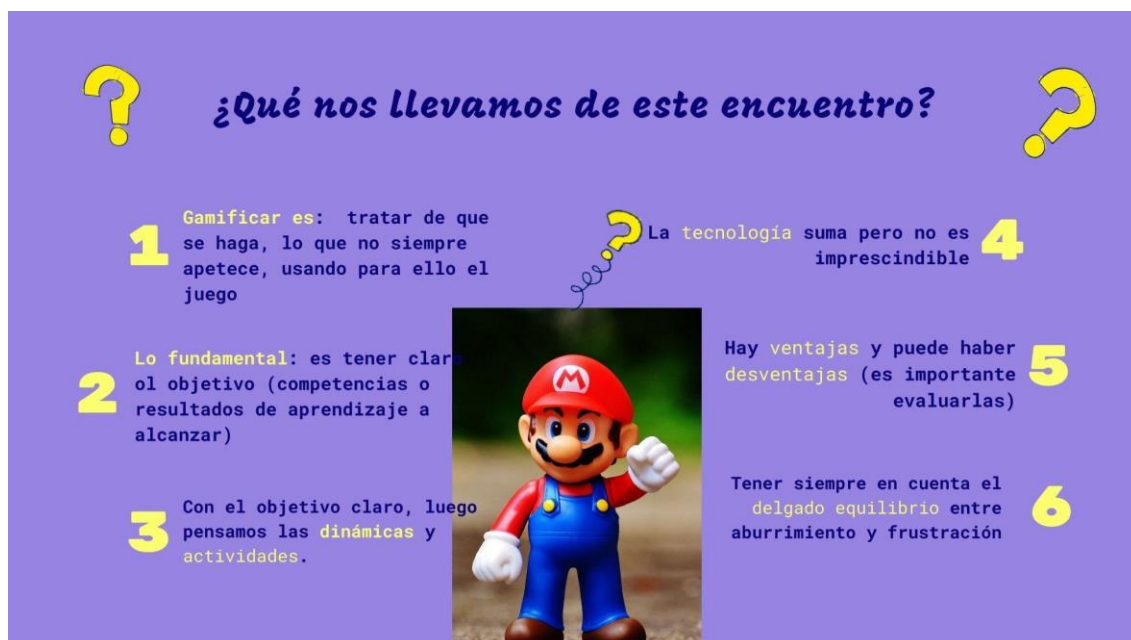


Figura 16. Póster de resumen del encuentro 2

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Genially)

Por su parte, y para ejemplificar los Google slides que se diseñaron para acompañar el encuentro sincrónico, se adjunta una muestra para observar su estética.

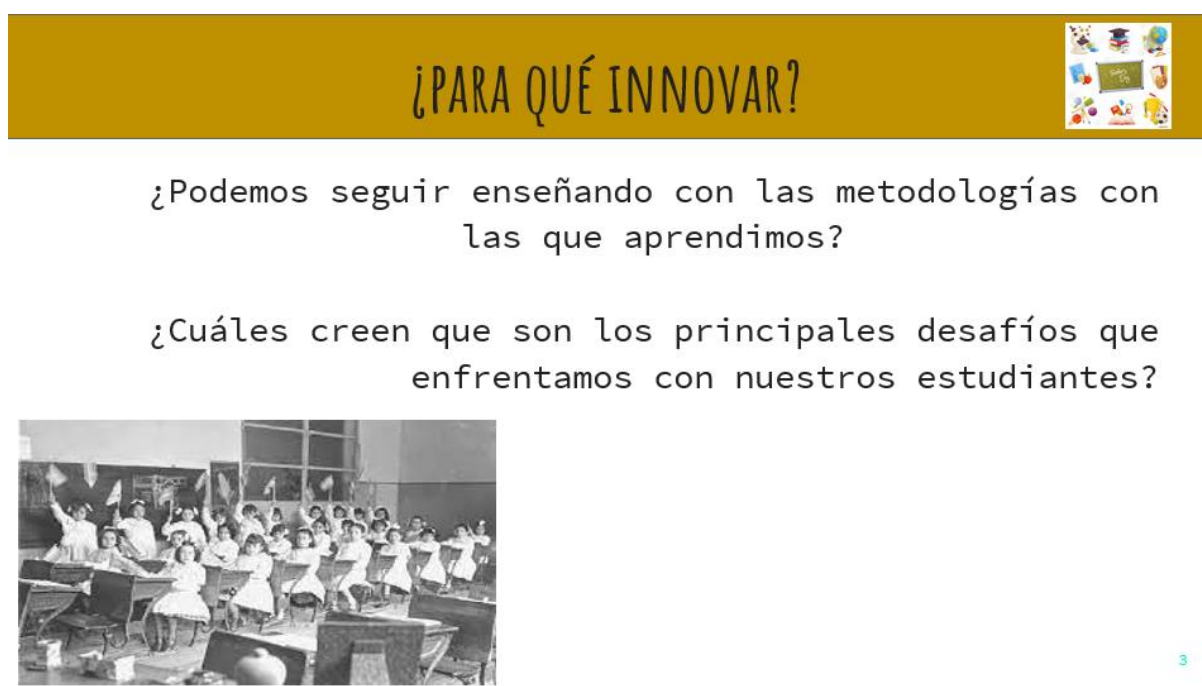


Figura 17. Slide diseñado para acompañar el encuentro sincrónico

Fuente: Elaboración propia (Realizada con Google Slides)

¿PARA QUÉ INNOVAR?



- ❖ Los invitamos a reflexionar juntos sobre este tema y sacar conclusiones.
- ❖ Dejen su participación en este Mentimeter.

<https://www.menti.com/alppo7oddydt>



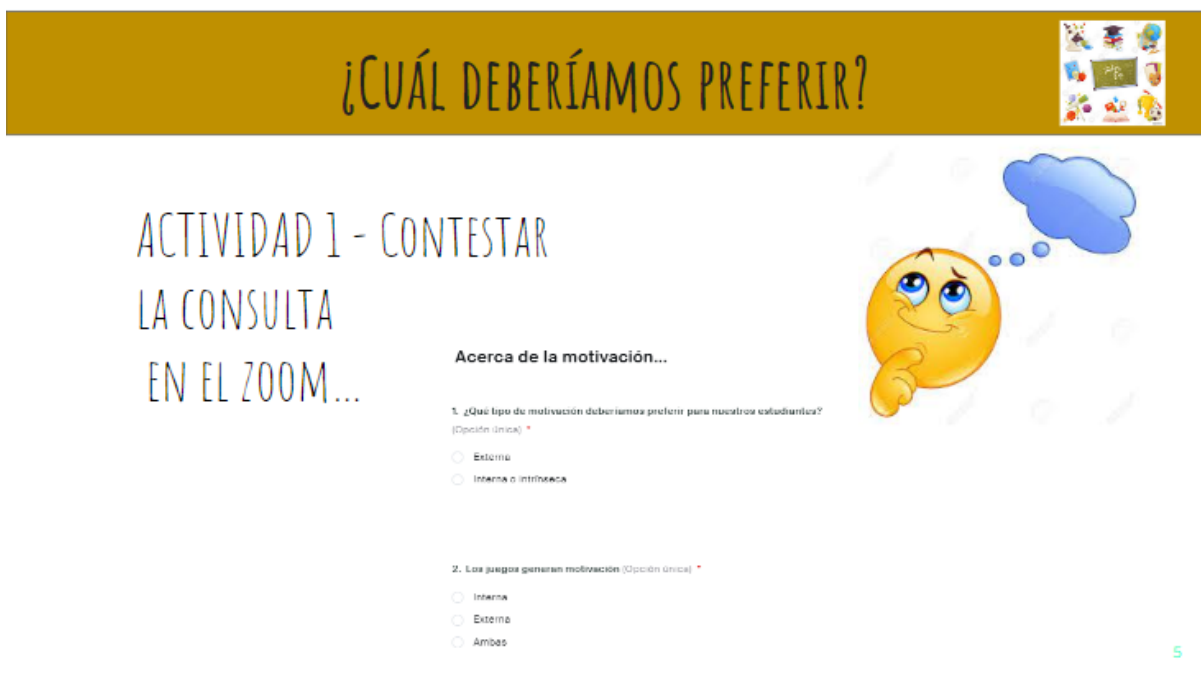
Figura 18. Slide diseñado para presentar una actividad durante el encuentro sincrónico

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Google slides)

▪ **Encuentro 3**

Según la planificación este encuentro se dedica a iniciar el análisis de los principales elementos necesarios para diseñar una propuesta gamificada. Los temas puntuales que se desarrollan en este encuentro son: motivación (interna y externa), tipos de jugadores, mecánicas y dinámicas. Para trabajar estos conceptos el encuentro se diseña siguiendo estas dinámicas:

- Se retoma lo conversado en encuentro anterior, invitando a que cada participante comente la respuesta al primer desafío planteado en el encuentro anterior (es decir, que piensen qué aspecto de sus asignaturas podrían gamificar)
- Se dedica un tiempo a evacuar dudas respecto de las lecturas realizadas (como actividad asincrónica)
- Se presentan de manera introductoria los temas de la clase
- Se propone a los participantes diversas actividades. Para trabajar sobre el tema de motivación, se plantea una pregunta dentro del propio Zoom.



¿CUÁL DEBERÍAMOS PREFERIR?

ACTIVIDAD 1 - CONTESTAR LA CONSULTA EN EL ZOOM...

Acerca de la motivación...

1. ¿Qué tipo de motivación deberíamos preferir para nuestros estudiantes?
(Opción única) *

☐ Externa

☐ Interna o intrínseca

2. Los juegos generan motivación (Opción única) *

☐ Interna

☐ Externa

☐ Ambas

5

Figura. 19. Slide diseñado para presentar una encuesta a responder en el encuentro sincrónico

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Google slides)

Para el tema de Tipos de jugadores, se propone una suerte de encuesta incorporada a la plataforma EVA Udelar, en la que los participantes tienen que responder qué tipo de jugador consideran que son (en función de las lecturas realizadas previamente). El resultado de la encuesta fue el siguiente:

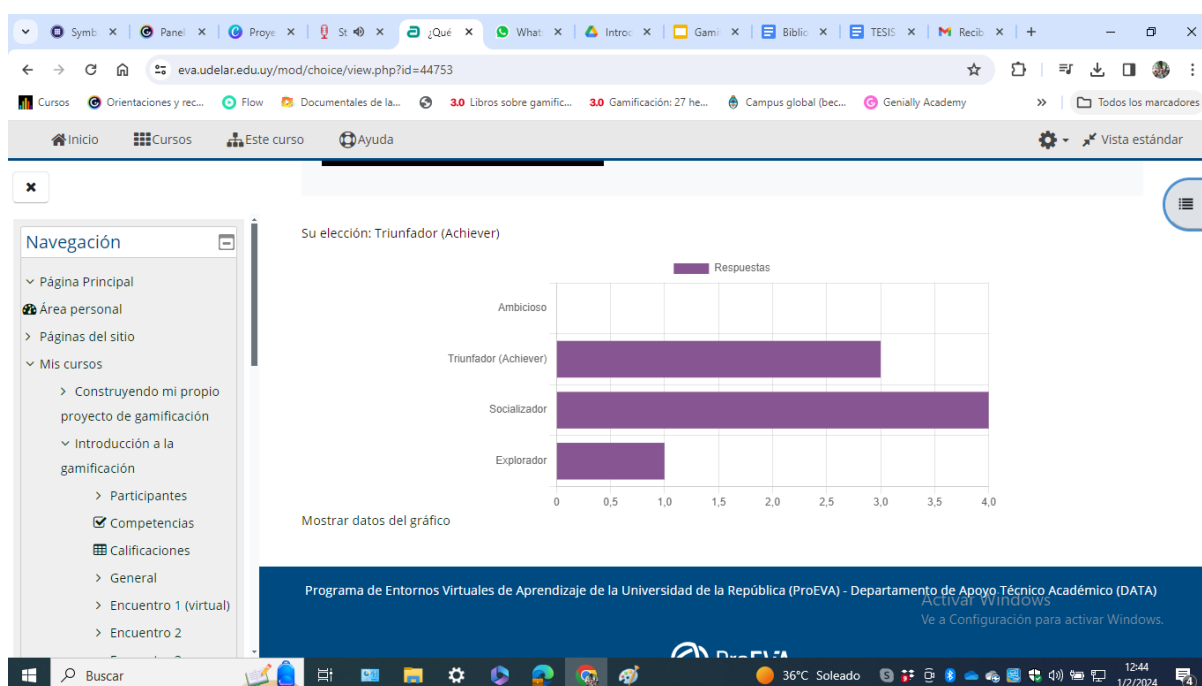


Figura. 20. Resultado de la encuesta realizada en el encuentro sincrónico

Fuente: <https://eva.udelar.edu.uy/mod/choice/view.php?id=44753> (Recuperado el 1/2/2024)

- Finalmente, se desafía a los participantes a avanzar con su proyecto, pensando qué tipo de actividades podrían agregar a su propuesta que convoque a todos los tipos de jugadores (que potencialmente puedan ser sus estudiantes; qué tipo de mecánicas y/o dinámicas podrían incorporar a su proyecto.

Para acompañar lo trabajado en el encuentro sincrónico se elabora

- Apunte de elaboración propia sobre los conceptos teóricos
- Material bibliográfico para complementar las lecturas
- Slides de Google para acompañar el encuentro sincrónico (un ejemplo se acompaña mostrando la actividad de Zoom)

Dentro de los materiales didácticos elaborados para el apunte del encuentro 3 podemos acompañar los siguientes infografías (Figura 21, 22 y 23)

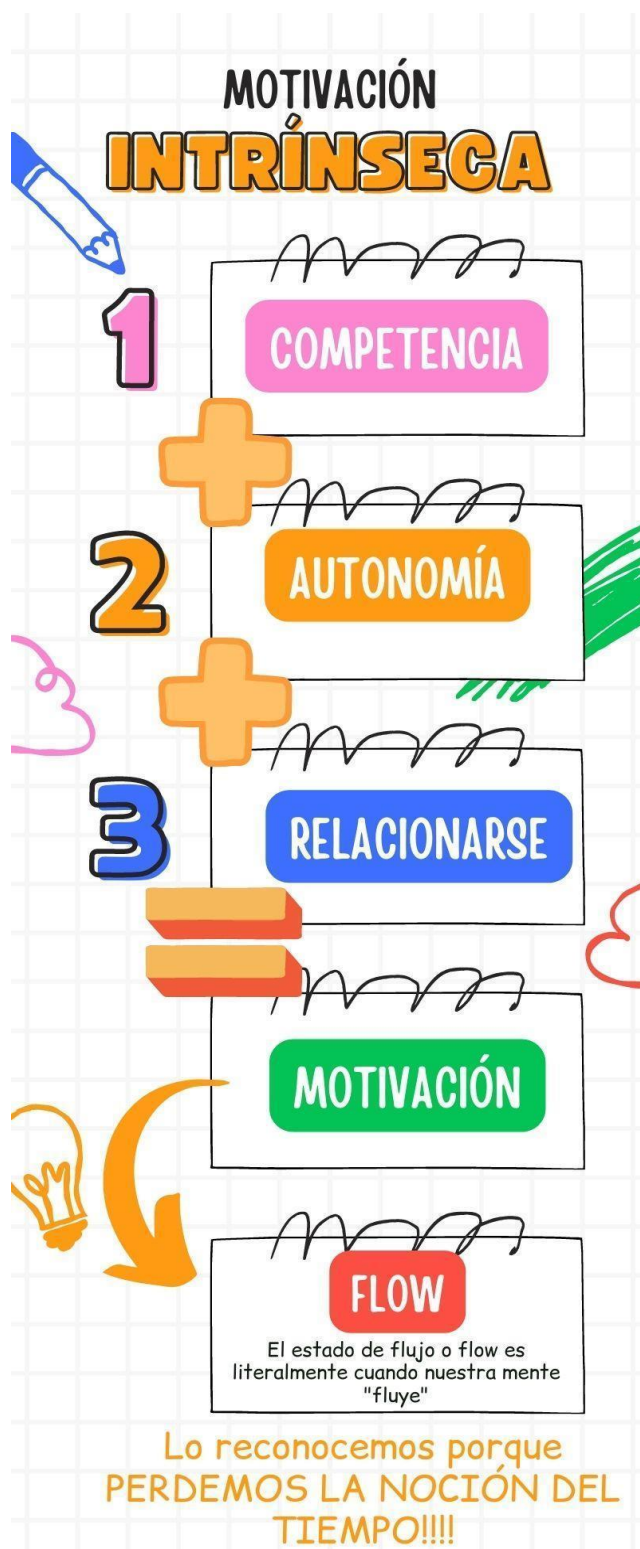


Figura 21. Infografía "Estado de Flow"

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Canva)



Figura 22. Infografía Tipos de jugadores

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Canva)

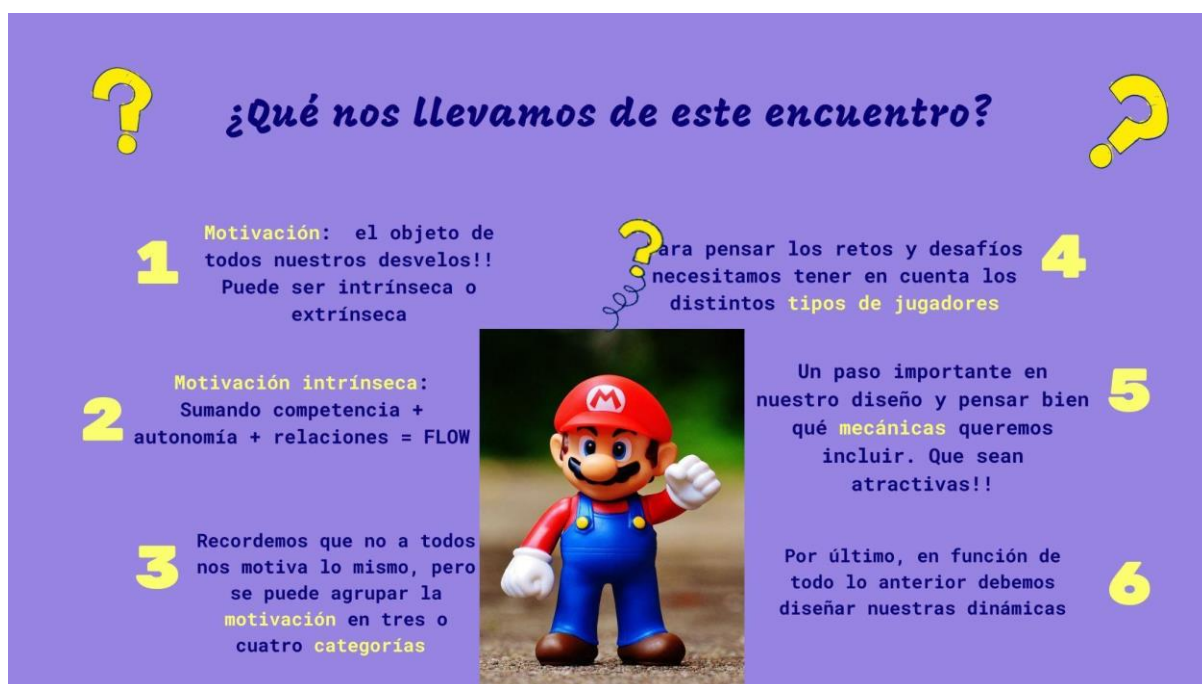


Figura 23. Póster resumen de contenidos del Encuentro 3

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Genially)

▪ **Encuentro 4**

El encuentro número cuatro del primer módulo, está planificado, por un lado, para concluir con el análisis de los elementos teóricos de la gamificación y por otro lado, para que los participantes sigan avanzando con la elaboración de su proyecto.

A fin de alcanzar dichos objetivos, se diseñan materiales y actividades. Los temas que nucleon dichos materiales y actividades son: narrativa, inmersión y reglas.

La narrativa, se ha mencionado, es un elemento que puede estar presente en una propuesta gamificada, pero no es imprescindible. Es decir, pueden existir juegos sin necesidad de incorporar narrativa. Sin embargo, somos de la convicción de que este elemento suma muchísimo a cualquier propuesta, impacta en la inmersión que experimenta el destinatario; y ésta presente en la motivación y el “estado de flow”. Todas estas razones, nos mueven a incluir esta valiosa herramienta y hacerlo desde la identificación del juego con el relato, siendo ambas vivencias narrativas.

El encuentro sincrónico se planifica minuciosamente:

- Se destina tiempo a recuperar lo conversado en el encuentro previo poniendo en común los avances sobre el proyecto individual de cada participante.

- Se destina tiempo a evacuar dudas sobre las lecturas realizadas de manera asincrónica.
- Se abordan los temas del día. Para trabajar sobre el concepto de vivencias narrativas, se trabaja sobre la definición de Huizinga (citada en el marco teórico)



LA NARRATIVA (2)

1- LEAMOS ESTA DEFINICIÓN DE HUIZINGA (1998):

*"El juego es una **acción u ocupación libre** que se desarrolla en unos **límites temporales y espaciales determinados**, según **reglas totalmente obligatorias pero libremente aceptadas**, acción que tiene una **finalidad en sí misma** y va acompañada de un **sentimiento de tensión y alegría** y conciencia de **ser 'de otra forma'** que en la vida cotidiana".*

2- SUSTITUYAMOS LA PALABRA "JUEGO" POR "RELATO" Y LEAMOS NUEVAMENTE...

5

Figura 24. Slide sobre vivencias narrativas

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Google slides)

Para reflexionar sobre estas similitudes, se propone a los participantes recordar los libros "Elige tu propia aventura" o la película "Bandersnatch" y pensar, en común, otros ejemplos de narrativa-juego.

Para articular el tema de narrativa-inmersión y reglas, se propone analizar dos textos literarios vinculados a la temática:

- Instrucciones para subir una escalera (Julio Cortázar)
- Táctica y estrategia de la escondida (Alejandro Dolina, 1988)

Finalmente, se desafía a los participantes a pensar posibles narrativas para sus proyectos; así como también, que comiencen a elaborar las reglas de juego para sus propuestas.

Para acompañar lo trabajado en el encuentro sincrónico se elabora

- Apunte de elaboración propia sobre los conceptos teóricos
- Material bibliográfico para complementar las lecturas
- Pdf con las lecturas literarias trabajadas que se sube a la plataforma EVA Udelar
- Slides de Google para acompañar el encuentro sincrónico (un ejemplo se acompaña mostrando la actividad sobre narrativa)

Dentro de los recursos didácticos elaborados para el apunte del encuentro 4 podemos acompañar los siguientes (Figuras 25, 2, 27 y 28):

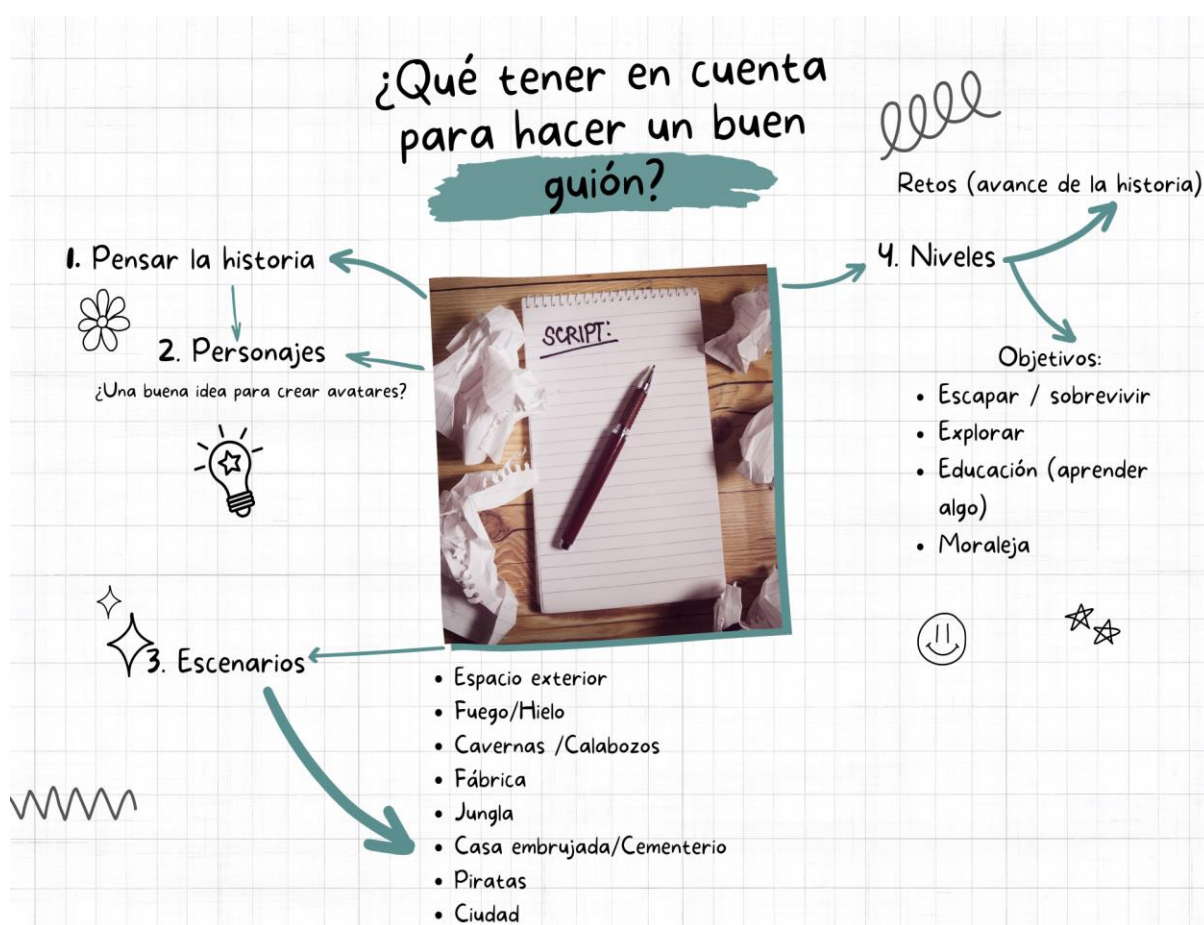


Figura 25.. Póster Tips para hacer un guion

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Canva)

REGLAS



Figura 26. Infografía Reglas

Fuentes: Elaboración propia (Realizado con Canva)



Figura 27. Ejemplo de narrativa y reglas

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Genially)

Ejemplo de narrativa y reglas para una propuesta gamificada implementada en la asignatura Derecho Político. Se trata de una imagen interactiva

<https://view.genial.ly/60f5c4f0a32db50d73613831/interactive-content-presentacion-del-viaje-de-las-ideas>

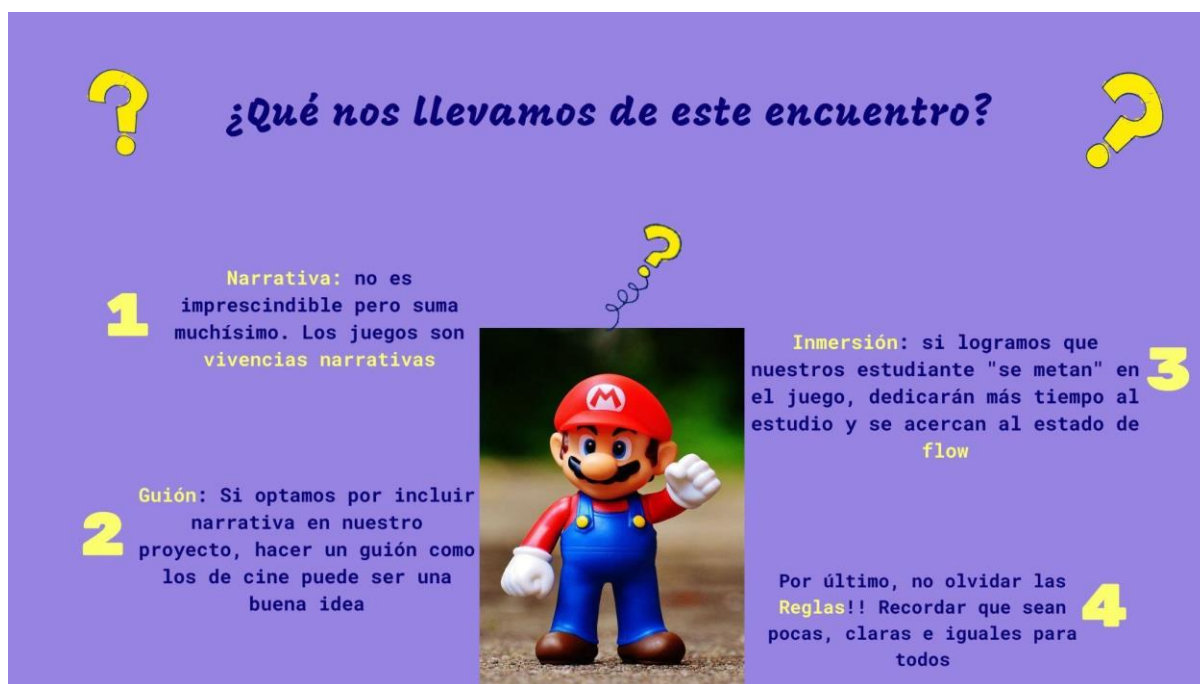


Figura 28. Póster de resumen de contenidos del encuentro 4

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Genially)

▪ **Encuentro 5**

El encuentro número cinco está pensado para incentivar las ideas y la creatividad de los participantes, analizando algunos ejemplos de propuestas gamificadas para, por un lado, fomentar la inventiva de los docentes, y por otro, repasar los elementos teóricos aprendidos reconociéndolos y clasificándolos a partir un ejemplo concreto.

Los tiempos y actividades del encuentro sincrónico se planifican de manera similar a los anteriores:

- Los primeros minutos se destinan a la puesta en común sobre los avances de los proyectos individuales
- Luego se dedica un tiempo a evacuar dudas sobre las lecturas
- En este encuentro, se propone un juego que persigue dos objetivos: por un lado, mostrar una alternativa interesante para los que no lo conocen previamente; en segundo lugar, el objetivo pedagógico es repasar los temas estudiados hasta el momento.



Figura 29. Slide para presentar una actividad lúdica

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Google slides)

- Asimismo, y con el objetivo de repasar y clasificar conceptos aprendidos se trabaja sobre el análisis de dos propuestas gamificadas implementadas, una en nivel primario (Contreras Espinosa, 2017, p.79-94) y la otra, en nivel universitario.

Para acompañar lo trabajado en el encuentro sincrónico se elabora

- Apunte de elaboración propia en el que se resumen y se analizan ambos ejemplos
- Material bibliográfico para complementar las lecturas
- Formularios requeridos para la presentación de los proyectos finales, subidos a la plataforma EVA Udelar, a fin de que los participantes vayan estructurando sus trabajos al formato final a presentar.
- Slides de Google para acompañar el encuentro sincrónico (un ejemplo se acompaña mostrando la actividad de Kahoot)

Dentro de los materiales didácticos elaborados para el apunte del encuentro cinco acompañamos los siguientes recursos: Figura 30, 31 y 32.

Cabe destacar que todos ellos corresponden a la propuesta gamificada analizada durante el encuentro y que responde, precisamente, el trabajo final que presenté para la asignatura Simuladores y videojuegos en el marco de la Maestría en Tecnología educativa.



Figura 30. Ejemplo de propuesta gamificada (Antigüedad)

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Genially)



Figura 31. Ejemplo de propuesta gamificada (Nuevo mundo)

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Genially)



Figura 32. Ejemplo de propuesta gamificada (Desafío final)

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Genially)

▪ **Encuentro 6**

Este encuentro, se planifica y se diseña para continuar con el trabajo de síntesis, reflexión y acompañamiento de cara a la presentación del trabajo final; por lo cual, las actividades son las siguientes:

- Se dedican los primeros minutos a evacuar dudas sobre lecturas realizadas
- Se explicitan los formularios a completar para la presentación de los trabajos finales.
- El tiempo restante se realizan actividades de tutoría, en las cuales los participantes van comentando los avances de sus proyectos, recibiendo sugerencias y estableciendo feedback entre compañeros y docentes.

Para este encuentro no se elabora material adicional, ya que toda la clase se orienta en función de las necesidades que surgen de dudas y comentarios.

▪ **Encuentro 7**

El encuentro final del primer módulo, se destina a las exposiciones y presentaciones de los participantes de los proyectos de gamificación sobre los que vinieron trabajando a lo largo del curso. Además de los formularios requeridos y explicitados en el encuentro previo, se habilita a los estudiantes a que preparen sus exposiciones con el formato que ellos prefieran. Finalizadas las presentaciones, los docentes brindan una devolución y realizan algunas sugerencias de mejoras.

MÓDULO 2: CONSTRUYENDO MI PROPIO PROYECTO DE GAMIFICACIÓN

Encuentro 1:

Para el desarrollo pormenorizado de este segundo módulo, se seguirá la metodología utilizada en el desarrollo del módulo anterior.

La presentación del segundo módulo se propuso en la plataforma EVA Udelar con una estética similar a la del primero

Construyendo mi propio proyecto de gamificación

Docentes:
Marcela Vigna
Mariana Zaffaroni

[Abrir índice del curso](#)

Características del curso

- Módulo 1**
 Implementación de dinámicas propias de la gamificación vivenciar un curso gamificado.
 Materiales multimediales sobre los aspectos teóricos de la gamificación en la educación superior y el análisis de casos de aplicación.
- Módulo 2**
 Exploración de herramientas útiles para la construcción de los proyectos de gamificación de los estudiantes.
- Modalidad de trabajo**
 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
 Trabajo en grupos
- Actividad en los encuentros**
 Exploración de los niveles de avance y las dificultades de implementación

Figura 33. Presentación del módulo 2

Fuente: Elaboración propia

En la primera imagen podemos apreciar una recopilación de lo que fue el primer módulo, una proyección de lo que se propone para el segundo, que remite al marco teórico de la modalidad de trabajo (ABP Aprendizaje Basado en Proyectos) y un resumen de las actividades que se planifican para los encuentros.

 Avisos y novedades

 Foro de consultas

Abrir índice del curso

Detalles del curso

29/9, 6, 13, 20 y 17/10 y 3 y 10/11 de 10 a 12 hs.

Sesiones

Salón 0-04 del Anexo Facultad de Derecho

Sesiones presenciales



Inicio virtual

22/9/2023

ZOOM

<https://salavirtual-udelar.zoom.us/j/81534212802>

Figura 34. Información relevante del módulo 2

Fuente: Elaboración propia

Nuevamente, se presenta la cartelera para avisos y novedades y el Foro general para consultas e intercambios. En la imagen se estructura la información y cronograma, brindando fecha de inicio (nuevamente el primer encuentro se establece en modalidad 100% virtual); fechas y horarios de los siguientes encuentros; ubicación de la localización física para aquellos que deseen usar esa opción (recordamos que el curso se ofrece en modalidad híbrida en simultáneo) y finalmente los datos necesarios para ingresar a la sala de videoconferencia recurrente para todos los encuentros sincrónicos.



Figura 35. Código de ingreso a la sala de encuentros sincrónicos

Fuente: Elaboración propia

En esta imagen se pone a disposición el programa del curso (con el detalle de todos los contenidos y temas que se desarrollan en el módulo), el QR⁵ para ingresar a la sala de videoconferencia del curso, la autorización para poder publicar los proyectos finales (opcional para aquellos que así lo permitieran), y finalmente, las pestañas que ordenan los materiales encuentro por encuentro para facilitar que los participantes puedan encontrar materiales y recursos de manera sencilla y ordenada.

⁵ QR de sus siglas en inglés *quick response* es un código de respuesta rápida

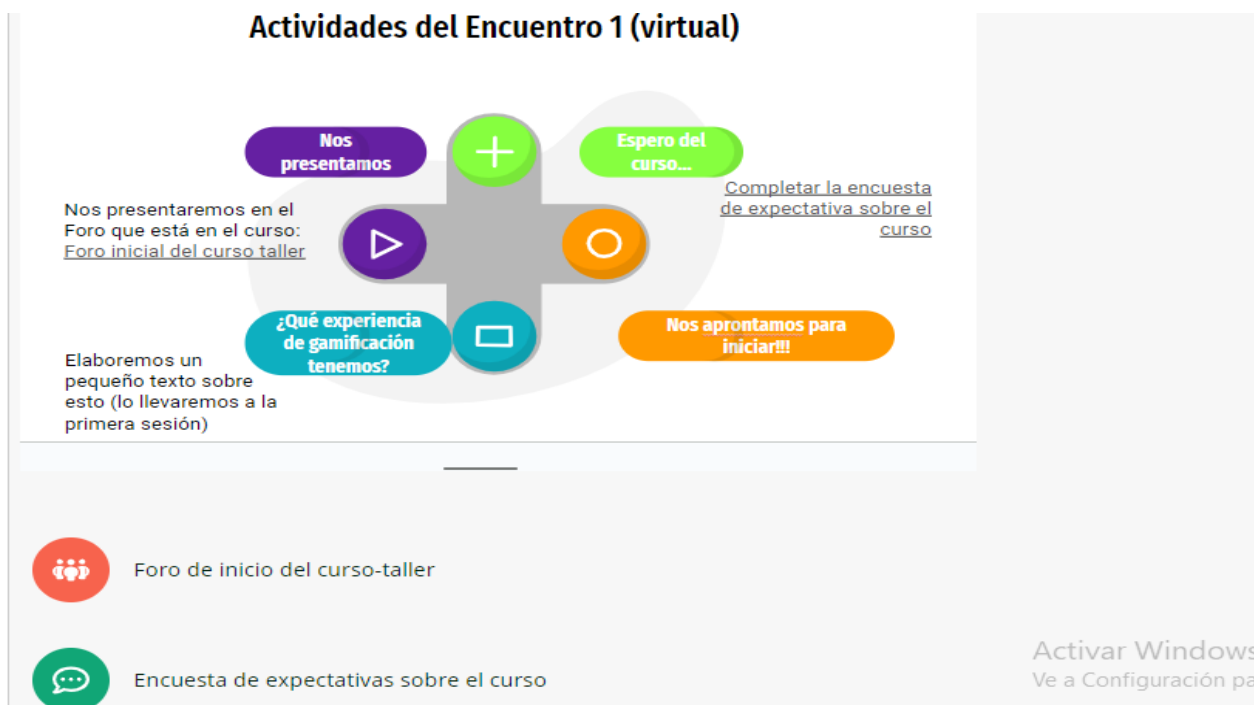


Figura 36. Actividades encuentro 1

Fuente: Elaboración propia

En esta última imagen de la presentación del curso, podemos observar la propuesta para el encuentro número 1 que, reiteramos, se planifica en modalidad 100% virtual. Allí se invita a los participantes a ingresar al Foro de inicio del curso-taller en donde se les solicita comenten el proyecto sobre el que van a trabajar a lo largo del segundo módulo, cuáles son las expectativas y experiencias previas sobre la temática. O que se presenten (para el caso que se incorporen estudiantes nuevos, pues al ser cursos autónomos aunque codependientes para su aprobación) existía la posibilidad de participar en los cursos de manera separada, lo que efectivamente sucedió),

▪ **Encuentro 2**

De igual modo que en el módulo uno, este segundo encuentro es el primero que se realiza de manera sincrónica (en modalidad híbrida). Por lo tanto, es en esta instancia, en la que se plantea el desafío que servirá como núcleo de desarrollo del curso diseñado, como se dijo en varias oportunidades, con la modalidad de ABP. Por dicho motivo, la planificación de actividades para este encuentro es la siguiente:

- Se destinan los primeros minutos de la clase para comentar y poner en común los aportes de los participantes en el Foro de presentación y expectativas.
- Se responden dudas respecto del contrato pedagógico (fechas, modalidades, requisitos de aprobación, asistencia, u otras cuestiones)
- A continuación, se plantea el desafío, sobre el que se trabajará a lo largo del curso. Se explicitan los requisitos de presentación del trabajo. Se dedica un tiempo prudencial para el acompañamiento de los participantes nuevos que puedan haberse sumado en el segundo módulo (recordar que los cursos se ofertan de manera independiente). En tal caso, se asesora a los estudiantes nuevos, sobre lo que se ha trabajado en el módulo previo y se realiza una tutoría para que puedan elaborar su propio proyecto (trabajo final del módulo 1 que los estudiantes que lo cursaron ya lo han presentado).

Para el logro de los objetivos propuestos, se agrega en la pestaña correspondiente al encuentro (Plataforma EVA Udelar) un resumen de los contenidos de lectura trabajados en el primer módulo; de modo que todos los estudiantes, los antiguos y los recién incorporados, estén en igualdad de condiciones en cuanto a conceptos teóricos. Del mismo modo, se proporciona un resumen de los aspectos que el proyecto debe tener en cuenta.

Curso: "Construyendo mi propio proyecto de gamificación - Edición 2023

Equipo docente: Mariana Zaffaroni / Marcela Vigna



ELEMENTOS DE UN PROYECTO DE GAMIFICACIÓN

- **Nivel a gamificar** - En qué nivel se piensa implementar el proyecto de gamificación (curso, módulo/tema, clase)
- **Motivación** - Tipo de motivación que se procura incentivar
- **Jugadores** - ¿A qué tipo de jugadores está direccionada la propuesta?
- **Mecánicas** - ¿Qué tipo de mecánicas están implicadas en la propuesta?
- **Dinámicas** - ¿Qué dinámicas se piensan utilizar en la implementación de la propuesta?
- **Narrativa** - En caso de que la propuesta involucre una narrativa, sintetice en qué consistiría la misma
- **Inmersión** - Si se incluye en la propuesta, explicita el tipo de inmersión proyectada
- **Reglas** - Tipos de reglas a incluir en la propuesta.

A 3.1.1

Figura 37. Resumen conceptos del módulo 1

Fuente: Elaboración propia

▪ **Encuentros 3, 4 y 5**

Estos encuentros se planifican y diseñan siguiendo una estructura similar:

- El primer bloque de la clase se trabaja mostrando diferentes herramientas digitales, programas, apps, u otros que puedan servir para sumar a los proyectos individuales. Se comentan sus aplicaciones, se demuestra su uso, se comparten experiencias, se trabaja en grupos para que experimenten con el uso de las que resulten de mayor interés
- Se elabora un documento colaborativo (subido a la plataforma) para que se puedan ir agregando los enlaces de las herramientas presentadas, y todas aquellas que los propios participantes quieran sumar.

- En el encuentro tres, particularmente y a los fines de presentar la dinámica con la que se trabajará (análisis de herramientas y recursos) se repite la modalidad utilizada en el módulo uno. Es decir, se propone un juego en el que los participantes tendrán que resolver un *scape room*, al final del que encontrarán una presentación conteniendo múltiples enlaces con herramientas para gamificar, agrupadas por categorías (crucigramas, quiz, insignias, avatares, u otros)

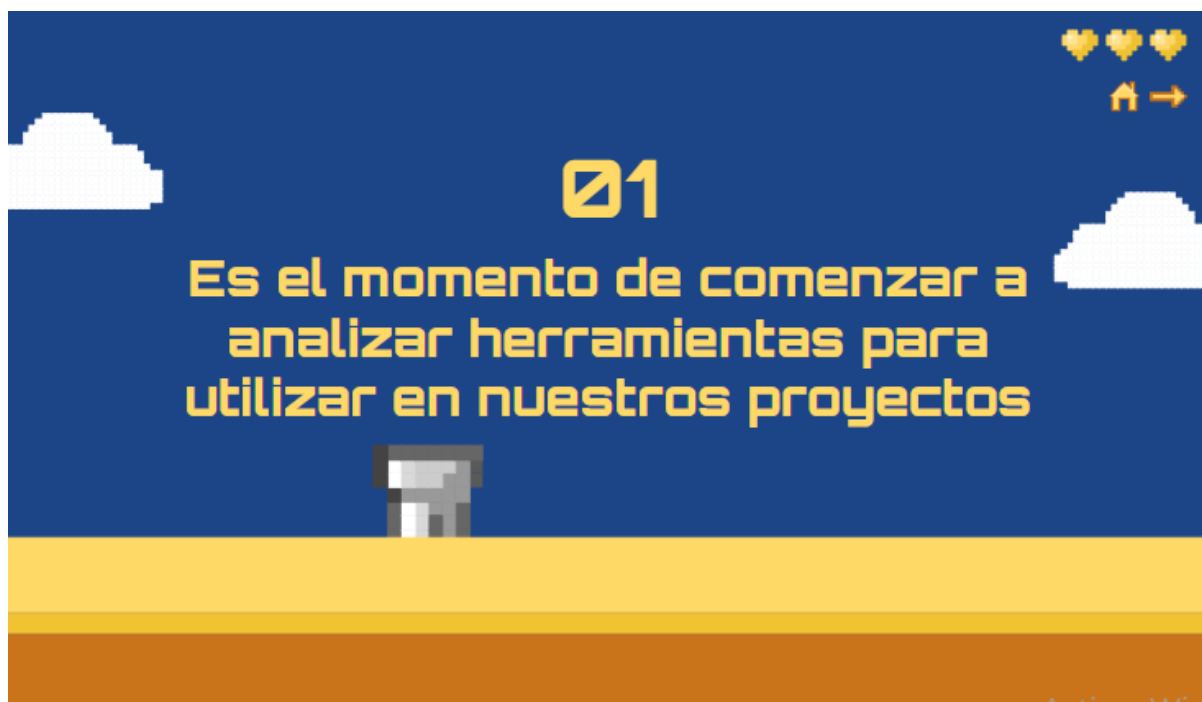


Figura 38. Slide diseñado para presentar actividad en el encuentro sincrónico

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Google slides)

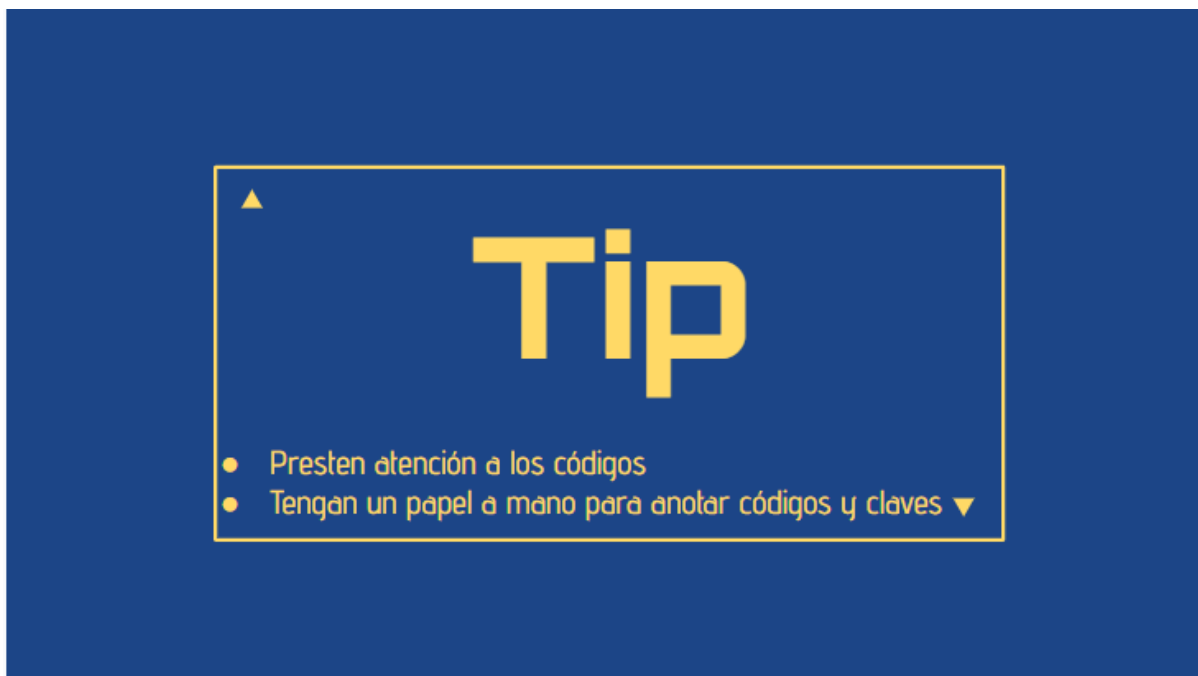


Figura 39. Slide diseñado para presentar una sala de escape

Fuente: Elaboración propia (Realizado con Google slides)

El *escape room* diseñado para este encuentro puede observarse en <https://view.genial.ly/651b2a4e00746d0011e29b3e/interactive-content-curso-de-gamificacion> (Recuperado el 2/2/2024). La utilización de este recurso responde a una doble finalidad, por un lado, seguir la propuesta de jugar, al menos en un encuentro para motivar a los participantes y, al mismo tiempo, presentar la versatilidad de las salas de escape para su utilización tanto para el desarrollo de temas como para una instancia de evaluación. A tal fin, luego de la resolución del juego, se muestran otros ejemplos y se realiza un tutorial en tiempo real de cómo armar un *escape room* en Genially.

Para el caso del encuentro cuatro en particular, se trabaja con las herramientas de gamificación específicas de Moodle (la plataforma EVA Udelar corresponde a ese tipo de LMS) para que los participantes se familiaricen con los recursos que cuentan en la plataforma con la que trabajan habitualmente.

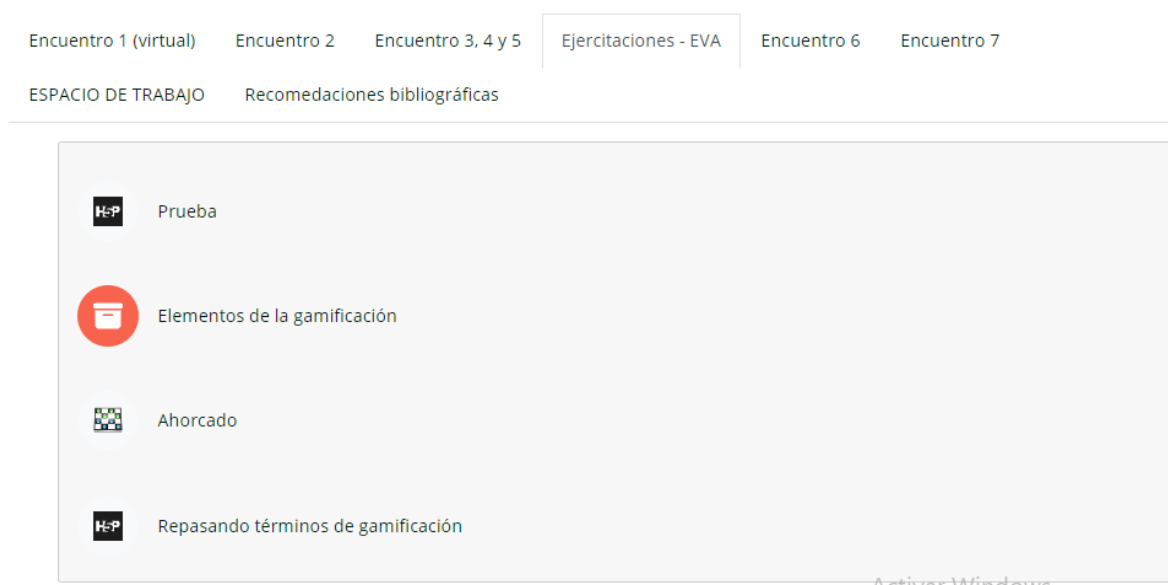


Figura 40. Herramientas de gamificación en Moodle

Fuente: Elaboración propia

Para el encuentro cinco particularmente, se trabajan ideas de gamificaciones analógicas para aquellos docentes que también quieran incursionar en estas herramientas. La finalidad es demostrar lo expuesto al principio de la justificación teórica, de que no es imprescindible el dominio experto de tecnologías para poder innovar en las formas de enseñar

La segunda parte de cada encuentro (tres, cuatro y cinco) se trabaja sobre el avance de los proyectos individuales, evacuando dudas y realizando sugerencias. Específicamente, se busca incorporar las herramientas que se van analizando en los encuentros sincrónicos.

▪ **Encuentro 6**

Este último encuentro previo a la presentación final de los proyectos individuales se destina íntegramente a evacuar dudas sobre el uso de las herramientas analizadas, y en general, para ultimar detalles en el seguimiento de construcción de los trabajos

▪ **Encuentro 7**

En este encuentro final (anteúltimo de la planificación) cada participante presenta su trabajo final. Esta presentación consiste en un informe (formulario presentado en el encuentro 2) y en el formato que el estudiante elija (video, presentación, slides). Tanto docentes como compañeros brindarán feedback, podrán formular preguntas de clarificación y/o sugerencias de optimización. De este modo se cumplimenta con la propuesta presentada en la planificación (evaluación entre pares y por los docentes)

▪ **Encuentro 8**

Este encuentro, diferido en el tiempo, se destina a que los participantes expongan sus proyectos con las correcciones y/o sugerencias de mejora que se le hubieran realizado en el encuentro previo. Se dan las devoluciones pertinentes y se completan las actas formales a fines de que se les dé por aprobado el curso a aquellos participantes que hubieran cumplido con todos los requerimientos formales.

▪ **Ejecución**

El curso fue impartido en las fechas planificadas, comenzando el primer módulo entre el 14 de julio y el 1 de septiembre; y el segundo módulo entre el 22 de septiembre y el 10 de noviembre. Todas las fechas corresponden al año 2023.

Los encuentros sincrónicos se realizaron los viernes en el horario de las 10 a las 12 hs.

El primer módulo fue cursado y completado (con presentación de proyecto final incluido) por un total de nueve participantes (cinco mujeres y cuatro hombres)

El segundo módulo fue cursado y completado (con presentación de proyecto final incluido) por un total de siete participantes (cuatro mujeres y tres hombres)

La planificación de encuentros y actividades fue mayormente respetada, debiéndose hacer mínimos ajustes en función de las necesidades y requerimientos de la cursada.

En cuanto a los trabajos presentados, todos fueron aprobados con diversas calificaciones y devoluciones. Hubo trabajos realmente impresionantes por su calidad y detalle. En el apartado de Evaluación se detallarán dos de ellos⁶.

▪ ***Evaluación***

En este apartado se comentarán dos ejemplos de los trabajos presentados por los asistentes a los cursos como muestra del resultado de los cursos y de la calidad de trabajado.

Se recupera aquí lo establecido en la planificación respecto de lo indicado para aprobar el curso:

- Construcción de un proyecto gamificado
- Formulario de “autoevaluación” comentando los elementos teóricos utilizados y su justificación
- Presentación (en formato a elección) del proyecto
- Si el proyecto hubiese sido implementado, comentarios sobre resultados e impresiones

▪ ***Trabajo de Victoria Sasso***

Victoria Sasso es una docente de la Facultad de Derecho de la Udelar. El trabajo final que presentó para aprobar el curso “Construyendo mi propio proyecto gamificado” respondió al siguiente formulario de auto evaluación⁷

- *Inserción del proyecto:* Módulo de Argumentación Jurídica de la asignatura Teoría del Derecho. La actividad se enmarcará en un curso que se desarrolla en el primer semestre, en Facultad de Derecho-UdelaR, en forma presencial, tres veces por semana en clases de 2 horas.

- *Variedad de recursos (digitales o analógicos) utilizados:*
Desarrollada a partir de una plantilla de Genially prediseñada como "Quiz", a

⁶ Los dos trabajos que se detallan son aquellos cuyos creadores autorizaron a que los mismos sean utilizados y publicados en este trabajo de tesis (las autorizaciones se agregan en el Anexo I)

⁷ Transcripción textual del formulario presentado por la participante Victoria Sasso para evaluación de su trabajo final en el curso “Construyendo mi propio proyecto gamificado”

la que se le hicieron ajustes para adaptarla a la temática pensada, y se le añadieron páginas con el formato de otra plantilla Genially prediseñada como "Completar la frase" y se la adaptó al juego que se pensó. Asimismo, se incorporó al finalizar la primera parte de la actividad y en la finalización del juego, una insignia de "Excelente", diseñada con las plantillas de la herramienta disponible en https://www.festisite.com/logo/mall_of_america/

- *Motivación:* Desde el punto de vista de la motivación interna, la idea es fijar conceptos previamente analizados, por lo que se busca que el estudiante sea más competente y autónomo. Se utilizarán sentencias trabajadas durante las clases como ejemplos, por lo que ya estarán familiarizados con ellas. La motivación externa tendrá que ver con lograr el objetivo de la actividad propuesta, lo que aparejará para quienes lo logren una nota que sumará para aprobar el curso, similar a la del oral, al tiempo de poder socializar al trabajar en grupos.

- *Jugadores:* Estará dirigido principalmente a jugadores triunfadores, que se involucren al pretender lograr el objetivo propuesto por el juego y jugadores socializadores, ya que se desarrollará como una instancia de trabajo en grupos. De acuerdo con lo trabajado en el curso, se tomará la sugerencia realizada por las docentes de invitar a los estudiantes a asumir distintos roles dentro del grupo de trabajo, de forma de reforzar la dinámica de socialización (por ejemplo: mago o bruja encargado/a de manejar el juego, hechicero/a encargado de transmitir las conclusiones del grupo).

- *Reglas:* Se trata de realizar la actividad en grupos de cinco o seis estudiantes. Duración aproximada: 1 hora. El trabajo se desarrollará en forma colaborativa, en cada grupo. Se pueden consultar apuntes de clase y Sentencias previamente trabajadas. Recompensa: para quienes logren terminar la actividad, se les adjudicará una nota extra que sumará para aprobar el curso, similar a la del oral.

- *Narrativa:* Consiste en pensar que ayudaremos a quienes tienen que resolver un conflicto, en una instancia de decisión donde para fundamentar dicha decisión se requiere argumentar. El problema que se enfrenta el estudiante es que por alguna especie de hechizo, los decisores han perdido la memoria y no recuerdan qué son los argumentos, ni cómo argumentar. El desafío consiste en ayudar a recordar.

(Figuras 41, 42 y 43)



Figura 41. Ejemplo del trabajo presentado por una alumna

Imagen extraída del trabajo presentado por Victoria Sasso (Elaborado con Genially)



Figura 42. Ejemplo del trabajo presentado por una alumna 2

Imagen extraída del trabajo presentado por Victoria Sasso (Elaborado con Genially)



Figura 43. Ejemplo del trabajo presentado por una alumna 3

Imagen extraída del trabajo presentado por Victoria Sasso (Elaborado con Genially)

- *Comentarios adicionales:* Me parece interesante la exploración de distintas herramientas que pueden ser utilizadas para generar instancias de gamificación y con ello mejorar la motivación del grupo de estudiantes. Dificultad: entiendo que esa exploración lleva tiempo, y a veces no es fácil compatibilizar las herramientas disponibles, con lo que queremos lograr y necesitamos adaptarnos. Entiendo que lo interesante es lo innovador. Plantear esta actividad, es un cambio muy importante para las dinámicas de clases que están acostumbrados los estudiantes en Facultad de Derecho. Factor sorpresa: no se avisará en forma previa de la actividad. Después de la práctica, se evaluará como fue tomado por los estudiantes, para identificar si la siguiente vez, es preferible avisar o no. Respecto del manejo de tiempos, se plantea entre 45 minutos y 1 hora de actividad, más 20 o 30 minutos posteriores de reflexión final o puesta en común. Se tiene presente que la distribución en grupos y los preparativos para el comienzo de la actividad tomarán alrededor de 15 minutos. Se prevé que surja la problemática de la disponibilidad de datos y la insuficiencia de los datos proporcionados en Facultad, por lo que se brindará una contraseña para compartir datos. Se adjunta capturas de pantalla de la presentación y de la actividad y link al juego:

<https://view.genial.ly/654250d6e4fd840012d4ab21/interactive-content-quiz-hemos-olvidado-como-argumentar>

El enlace permite ver el juego diseñado por la estudiante en el que se puede observar la narrativa comentada (el embrujo que hizo olvidar a los decisores cómo se debe argumentar) y, tal como lo describe la alumna, consiste en una plantilla de quiz de Genially a la que Sasso le realizó las modificaciones y ajustes necesarios. Al finalizar el curso, todavía no lo había implementado por lo que no hay resultados o reflexiones sobre los resultados obtenidos con la actividad.

▪ **Trabajo de Gabriel Damiano**

El trabajo de este estudiante consistía en la gamificación de una asignatura completa. Damiano se desempeña como docente en la carrera de Nutrición de la Udelar. Su trabajo fue diseñado y elaborado en el espacio de su asignatura en la plataforma EVA Udelar (a la que no tengo acceso por no pertenecer a dicha Facultad). En su exposición (en el encuentro sincrónico final), armada sobre una presentación de Genially, describió paso a paso su proyecto:

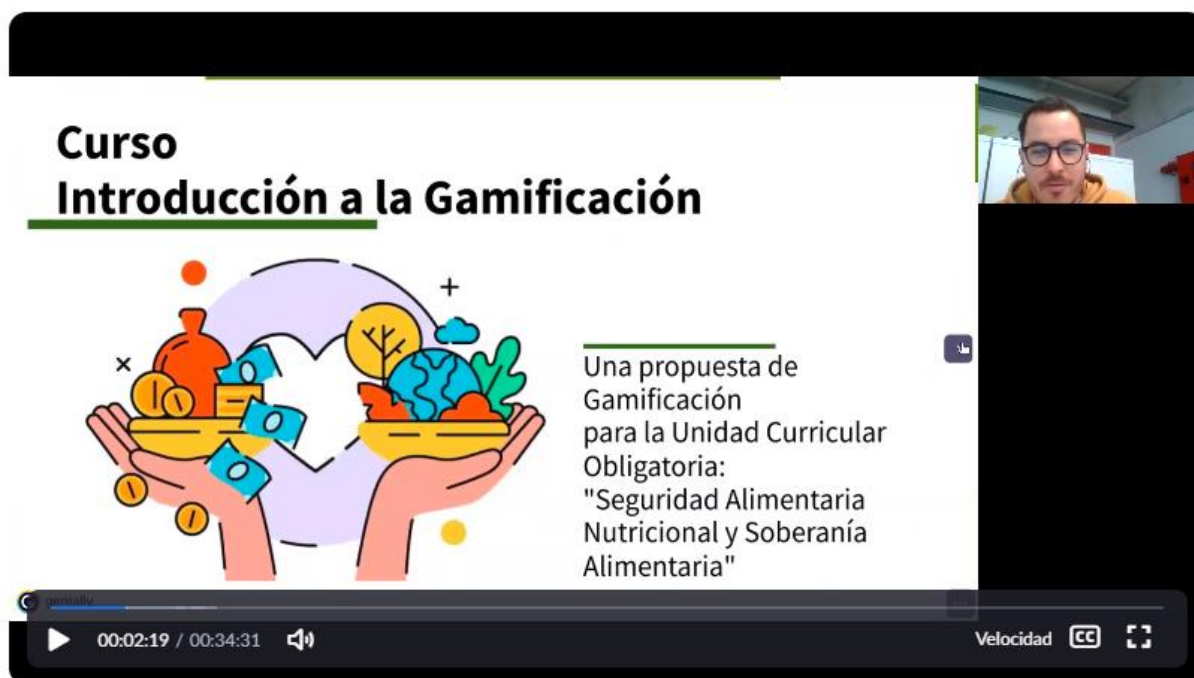


Figura 44. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno

Imagen obtenida de la grabación del encuentro final del curso "Construyendo mi propio proyecto gamificado"

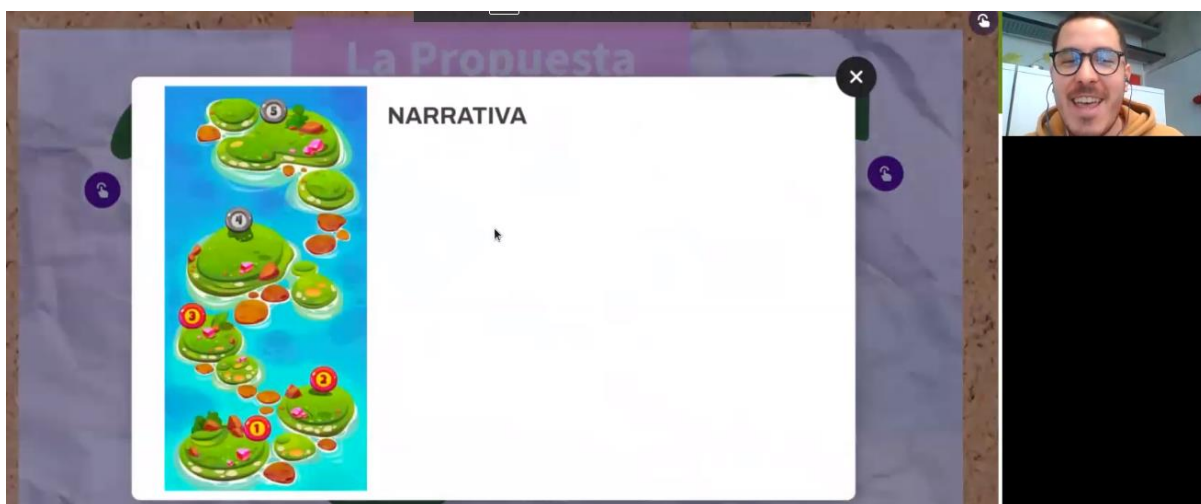


Figura 45. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno 2

Imagen obtenida de la grabación del encuentro final del curso “Construyendo mi propio proyecto gamificado”

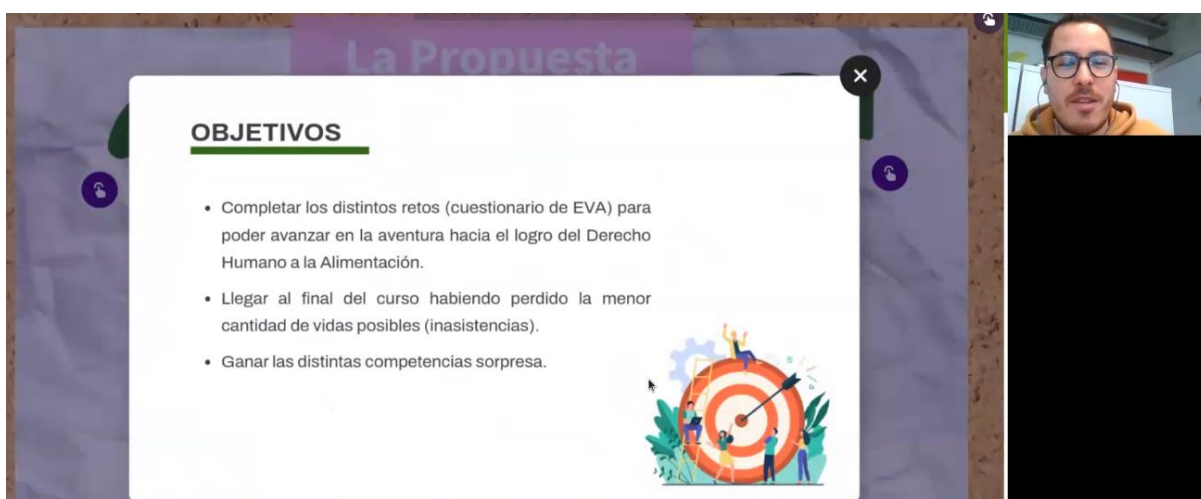


Figura 46. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno 3

Imagen obtenida de la grabación del encuentro final del curso “Construyendo mi propio proyecto gamificado”

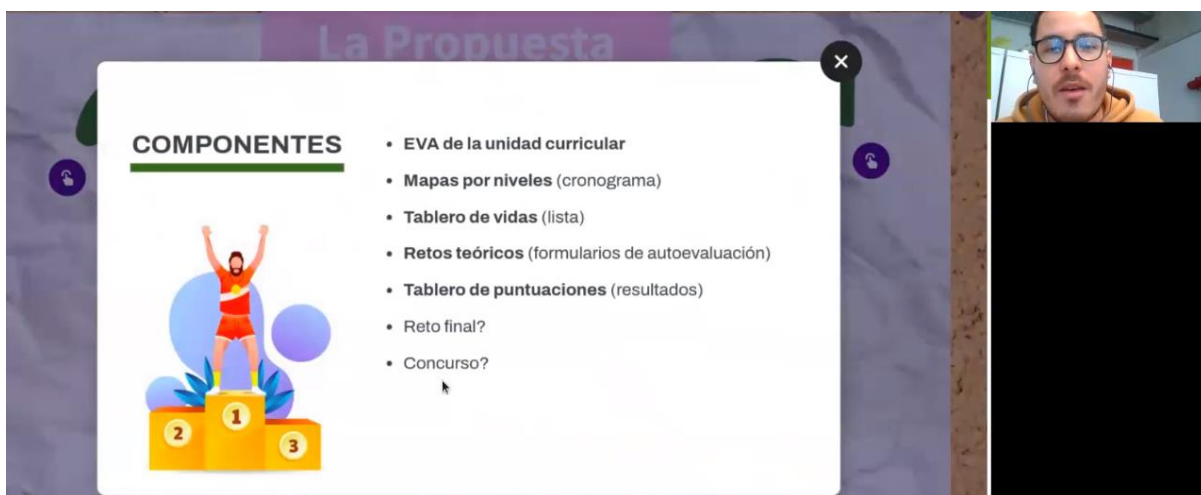


Figura 47. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno 4

Imagen obtenida de la grabación del encuentro final del curso “Construyendo mi propio proyecto gamificado”

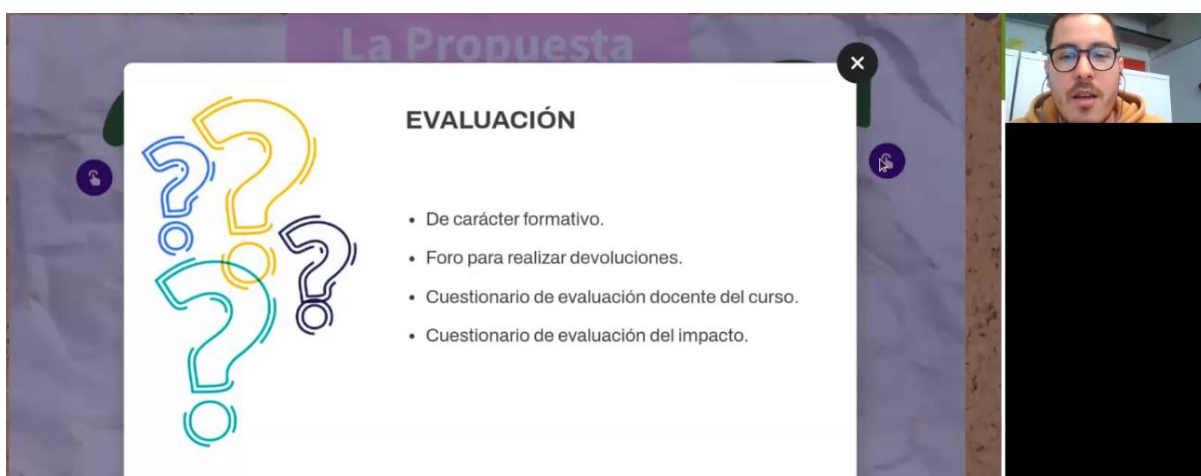


Figura 48. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno 5

Imagen obtenida de la grabación del encuentro final del curso “Construyendo mi propio proyecto gamificado”

El propio Damiano explicó en su formulario de presentación del trabajo final en qué consistía su propuesta:

Información general del proyecto:

El proyecto de gamificación se encuentra inserto en el marco de la Unidad Curricular Obligatoria “Seguridad Alimentaria Nutricional y Soberanía Alimentaria”, correspondiente al Plan de Estudios 2014 de la Licenciatura en Nutrición de la Escuela de Nutrición de la Universidad de la República. Esta unidad curricular se encuentra en el segundo semestre del primer ciclo de la carrera y se caracteriza por ser un curso masivo (en promedio 450 estudiantes por edición). Se pretende gamificar

el curso completo, teniendo como objetivo estimular a las y los estudiantes a seguir el ritmo del curso, ya que este curso aborda temáticas de suma importancia en la formación y desempeño del Licenciado/a en Nutrición y en la actualidad es un curso que cuenta con altos porcentajes de deserción.

Si hablamos de ritmo del curso y deserción, un elemento a tener en cuenta en este proyecto es la motivación. En cuanto a la motivación externa, habrá logros correspondientes al desbloqueo de módulos por el cumplimiento de las tareas y premios correspondientes a un porcentaje de la nota final del curso. En paralelo se logrará la motivación interna ya que la propuesta busca que el estudiante sea más competente y autónomo a la vez que se encuentra en espacios que favorecen la comunicación y el relacionarse con otros.

Si bien no hay un estudio previo del tipo de jugadores, se espera llegar a distintos tipos de jugadores a través de las distintas dinámicas a implementar. Los jugadores ambiciosos tienen la posibilidad de adelantarse en el curso si estudian los contenidos de correspondientes al mapa más rápido que el resto, los triunfadores tienen la posibilidad de completar las barras de progreso y aquellos que sean socializadores encontrarán su lugar en los foros de intercambio y en las tareas que deberán realizar de forma grupal. En la propuesta se dificulta incluir dinámicas que sean de interés para los exploradores, aunque esto no se convierte en una limitante.

Si hablamos de mecánicas, los estudiantes, en este caso los jugadores, se encontrarán con las siguientes:

- Retos: el estudiante se encontrará con pruebas que deberá superar para seguir avanzando con el curso.
- Recompensa: habrá recompensas especiales para aquellos estudiantes que logren cierto puntaje en las pruebas.
- Feedback: cada prueba que realicen, les dará pistas sobre contenidos que deben repasar o por el contrario, se destacarán aquellos que están consolidados.
- Podios: habrá un tablero que refleja las vidas restantes y el puntaje acumulado obtenido en cada prueba.

La dinámica transversal a la propuesta es la de resolución de desafíos y de avance en el curso a medida que se completan los niveles.

La narrativa es fundamental en la ejecución de este proyecto de gamificación. Esta gira en torno al logro del Derecho Humano a una Alimentación Adecuada resolviendo los mapas correspondientes a los distintos marcos conceptuales que apuntan al cumplimiento de este derecho. En cada mapa encontrarán los distintos desafíos que deben ir resolviendo en el camino, desafíos correspondientes a los

contenidos teóricos y encuentros prácticos del curso, llegando finalmente al desafío final para desbloquear un nuevo mapa. En este camino además, tienen que preservar alguna de las vidas (inasistencias) con las que comienza el curso dado que eso los inhabilita para resolver la prueba final. Como parte de la narrativa, se ha adaptado el nombre y la presentación de distintos elementos formales del curso como por ejemplo el contrato didáctico del curso se presenta como “Las reglas del juego” o la bibliografía del curso como “¿Necesitas ayuda?”.

La regla básica que hace que la propuesta funcione es que para tener acceso al contenido del mapa siguiente, se debe resolver la prueba final correspondiente al mapa anterior, en la cual cada prueba contará con sus reglas particulares (obtener cierta calificación en determinado número de intentos) en función del recurso utilizado (crucigrama, hot pot, ahorcado).

Elementos del proyecto:

El entorno virtual de aprendizaje (EVA) del curso en la plataforma Moodle es la herramienta seleccionada como espacio que nuclea todas las actividades del curso (Anexo 2). La misma está diseñada en formato rejilla con la siguiente distribución:

- Módulo central para elementos generales del curso y comunicación del equipo docente.
- Cinco módulos de “Tu progreso...” que permite a las y los estudiantes identificar en qué momento del curso se encuentran y cuáles son las actividades pendientes (Anexo 3).
- Módulo de “Los desafíos” (Anexo 4), espacio que centraliza la conformación de grupos, las pruebas finales de cada mapa y el tablero de vidas (Anexo 5). Este último hace las veces de control de asistencia de una forma más dinámica y gráfica.
- Cinco módulos correspondientes a los mapas y sus contenidos teóricos y prácticos correspondientes al programa del curso (Anexo 6).
- Módulo final de bibliografía identificado como “¿Necesitas ayuda?”.

El EVA del curso está configurado de forma tal que los módulos se habilitan y deshabilitan en función de las actividades realizadas en el módulo de “Los desafíos”, dinámica básica para el desarrollo de la propuesta gamificada que permite avanzar en el curso con el desbloqueo de los nuevos mapas a las vez que aporta a la evaluación sumativa.”⁸

⁸ Transcripción del trabajo presentado por Gabriel Damiano como trabajo final del curso “Construyendo mi propio proyecto gamificado”

Cabe mencionar que todas las instancias desarrolladas en la exposición por Damiano (diseño de mapas, niveles, tablas de progreso, u otros) fueron mostradas en el encuentro final mediante el recurso de compartir pantalla para que todos los demás, que no teníamos acceso a ese curso en el EVA Udelar, pudiéramos apreciar el trabajo de diseño y utilización de herramientas de gamificación por parte de Damiano. El trabajo presentaba un excelente nivel de planificación y ejecución de todo lo aprendido en el curso. Todos los aspectos y elementos de la gamificación estaban soberbiamente aplicados; destacando especialmente algunos detalles como renombrar los elementos tradicionales de una materia como Unidad, Bibliografía, Contrato pedagógico, Programa, etc, con nombres que remiten al juego “Desafíos” en lugar de unidades; “¿Necesitás ayuda?” en lugar de Bibliografía, “perder vidas” en lugar de inasistencias, etc; favoreciendo así la inmersión de los estudiantes en la narrativa propuesta. De todas las presentaciones de trabajos finales esta fue, sin dudas, la más destacada y completa.

De este modo concluye el apartado de presentación del curso que funciona como motivación del presente trabajo de tesis. A continuación, se proponen algunas conclusiones y reflexiones finales.

- Aportar a la capacitación de docentes universitarios en metodologías innovadoras que incluyan tecnologías de la información y la comunicación.
- Reflexionar sobre las ventajas que la gamificación aporta a la educación en general y a la universitaria en particular
- Analizar la importancia de introducir innovaciones educativas para superar el modelo de enseñanza tradicional

Conclusiones

Para finalizar, el trabajo presentado consistió en la planificación, diseño e implementación de un curso de capacitación para docentes de nivel universitario de la universidad de gestión pública del vecino país oriental es por ello que el objetivo planteado al comienzo de esta tesis de que ésta sirva como un aporte para la capacitación en metodologías innovadoras está alcanzado

A lo largo del presente, se comentaron el contexto institucional en el que se desarrolló la convocatoria de propuestas y el curso propiamente dicho; la justificación teórica que motivó la elección de la temática, la modalidad y los objetivos planteados en dicho curso; el marco teórico del que se partió para la elaboración del mismo; todos los pasos realizados para su concreción, ilustrados con imágenes y materiales diseñados específicamente para el curso; y por último los resultados obtenidos a partir de los trabajos finales presentados por alguno de los asistentes.

De igual modo, consideramos que los objetivos planteados y relacionados con las ventajas de la gamificación y la importancia de pensar en innovaciones educativas que incluyan tecnologías están asimismo, alcanzados.

Creemos que el curso es un aporte a la innovación educativa en el ámbito universitario y que contribuye a la capacitación permanente que los docentes de ese nivel deben sostener como un imperativo. Esa capacitación permanente, no puede ni debe limitarse a los contenidos y saberes disciplinares, aunque es, sin duda, fundamental; sino también, es menester que la formación permanente de los docentes se centre en los saberes pedagógicos y en los tecnológicos. Y, por encima de todo, en la combinación de los tres, tal como se explicó en el desarrollo del modelo T-PACK.

Los resultados obtenidos fueron altamente gratificantes por el nivel de los trabajos presentados y por el compromiso evidenciado por los docentes participantes en los módulos.

Este curso, en la modalidad híbrida o en otra modalidad, es fácilmente escalable para presentar como alternativa de programas de capacitación en universidades. Puede también flexibilizarse su estructura modular, para adaptarlo a las necesidades de la institución en la que se ofrezca. Asimismo, es factible integrarlo como una oferta de curso de Extensión universitaria, abierto a docentes de cualquier institución.

Para finalizar estas conclusiones y de cara a seguir mejorando la propuesta, realizaremos a continuación un análisis FODA sobre lo trabajado en el curso objeto de esta tesis.

FORTALEZAS - El curso es flexible y adaptable a distintas posibilidades de ofrecerlo como parte de un programa de capacitación permanente o como curso de Extensión universitaria - El curso es factible de escalarlo y ampliarlo a cualquier institución de educación superior	OPORTUNIDADES -El curso resulta una excelente propuesta para incentivar la innovación tecnopedagógica en los docentes de nivel universitario.
DEBILIDADES - La reticencia evidenciada por muchos docentes universitarios de innovar en materia de enseñanza y/o de incorporar tecnologías a sus prácticas docentes	AMENAZAS - La posibilidad de que ninguna otra institución quiera implementar el curso para ofrecerlo como parte de la capacitación tecnopedagógica de su claustro

Figura 49. Análisis FODA sobre el resultado del Curso
(Fuente: Elaboración propia)

Referencias

- Ander-Egg, E y Aguilar Idáñez, M.J. (2005) - *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales (18a Edición)* - Editorial Lumen/Humanitas
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la Información o sociedad del conocimiento?. *El Cotidiano*, núm. 158, noviembre-diciembre, 2009, pp. 75-80 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México
- Baricco, A. (2019) *The game*. Editorial Anagrama
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina
- Belando Montoro, M. (2017) Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación (2017)*, v. 75 pp. 219-234.
- Circular pedagógica N°2/01 (mayo 2001) “*El diseño curricular en el marco del aprendizaje basado en problemas*”, elaborada por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México)
- Comisión sectorial de la Enseñanza (s. f) <https://www.cse.udelar.edu.uy>
- Comisión sectorial de la Enseñanza (s. f). *Programa de Desarrollo pedagógico docente*. <https://www.cse.udelar.edu.uy/dpd/>
- Contreras Espinosa, R. (2016) Elementos de juego y motivación: Reflexiones en torno a una experiencia que utiliza gamificación en una asignatura de grado para Game Designers. En Contreras Espinosa, R.S. & Eguia, J.L. (eds) *Gamificación en aulas Universitarias*. (pp. 55-66) Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona
- Contreras Espinosa, R.S. y J. L. Eguia (2016) *Gamificación en aulas Universitarias*. Bellaterra. Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona
- Contreras Espinosa, R. S. & Eguia, J. L. (2017): Experiencias de gamificación en aulas. En Contreras Espinosa, R.S. & Eguia, J.L. (eds) *Experiencias de gamificación en las aulas* (pp. 7-9) InCom-UAB Publicacions, 15. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona
- De Angelis, P.G. & García Labandal, L.B. (2012, 5 al 7 de diciembre). *Pensando en la formación permanente del docente universitario en el siglo XXI*. (ponencia) Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior. II Congreso Metropolitano

de formación docente, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Decreto 297/2020 (19 de marzo de 2020 – Recuperado 2/2/2024)

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

De Paula, O.(2017) Reader wars: Motivar a los alumnos por la lectura. En Contreras Espinosa, R. S. & Eguia, J. L. (eds) *Experiencias de gamificación en aulas*. (pp. 79-94) InCom-UAB Publicacions, 15. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Díaz Cruzado, J. & Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación

DOLINA, A. (1988). Crónicas del angel gris. Ediciones de la Urraca, Buenos Aires.

Fuerte Cortés, K. (2023). *EduTrends. Aprendizaje a lo largo de la vida*. Institute for the future education. Tecnológico de Monterrey, México

Furman, M. (2022). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino* - Editorial Siglo XXI

González de Durana, J.M. (2007, 10 de junio). Formación permanente del profesorado universitario. *Revista iberoamericana de Educación*. N° 43/2. Editada por Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

González Tardón, C. (2016) Sistema de evaluación gamificada. En Contreras Espinosa, R.S. & Eguia J. L.(eds) *Gamificación en aulas Universitarias*. (pp. 39-54) Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Harris, J. (2011, 22 de noviembre). *Salón Plenario. Conferencia de Judi Harris*. Fundación Telefónica.(video) YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=lnKKj31m_6c

Hernández Sampieri, R et al (2014) *Metodología de la Investigación 6ta edición*. Mc Graw-Hill; Interamericana Editores, S.A. de C.V

Huizinga, J. (1998) *Homo ludens: el elemento lúdico de la cultura*. Alianza.

Innovacesal (2011) *Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. México: Universidad Veracruzana (pp.19-65)

- Koehler, M. J.; Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), pp. 9-23
- Libedinsky, M (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Editorial Paidós.
- Libedinsky, M. (2014, 1 de julio). *La innovación en la enseñanza como resolución de problemas*. iEARN 2014. Fundación Evolución
- Magro, C. (2017, 30 de julio). *Competencias para el Siglo XXI: Frente al cambio y la incertidumbre* (presentación) III Seminario Internacional de Educación, Santiago, Chile. <https://bit.ly/2K0yGRv>
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educacao*, v. 18 n. 52 p 25.
- Parente, D. (2016) Gamificación en la Educación. En Contreras Espinosa, R.S. & J. L. Eguia (eds.) *Gamificación en aulas Universitarias*. (pp. 11-21) Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pedró, F. (2016) Hacia un uso pedagógico efectivo de la tecnología en el aula: ¿Cómo mejorar las competencias docentes?, en Lugo, M. T. (coord.) *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires
- Pérez Zúñiga, et al. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo* 8 (16)
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En *Psicología del aprendizaje universitario, la formación en competencias* (pp. 9-28). Editorial Morata S.L.
- Prensky, M (2010) *Nativos e inmigrantes digitales (adaptación al español)*. SEK S.A.
- Revuelta Domínguez et al. (2017) Gamificación con PBL para una asignatura del grado de maestro de educación infantil. En Contreras Espinosa, R.S. & Eguia, J.L. (eds) *Experiencias de gamificación en aulas* (pp. 21-33) Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona
- Ripoll, O. (2016) “Taller de creació de jocs”. Una asignatura gamificada. En Contreras Espinosa, R.S. & J. L. Eguia (eds) *Gamificación en aulas Universitarias* (pp. 25-38) Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona

- Rodríguez, F. & Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima del aula*. Grupo Océano.
- Sánchez-Prieto A. B. et al. (2017) Gamificar o no gamificar (y cómo): esa es la cuestión. En Hernández Yáñez, L. et al *“Las TIC en la enseñanza. Experiencias en la UCM”* (pp. 15-20) Actas de la Jornada Las TIC en la enseñanza. Experiencias en la UCM - Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España
- Tedini, D. (s. f.). *Diseño y gestión de entornos virtuales. Orientador 1* (material de lectura para la asignatura Diseño de entornos virtuales de la Maestría en Tecnología educativa UAI)
- Universidad Abierta Interamericana (2019, 20 de diciembre) *Plan estratégico - UAI 2020/2025*. <https://uai.edu.ar/institucional/plan-estrat%C3%A9gico/>
- Universidad Abierta Interamericana. (s. f.) *Lineamientos de la Vicerrectoría Académica*. <https://uai.edu.ar/docencia/orientaciones-de-la-vice-rectoria-acad%C3%A9mica/>
- Universidad de la República (s. f). <https://udelar.edu.uy/portal/>
- Valles-Ornelas, M.M. y otros (2015). Retos de la formación permanente de maestros. En *RA XIMHAI* v 11 n 4 pp 201-212.
- White D. & Le Cornú A. (2011, 5 de septiembre). Visitantes y Residentes: una nueva tipología de participación en línea. En *Primer lunes* , volumen 16, número 9 pp 1-14

Índice de imágenes

Figura 1. Cuadro de preguntas para diseñar y gestionar un proyecto a partir de lo que explican Ander-Egg/Aguilar Idáñez	21
Figura 2. Línea de evolución de la tecnología en el conocimiento	35
Figura 3. Modelo TPACK	43
Figura 4. Motivación interna y externa	59
Figura 5. Tipos de motivación basado en Revuelta Dominguez et al (2017) Gamificación con PBL para una asignatura del grado de maestro de educación infantil (p.24)	1
Figura 6. Camino del héroe	70
Figura 7. Presentación del módulo 1	89
Figura 8. Información relevante del módulo 1	89
Figura 9. Cronograma del módulo 1	90
Figura 10. Foro de intercambio del módulo 1	90
Figura 11. Video de presentación de las docentes	91
Figura 12. Foro de presentación y expectativas	92
Figura 13. Actividad realizada en el encuentro 2	93
Figura 14. Infografía ¿Qué es gamificación?	95
Figura 15. Infografía Ventajas y desventajas de la gamificación	96
Figura 16. Póster resumen del encuentro 2	97
Figura 17. Slide diseñado para acompañar el encuentro sincrónico	98
Figura 18. Slide diseñado para presentar una actividad durante el encuentro sincrónico	98
Figura 19. Slide diseñado para presentar una encuesta a responder en el encuentro sincrónico	99
Figura 20. Resultado de la encuesta realidad en el encuentro sincrónico	100
Figura 21. Infografía “Estado de flow”	101

Figura 22. Infografía Tipos de jugadores	102
Figura 23. Póster resumen de contenido del encuentro 3	103
Figura 24. Slide sobre vivencias narrativas	104
Figura 25. Póster Tips para hacer un guión	105
Figura 26. Infografía Reglas	106
Figura 27. Ejemplo de narrativa y reglas	108
Figura 28. Póster de resumen de contenidos del encuentro 4	108
Figura 29. Slide para presentar una actividad lúdica	109
Figura 30. Ejemplo de propuesta gamificada (Antigüedad)	111
Figura 31. Ejemplo de propuesta gamificada (Nuevo mundo)	112
Figura 32. Ejemplo de propuesta gamificada (Desafío final)	112
Figura 33. Presentación del módulo 2	114
Figura 34. Información relevante del módulo 2	115
Figura 35. Código de ingreso a la sala de encuentros sincrónicos	116
Figura 36. Actividades encuentro 1	117
Figura 37. Resumen de conceptos del módulo 1	119
Figura 38. Slide diseñado para presentar actividad en encuentro sincrónico	120
Figura 39. Slide diseñado para presentar una sala de escape	121
Figura 40. Herramientas de gamificación en Moodle	122
Figura 41. Ejemplo del trabajo presentado por una alumna	126
Figura 42. Ejemplo del trabajo presentado por una alumna 2	126
Figura 43. Ejemplo del trabajo presentado por una alumna 3	127
Figura 44. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno	128
Figura 45. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno 2	129
Figura 46. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno 3	129
Figura 47. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno 4	130
Figura 48. Ejemplo del trabajo presentado por un alumno 5	130
Figura 49. Análisis FODA sobre el resultado del curso	135

Anexo

Documentos y material adicional

**Bases de llamado a concurso de proyectos de la CSE
(Comisión Sectorial de la Enseñanza)**

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA – PRO RECTORADO DE ENSEÑANZA
COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA
Iniciativas de Desarrollo Pedagógico Docente
MODALIDAD : PROYECTOS CONCURSABLES DE EQUIPOS DOCENTES
BASES 2023**

1. Presentación

La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) convoca a la presentación de iniciativas para fortalecer la formación didáctico-pedagógica de los docentes de la Universidad de la República, como forma de contribuir a su profesionalización académica a través de la promoción de acciones de educación permanente y de nivel de posgrado.

Desde hace ya más de una década la Universidad concibió políticas institucionales orientadas al desarrollo profesional docente. Como complemento de la actualización disciplinar permanente y la formación en investigación, se buscó promover la formación y el perfeccionamiento pedagógico y didáctico de los docentes.

Con este fin la CSE impulsó distintas estrategias de mejora: una oferta central de formación de posgrado (Actividades Centrales de Formación, Maestría en Enseñanza Universitaria y Programa de Formación de RRHH), una oferta semi descentralizada por campos de conocimiento (Programas de Formación Didáctica de las Áreas) y la capacitación y asesoramiento pedagógico en servicio, de más larga data, a cargo de las estructuras de apoyo a la enseñanza.

Ante una próxima concreción de la Carrera Docente en la Udelar y de acuerdo a lo previsto en el Documento de orientación:

1.7. La UDELAR tiene la responsabilidad de organizar e implementar programas de formación de posgrado y formación didáctico-pedagógica adaptada a las diversas áreas de conocimiento, de tal manera que se puedan alcanzarlos niveles de formación asociados a cada grado docente (CDC, 10/04/12)

Se entiende necesario dar un nuevo impulso a la formación didáctica y pedagógica general de los docentes. Desde la Red de Unidades de Apoyo a la

Enseñanza se elaboró la propuesta de “Desarrollo Profesional Docente” que entre sus objetivos incluía la realización de acciones de formación pedagógica para los docentes, principalmente de los grados de ingreso. Dicha propuesta constituye la base para la elaboración de este llamado.

De esta forma se pretende estimular nuevas modalidades y estrategias de desarrollo didáctico de los docentes, promoviendo comunidades de prácticas u otras formas de experimentación y profundización, focalizadas en el desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas y las profesiones.

Las iniciativas de formación seleccionadas integrarán el Programa de Desarrollo Pedagógico Docente (DPD) constituyendo una oferta de educación permanente o equivalente a formación de posgrado si cumple con los requerimientos exigidos por el nivel, pudiéndose eventualmente acreditar en los programas de posgrado de educación de la Udelar ². El propósito del mismo es promover la presentación e instrumentación de diversas actividades formativas que contemplen la heterogeneidad y singularidad que abarcan los diferentes campos disciplinares. Cada actividad de formación está dirigida a docentes de diversas disciplinas y/o servicios de la Udelar y del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). Los destinatarios pueden ser de un mismo campo disciplinar, pero no exclusivamente de un servicio.

2. Objetivos

A. Fortalecer la formación didáctico-pedagógica del personal docente de la Universidad de la República como forma de contribuir a su profesionalización académica. B. Introducir en los fundamentos pedagógicos didácticos de la práctica de enseñanza a quienes se inician en la carrera, colaborando en los procesos de construcción del rol docente universitario.

C. Promover en los docentes universitarios la capacidad reflexiva y de innovación sobre sus prácticas de enseñanza.

3. Caracterización de la propuesta

Las iniciativas de formación que se propongan podrán integrar como elementos del diseño: formatos flexibles, de carácter semipresencial o a distancia, modular, abiertos; la conformación de equipos multidisciplinarios, por ejemplo con integrantes del Sistema Nacional de Educación Pública; un abordaje innovador de los temas de la agenda clásica y emergente de la didáctica, donde los conocimientos y experiencias sean transferibles y acreditables en diferentes contextos, y prever dispositivos de evaluación interna y externa. Se considerará como fortaleza del

proyecto que los equipos proponentes involucren a núcleos académicos de las disciplinas vinculadas a las carreras de grado.

Los principales destinatarios de las propuestas de formación serán los docentes de la Udelar en general. Asimismo, se valorará la incorporación de otros destinatarios tales como docentes provenientes del resto del Sistema Nacional de Educación Pública. No se considerarán propuestas que apunten a la formación de docentes de un único Servicio. Las propuestas que apunten a la formación de docentes de una disciplina en particular se considerarán siempre y cuando se prevea como destinatarios a docentes de distintos Servicios.

Se conciben en esta convocatoria tres estrategias prioritarias para el diseño de acciones de formación docente universitaria:

A. Cursos semi presenciales o a distancia

- Deberán proponer el desarrollo de una temática pedagógica o didáctica (de la agenda clásica, emergente o disciplinar) específica. Se estima como máximo 30 horas que se podrán distribuir entre encuentros presenciales y virtuales. En esta modalidad cada propuesta deberá organizar dos cursos en el año de contratación. Los cursos pueden estar relacionados entre sí o abordar contenidos diferentes. En este tipo de actividad se estima la participación en un entorno de entre 30 y 80 docentes.

B. Talleres de análisis de las prácticas de enseñanza y diseño de experiencias innovadoras

- Se espera que el trabajo se realice bajo una modalidad de taller teórico-práctico. En este caso se dispondrá de un máximo de 60 horas con una carga horaria presencial de al menos el 45 % del tiempo disponible. Para la realización de las actividades se dispondrá de un semestre. El objetivo al finalizar el taller es contar con un conjunto de experiencias analizadas y con el diseño básico de una propuesta de innovación que tenga su origen en las necesidades detectadas en el análisis. Se sugiere que en este espacio de formación participen equipos docentes.

C. Laboratorios de experimentación de innovaciones

- La modalidad de laboratorio implica la conformación de comunidades de práctica y de intercambio intra o inter unidades académicas, interservicios y en múltiples ámbitos. En este caso se requerirá el apoyo pedagógico que puede ser parte del equipo proponente o a contratar para el desarrollo del laboratorio. Se dispondrá de un máximo de 60 horas con una carga horaria presencial de

al menos el 75 % del tiempo disponible. Las actividades se realizarán durante un semestre lectivo en un curso de grado y podrán intercalar encuentros de asesoría con observaciones de clase en donde se esté llevando adelante una propuesta innovadora. Se sugiere que en este espacio de formación participen equipos docentes y los responsables de las unidades académicas.

- Se valorará positivamente que en las propuestas de formación se incluyan módulos o actividades para formar a los docentes en el manejo básico de las tecnologías que se utilizan para desarrollar las actividades en modalidad semipresencial (por ejemplo en el manejo básico de EVA).

Desde la CSE se organizarán actividades de formación que no sean contempladas en las propuestas o que se entiendan relevantes para las políticas educativas que se desean desarrollar. A modo de ejemplo, se podrán ofrecer cursos centrales sobre temas de innovación pedagógica (a cargo de la Unidad Académica), de actualización de tecnologías de la información y la comunicación (a cargo del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje), de alfabetización en el área de lectura y escritura académica (a cargo del Programa de Lectura y Escritura Académicas).

4. Financiación de los proyectos y duración

Se financiarán proyectos de un máximo de 540.000 pesos uruguayos cada uno, a ejecutar no más allá del 31 de diciembre de 2023. Se podrán prever salarios docentes y hasta un 10% del monto total solicitado en gastos e inversiones. Los proyectos que excedan estos montos no pasarán la validación administrativa y por tanto no serán evaluados por la comisión asesora.

5. Documentación requerida

La presentación a este llamado se hará mediante un formulario disponible en la página web de la CSE: <http://www.cse.udelar.edu.uy/>

Se deberá completar el formulario de postulación en versión electrónica -el cual tendrá valor de declaración jurada- y enviarlo con todos los documentos adjuntos requeridos.

El formulario tendrá cinco bloques de información a completar: 1) datos generales, 2) proyecto, 3) datos de integrantes del equipo, 4) financiación y 5) documentos a anexar.

En el bloque 2 denominado “proyecto” deberán completarse los puntos que siguen (máximo de 10 páginas):

A. Resumen conteniendo objetivos, líneas de trabajo e impacto esperado con no más de 300 palabras.

B. Antecedentes y justificación

C. Marco Teórico

D. Objetivos generales y específicos

E. Plan de trabajo y cronograma de ejecución: Descripción de las principales líneas de trabajo, sus componentes y los procesos involucrados, indicando en cada caso acciones, etapas y metas.

F. Evaluación y seguimiento del cumplimiento de los objetivos propuestos y de los resultados alcanzados. Deberán explicitar indicadores cuantitativos y cualitativos previstos. **G.** Resultados esperados: descripción de los resultados esperados en términos institucionales, de docentes, de estudiantes y otros impactos previstos.

H. Estrategias de difusión de la experiencia

I. Referencias bibliográficas

En el bloque 3 denominado “datos de los integrantes”, se completan los datos solicitados y se adjunta el Curriculum Vitae del responsable del proyecto, así como los CV de los restantes integrantes del equipo.

En el bloque 5 denominado “documentos a anexar”, se requerirá lo siguiente:

1. Carta de aceptación de las bases. Implica la disposición a rendir informes en los plazos que le sean solicitados y de participación de cada integrante del equipo con la firma del o los responsable/s y de todos los participantes en el proyecto.

2. Carta aval para la implementación de la propuesta por parte del responsable del Servicio (Facultad/Escuela/Cenur). Incluir la firma, aclaración y resolución del órgano de cogobierno correspondiente o el artículo 42 firmado por su responsable. Implica el compromiso de las autoridades del Servicio de mantener el proyecto en funcionamiento hasta su finalización. En caso de tratarse de una propuesta perteneciente a una sede universitaria del interior se deben presentar las firmas del director de la sede y del director del CENUR correspondiente o Comisión Intersede del Noreste

No serán aceptadas:

- solicitudes incompletas;

- solicitudes presentadas por docentes que tengan algún tipo de incumplimiento con la CSE en relación con sus líneas de proyectos;
- solicitudes que excedan el monto máximo total estipulado;
- solicitudes que muestren cualquier otro tipo de incumplimiento de las presentes bases.

No se recibirá documentación alguna fuera de la requerida en el formulario, ni de los plazos fijados para este llamado.

6. Evaluación

En la postulación se podrán presentar hasta dos responsables académicos (Gr. 3, 4, 5 de la Udelar). En ningún caso, un docente podrá presentarse como responsable en más de un proyecto de este llamado.

Por otra parte, un mismo responsable puede presentarse en otra línea de los llamados académicos 2023 pero si resultara financiado en más de una deberá optar por una de ellas una vez recibidas las notificaciones correspondientes.

Aquellos docentes que tengan proyectos en ejecución o no hubieran cumplido con la entrega de los informes solicitados por la CSE correspondientes a anteriores llamados a la fecha de cierre de la presente convocatoria, no podrán figurar como responsables, co responsables o integrantes de proyectos.

En el caso de que no se contara con disponibilidad de fondos para financiar todos los proyectos aprobados académicamente se priorizarán aquellos cuyos responsables no han contado con financiamiento consecutivo en las dos convocatorias anteriores.

Las propuestas serán evaluadas por una Comisión Asesora que designará la CSE, la que podrá realizar las consultas que estime necesarias a los responsables de las iniciativas de formación.

La Comisión Sectorial de Enseñanza tomará resolución con base en lo informado por la Comisión Asesora y elevará su propuesta a consideración del Consejo Directivo Central

7. Seguimiento

La CSE instrumentará el seguimiento y evaluación de los proyectos financiados y procurará su aplicación y aprovechamiento en el conjunto de la Universidad de la República.

Podrá realizar visitas, concertar entrevistas y mantenerse en contacto a los efectos de profundizar en el conocimiento de la experiencia. Asimismo, la CSE, a través de su Unidad Académica se encuentra a disposición de los interesados para todo tipo de asesoramiento y/o apoyo para la mejor ejecución de los mismos.

En los 90 días siguientes a la ejecución académica del proyecto deberá presentarse un informe final (cualitativo y cuantitativo) en las condiciones que oportunamente fijará la CSE.

8. Edición, derechos y propiedad intelectual

La propiedad intelectual relacionada con la propuesta se registrará por la Ordenanza de los derechos de la propiedad intelectual de la Universidad de la República (Res. N° 91 del CDC, de 8/3/1994), sin perjuicio del reconocimiento de la condición de autor o autores de los docentes involucrados. Se tomará además en consideración la Resolución N.º 7 de la CSE, de 17/10/2014 respecto al uso de Licencias Creative Commons en las producciones académicas orientadas a la enseñanza.

Asimismo, se hará constar, en toda publicación o actividad de difusión de los resultados, los logotipos de la CSE y de la Udelar (según los criterios establecidos en el Manual de Identidad Visual de la Udelar vigente), y la condición de constituir un proyecto financiado por esta Universidad. El conjunto de las iniciativas financiadas, conformarán un programa que tendrá una identidad gráfica común y que deberá ser utilizada en todos los documentos, informes, materiales y difusión.

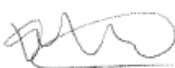
La CSE deberá recibir un ejemplar de los materiales elaborados o de eventuales publicaciones.

1. Autorización para publicar los trabajos realizados a lo largo del curso

AUTORIZACIÓN PARA USO Y PUBLICACIÓN

Por medio de la presente, autorizo a Mariana Zaffaroni a publicar, mencionar, y/o nombrar mi trabajo final presentado en el marco de los cursos "Introducción a la Gamificación" y "Construyendo mi proyecto gamificado" ofrecido por la Comisión Sectorial de Enseñanza, en la UdelaR (Universidad de la República de Montevideo).

La presente autorización se otorga a los fines de que mi trabajo pueda ser publicado como ejemplo de implementación del mencionado curso, en el trabajo final de Tesis que está realizando la profesora Mariana Zaffaroni para presentar en la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Abierta Interamericana. Es por lo tanto, una autorización con fines académicos.

Firma: 

Aclaración: VICTORIA SASSO

Lugar y fecha: MONTEVIDEO, 3 DE NOVIEMBRE DE 2023.

Autorización firmada por Victoria Sasso
(Fuente: fotografía propia)

Ac

AUTORIZACIÓN PARA USO Y PUBLICACIÓN

Por medio de la presente, autorizo a Mariana Zaffaroni a publicar, mencionar, y/o nombrar mi trabajo final presentado en el marco de los cursos "Introducción a la Gamificación" y "Construyendo mi proyecto gamificado" ofrecido por la Comisión Sectorial de Enseñanza, en la UdelaR (Universidad de la República de Montevideo).

La presente autorización se otorga a los fines de que mi trabajo pueda ser publicado como ejemplo de implementación del mencionado curso, en el trabajo final de Tesis que está realizando la profesora Mariana Zaffaroni para presentar en la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad Abierta Interamericana. Es por lo tanto, una autorización con fines académicos.

Firma: 

Aclaración: Gabriel Damiano Verde

Lugar y fecha: Montevideo, Uruguay. 6 de Noviembre de 2023.

Autorización firmada por Gabriel Damiano
(Fuente: fotografía propia)

Ac