



Las metodologías activas y la gamificación en educación superior: un enfoque transmedia en el máster de profesorado

Active methodologies and gamification in higher education: a transmedia approach in the teacher training master's program

Autores

Carmen Navarro-Mateos ¹
Isaac J. Pérez-López ¹

¹ Universidad de Granada (España)

Autor de correspondencia:
Carmen Navarro-Mateos
carmenavarr@correo.ugr.es

Cómo citar en APA

Navarro-Mateos, C., & Pérez-López, I. J. (2025). Las metodologías activas y la gamificación en educación superior: un enfoque transmedia en el máster de profesorado. *Retos*, 71, 161-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v71.115334>

Resumen

Introducción: uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la educación universitaria es la falta de motivación del alumnado, circunstancia que adquiere una especial relevancia en la formación de futuros docentes.

Objetivo: describir y evaluar, desde la perspectiva del alumnado, el impacto formativo de una propuesta inspirada en el concurso MasterChef. Esta tenía como referencia las metodologías activas y la gamificación, así como un enfoque transmedia que daba al estudiantado un rol activo.

Metodología: el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo. Participaron 29 estudiantes quienes, a través de un cuestionario abierto, compartieron narraciones sobre su experiencia en el proyecto. La información fue analizada y categorizada con el software NVivo.

Resultados: el término más recurrente fue "Aprendizaje", seguido de conceptos relacionados con la emoción y la motivación. El alumnado valoró positivamente el uso del formato MasterChef por su significatividad, así como el valor de los espacios de reflexión y la transferencia de lo aprendido a contextos reales.

Discusión: los hallazgos refuerzan la eficacia de las metodologías activas y la gamificación, así como el valor de la significatividad y el componente emocional. La propuesta no solo facilitó la adquisición de competencias, sino que transformó la relación del alumnado con el aprendizaje. El enfoque transmedia actuó como catalizador de motivación y aumentó el compromiso y la implicación colectiva.

Conclusiones: integrar acción, emoción y significatividad en propuestas pedagógicas innovadoras aumenta el impacto y su transferencia. El rol del docente es clave como guía y facilitador del proceso.

Palabras clave

Educación Física; gamificación; motivación; narrativa transmedia; redes sociales.

Abstract

Introduction: one of the major challenges faced by higher education is the lack of student motivation, a circumstance that becomes especially significant in the training of future teachers.

Objective: to describe and assess, from the students' perspective, the formative impact of an educational proposal inspired by the MasterChef TV show. The initiative was based on active methodologies and gamification, as well as a transmedia approach that gave students an active role.

Methodology: the study was conducted using a qualitative approach. A total of 29 students participated and, through an open-ended questionnaire, shared personal narratives about their experience in the project. The information was analyzed and categorized using NVivo software.

Results: the most frequently mentioned term was "Learning," followed by concepts related to emotion and motivation. Students positively valued the use of the MasterChef format for its meaningfulness, as well as the reflective spaces and the transferability of what was learned to real contexts.

Discussion: the findings reinforce the effectiveness of active methodologies and gamification, along with the importance of meaningfulness and the emotional component. The proposal not only facilitated competency acquisition but also transformed students' relationship with learning. The transmedia approach served as a catalyst for motivation and increased collective engagement and commitment.

Conclusions: integrating action, emotion, and meaningfulness into innovative pedagogical proposals enhances their impact and transferability. The teacher's role is essential as a guide and facilitator of the learning process.

Keywords

Gamification; motivation; Physical Education; social media; transmedia narrative.

Introducción

La adecuada preparación y actuación profesional del profesorado constituyen elementos esenciales para el buen funcionamiento de cualquier sistema educativo (Muñiz-Rodríguez et al., 2016). Por tanto, garantizar al futuro docente una formación inicial de calidad parece ser un elemento esencial para mejorar la calidad educativa (Esteban-Bara & Mellén-Vinagre, 2016), siendo la formación pedagógica y el enfoque práctico de la enseñanza elementos que contribuyen al éxito colectivo en los procesos de aprendizaje (Hernández-Amorós & Carrasco-Embuena, 2012).

En este contexto, las metodologías activas adquieren una gran relevancia, aumentando el protagonismo del alumnado (en lugar de la unidireccionalidad que caracteriza al enfoque tradicional), y responsabilizándolo en su proceso formativo (Gargallo-López et al., 2017; Reigeluth et al., 2017; Ripollés, 2011). De hecho, a través de ellas se favorece que los estudiantes aprendan de un modo independiente y autónomo, enfrentándolos a situaciones reales en las que tienen que utilizar estrategias de búsqueda de información, toma de decisiones y aplicar los conocimientos adquiridos a la solución de problemas realistas (De Miguel, 2009; Paños-Castro, 2017). De este modo se aumenta la motivación del alumnado, la significatividad del aprendizaje, la estimulación del pensamiento crítico y creativo y el incremento, a través de la interacción, de habilidades interpersonales tales como el trabajo en equipo y las habilidades de comunicación (Burguillo, 2010; Sinclair & Ferguson, 2009), aspectos todos ellos fundamentales en el desempeño de la labor docente.

En lo que respecta al aprendizaje significativo, este ocurre cuando lo que el estudiante está aprendiendo se relaciona de manera lógica con lo que ya sabe, es decir, se trata de conectar nuevas ideas con ideas previas o experiencias que ya tienen un significado para el estudiante (Ausubel et al., 1983). Además, el aprendizaje significativo y la motivación están estrechamente ligados pues, cuando lo que uno aprende tiene sentido y se conecta con su realidad, la motivación, la curiosidad y el compromiso con el proceso formativo aumentan (Cañabate-Ortíz et al., 2019; Ryan & Deci, 2020). Con el objetivo de incrementar la significatividad del aprendizaje y la implicación del alumnado, cobra especial relevancia la gamificación, que aprovecha aquellos aspectos que hacen atractivos a los juegos y videojuegos con el objetivo de mejorar la participación y la motivación en el aprendizaje (Kapp 2012; Navarro-Mateos et al., 2021; Pérez-López, 2020).

Por otro lado, el nuevo concepto de alfabetización demanda competencias concretas que den respuesta a los retos actuales (Levano-Francia et al., 2019; Pérez-Escoda et al., 2019). Se genera un nuevo paradigma educativo donde la linealidad emisor-receptor-mensaje se rompe para dar paso a una hiperconectividad que permite un flujo de información continuo e ilimitado (Scolari & Establés, 2017; Scolari, 2018). En estrecha relación con ello, la narrativa transmedia pretende llevar a la audiencia a un viaje emocional en que se crean sinergias entre los contenidos a través de diferentes medios, generando una experiencia participativa y vinculada a sensaciones y emociones, lo que la hace excitante y desafiante (Coombs, 2019; Pratten, 2011; Scolari, 2009). A pesar de que se suelen centrar en las audiencias audiovisuales, muchos investigadores van más allá realizando aportes fundamentales para comprender cómo se expresan esas narrativas en otros entornos, y cómo pueden ser recuperadas desde una perspectiva educativa gracias a su enorme atractivo y potencialidad (Andrade-Velásquez & Fonseca-Mora, 2021; Jenkins, 2010; Jenkins et al., 2015; Scolari et al., 2019). Cada vez adquiere mayor importancia apostar en la actualidad por un modelo basado en un usuario activo, en un consumidor capaz de producir y participar en el proceso, tanto comunicativo como educativo (Pérez-Escoda & García-Ruiz, 2020). Es aquí donde cobra importancia la figura del prosumer, es decir, abandonar el rol pasivo de mero espectador o consumidor y dar el paso de generar contenidos o un producto determinado (Burlea-Schiopoiu, 2014; Dollinger, 2018).

En la línea de autores como Chrobak (2017) o Giménez-Giubbani (2016), se debe promover una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumnado, con propuestas realmente adaptadas a los requerimientos de la vida en sociedad, conectando con su entorno de una manera más directa y procurando dar respuestas a las necesidades del futuro. Y más cuando, como señalan Serrano-Rodríguez y Pontes-Pedrajas (2017), la mayoría de los aspirantes a profesores presentan una visión pesimista de la docencia en educación secundaria. Por tanto, se precisan profesores y proyectos que sean capaces de

mostrar el interés de la docencia como tarea abierta y creativa, vinculándola a la innovación e investigación y tratando de hacer frente a los retos actuales para lograr el interés de los estudiantes, así como la adquisición de las competencias requeridas (Vilches & Gil, 2010).

Con la intención de dar respuesta a todo ello, en un intento de incrementar la motivación e implicación del alumnado del máster de profesorado en su formación como futuros docentes, se diseñó una propuesta basada en el talent show *MasterChef*, dada su repercusión y significatividad, como evidencian los trabajos previos de Arufe (2019) o Sotoca (2021). El objetivo fundamental del presente artículo es describir la estructura de la propuesta llevada a cabo, centrando la atención en el enfoque transmedia que la caracterizó, y aproximar al lector a las percepciones de los estudiantes desde las narraciones evaluativas realizadas a lo largo del proceso.

Descripción de la experiencia: *MasterchEF*

El proyecto se desarrolló en la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física, del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de Educación Física (EF). Esta asignatura cuenta con una carga lectiva de 12 créditos ECTS. Entre los objetivos que se pretenden alcanzar encontramos: planificar la EF desde una perspectiva crítica, valorando su adecuación y realizando modificaciones coherentes con las finalidades educativas; adquirir competencias docentes para el buen desarrollo de su futura labor profesional. Las competencias específicas que se pretenden desarrollar son: fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes; conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje en las materias correspondientes; integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La intervención tuvo a las metodologías activas como referencia, dado el gran potencial que atesoran, tal y como se ha señalado previamente, desde una perspectiva transmedia que impregnó y enriqueció todo su desarrollo. Además, se aprovechó la gran repercusión del talent show *MasterChef* en la actualidad, adaptándose a los contenidos y competencias de la asignatura. Título que, dicho sea de paso, se ajustaba a la perfección a los estudios (máster) y especificidad del módulo (EF) y que, junto a los numerosos paralelismos existentes entre el mundo de la cocina y la docencia, determinó el diseño, puesta en práctica y evaluación del talent show de docencia *MasterchEF*, una experiencia de aprendizaje para la formación de futuros docentes de EF.

Antes de centrar la atención en el enfoque transmedia, a continuación se reseñan algunos de los principales aspectos que caracterizaron al proyecto *MasterchEF* (descrito con mayor detalle en Pérez-López & Navarro-Mateos, 2022), con la intención de favorecer su comprensión. En primer lugar, cabe destacar que para generar sensaciones y emociones similares a las que experimentan los concursantes del programa de televisión (aspecto fundamental en una propuesta de estas características), se trató de recrear en todo momento la esencia del mismo. Para ello, y aprovechando las tres clases a la semana de la asignatura (lunes, miércoles y jueves), se utilizó la estructura del formato original, y en cada uno de esos días se desarrolló una de las tres pruebas que tienen lugar en el programa de televisión:

- Prueba individual (los lunes): los concursantes recibían uno o más “ingredientes” (contenidos) que debían utilizar en su “plato” (propuesta) para dar respuesta al reto planteado. Una vez que el tiempo de cocinado terminaba, los jueces deliberaban y elegían los mejores platos, que se convertían en los capitanes de la prueba por equipos.
- Prueba por equipos (los miércoles): los aspirantes se dividían en equipos. El capitán de cada uno debía escoger a los integrantes y el “menú” (propuesta de retos relacionados con los contenidos y competencias de la asignatura) a cocinar, comenzando aquel que destacó más en la prueba individual. El trabajo en equipo era fundamental en esta prueba para sacar todos los platos a tiempo. Los equipos que no cumplían convenientemente con los criterios establecidos debían enfrentarse a la prueba de eliminación el día siguiente.
- Prueba de eliminación (los jueves): los concursantes de los equipos que habían sido seleccionados para la prueba de eliminación debían enfrentarse de manera individual al reto que el jurado tenía preparado para la ocasión. Los responsables de los platos que menos destacaban por su “sabor” (cumplimiento de los objetivos), la “lógica” (cohesión entre los diferentes contenidos) y la “estética” del plato (formato en el que se presentaba) “abandonaban” el programa.



Semanalmente, dos o tres concursantes eran “eliminados”. En realidad seguían participando en todos los retos, pero sin la posibilidad de aspirar al premio final. De esta manera se puso a prueba al alumnado porque, ya sin la recompensa extrínseca (es decir, sin optar al título de ganador/a), se evidenciaba claramente quién estaba siendo coherente (demostrando que su intención en la asignatura era aprender) y quién aprovechaba la expulsión como excusa para no seguir dando su mejor versión. Esta circunstancia dio lugar a más de una reflexión grupal que permitió analizar en primera persona las sensaciones y emociones que este tipo de situaciones podían generar en su futuro alumnado, así como cuestiones relacionadas con la motivación extrínseca e intrínseca, a partir de casos reales y no simplemente desde la teoría. Al igual que en el programa original, previamente a la semifinal se realizó una repesca entre todos los concursantes “eliminados”, para ver qué dos aspirantes lograban una segunda oportunidad para luchar por el título de *MasterchEF* Granada.

Uno de los aspectos claves para hacer la experiencia más inmersiva fue el cuidado de los detalles y del lenguaje. En este sentido, se usaron los objetos propios del programa, como el reloj que marca el tiempo de cocinado, la caja misteriosa o el pin de la inmunidad, a lo que habría que añadir un logo con el que se identificó al proyecto. La visita de diversos “chefs” para impartir masterclass (como, por ejemplo, sobre la importancia de las habilidades comunicativas en un docente o cómo desarrollar la creatividad en el alumnado) también se tuvo presente, aspecto muy característico en el programa de televisión. Cada semana los retos se construyeron en torno a uno o varios “ingredientes” (contenidos) como, por ejemplo, la legislación educativa, las competencias docentes o las metodologías activas. Además, se elaboraron diferentes rúbricas para evaluar la implicación del alumnado, la creación de sus proyectos finales de innovación y su actuación en las pruebas de exteriores (realización de sesiones prácticas para el resto de los compañeros -Figura 1-).

Figura 1. Rúbrica para valorar las sesiones prácticas (pruebas de exteriores)

Prueba de exteriores 		Aspirante <input type="text"/>				Prueba <input type="text"/>			
Indicadores de evaluación	Creo que se te ha pegado...	Es comestible	¿Me pasas la receta?	¡Para chuparse los dedos!	Observaciones	Total			
Cumplimentación y envío de las planillas 	No se han completado ninguna de las fichas y, por tanto, no se han enviado en el plazo establecido	Únicamente se ha completado uno de los tipos de ficha (o de menú o de plato) y se ha enviado a tiempo	Las fichas se han cumplimentado y enviado en el plazo, aunque la información de las mismas no está del todo completa	Tanto las fichas de menú como la de plato están rellenas de manera adecuada y se han enviado en el plazo establecido		?			
Transmisión de la información 	El aspirante es incapaz de explicar los platos o los comensales	El aspirante transmite la información de manera correcta, aunque sus habilidades comunicativas son muy mejorables	El aspirante tiene habilidades comunicativas y transmite adecuadamente la información a los comensales	El aspirante tiene muy buenas habilidades comunicativas y explica los platos de manera clara y dinámica		?			
Organización del espacio y del tiempo 	No organizan el espacio ni gestionan el tiempo	Únicamente tienen en cuenta uno de los dos aspectos en su menú	La organización del espacio y del tiempo es adecuada	La organización del espacio y del tiempo es la óptima		?			
Cumplimiento de los objetivos 	No se cumplen los objetivos y no utilizan ninguna herramienta para evaluar el menú	Se alcanzan algunos de los objetivos del menú pero no se crea ninguna herramienta para comprobarla	Se alcanzan algunos de los objetivos iniciales y se crean herramientas para evaluarlos	Se alcanzan todos los objetivos propuestos y se preocupan por crear herramientas para evaluarlos		?			

Fuente: elaboración propia

Además, en la línea del programa original, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y las redes sociales (RRSS) en especial, tuvieron un gran protagonismo en la propuesta. Como se ha mencionado anteriormente, se apostó por un enfoque “mediático” para que el proyecto no se quedase simplemente en el “plató” (aula donde se llevó a cabo), compartiendo los propios participantes las pruebas y el desarrollo de los diferentes programas a través de las RRSS, y dando difusión a los materiales que fueron creando. Se quiso construir una red en la que se compartieran las sensaciones, emociones y aprendizajes alcanzados para que todo el que quisiera pudiese sumar y sentirse parte de esta experiencia que trascendería las cocinas.

Con dicha intención se utilizaron diversos soportes (como *Twitter* –actual *X*-, *Instagram* y el diseño de una web –“Escuela online”, como en el programa original-) para compartir el contenido que iban elaborando y crear un universo narrativo al que acceder de forma independiente desde los diferentes medios. De esta manera, además, se favoreció la competencia de aprender a aprender (a través de la experiencia directa) y la adquisición de competencias digitales, de investigación y comunicativas.

A continuación, se concretan los medios que se utilizaron para difundir los diferentes retos, aprendizajes y emociones que estaba adquiriendo y experimentando el alumnado, describiéndose, posteriormente, cada uno de ellos (Figura 2).

Figura 2. Medios que dieron soporte al proyecto *MasterchEF*



Fuente: elaboración propia

- Cuenta oficial de *Twitter* de *MasterchEF*

Las RRSS forman parte de la cotidianidad del alumnado y *Twitter* tiene unas posibilidades educativas enormes. Hay muchos profesores en activo que comparten ideas y recursos de gran interés, lo que supuso un factor motivacional de gran calado en el alumnado participante, llevándoles a corresponder del mismo modo a partir de las experiencias que iban viviendo y los aprendizajes que adquirían.

Los propios aspirantes fueron los que crearon y gestionaron la cuenta oficial del programa para acercar a todos los “espectadores” (todo aquel que siguió el proyecto por redes) lo que iba aconteciendo en los diferentes programas. A través de ella se fueron dando a conocer los “ingredientes” de cada semana y las pruebas a las que se iban enfrentando los aspirantes, acompañando los tuits de fotografías y vídeos para hacerlos más atractivos. Durante el proyecto llegaron a publicar un total de 280 tuits.

Además, a través de *Twitter*, también se propusieron retos para aumentar la repercusión de la experiencia. Por ejemplo, con el reto *#Juégatelaugr*, a partir de una fotografía con algunos de los componentes principales de un total de 35 juegos de mesa, se invitaba a los seguidores del programa a ver cuántos eran capaces de adivinar. Los aspirantes mostraron mucha ilusión y sorpresa al ver las numerosas interacciones que un reto así logró, dando la oportunidad de establecer contacto con los muchos docentes que participaron en él. Esta circunstancia, al mismo tiempo, les hizo aún más conscientes de la magnitud que el proyecto estaba alcanzando, y del potencial de esta red social para compartir, aprender y conocer a profesores en activo que comparten materiales y realizan propuestas de enorme valor e interés.

- Cuenta oficial de *Instagram*

Al igual que ocurre en el programa original, se ofreció la oportunidad a los “espectadores” de conocer mejor a los concursantes. Esta red social, también gestionada por los aspirantes, complementó la cuenta

de *Twitter*, mostrando aspectos más personales de cada uno de ellos (procedencia, aficiones, aspiraciones y expectativas en el concurso), siguiendo la estética propia del programa de televisión. Al mismo tiempo, les permitió conectar con los seguidores con los que muchos de ellos cuentan, al tratarse de la red social que más usaban en su día a día. Esta aplicación tuvo mucho movimiento a través de la creación de *stories* (a modo de campaña de intriga), presentación de los aspirantes o comentarios de apoyo de amigos y familiares. En este sentido, una de las posibilidades que ofrece, y que más interés despertó en los seguidores del programa, fueron las emisiones en directo. En programas como la semifinal o la final, donde se generó gran expectación, se utilizó esta función para que los “espectadores” conocieran en tiempo real quiénes eran los finalistas y, finalmente, quién se alzó con el título de ganador, obteniendo un gran número de visualizaciones.

- Posibilidad de compartir las vivencias a través de *Google Drive*

Por otro lado, a través de *Google Drive*, los aspirantes tuvieron la oportunidad de ir deconstruyendo sus vivencias tras cada programa, es decir, reflexionar sobre todo lo experimentado, las emociones que les había generado y el aprendizaje alcanzado para, de este modo, llegar a sacarle todo el jugo posible a la experiencia. La cabecera de la pregunta abierta era la siguiente: “Reflexiona sobre lo sucedido en el *programa* de hoy, analizando los diferentes momentos, retos, cuestionamientos de los *chEFs*, etc. que consideres que son merecedores de una *Estrella Michelin* por su relevancia. Coge tu *extractor de jugos* y trata de sacarle toda la sustancia posible a cada uno de los recuerdos (ya sean positivos o no), describiendo las emociones y aprendizajes que te han generado. Procura que tus reflexiones no sean *fast food* y queden en meras anécdotas analizadas de forma superficial. Trata de ir más allá de lo que haría el aspirante del pasado, es decir, el que eras antes de comenzar con esta experiencia de aprendizaje *culinaria*, y describe, analiza y reflexiona con profundidad (*a fuego lento*) cuanto más, mejor. De este modo no solo lograrás arraigar dicho recuerdo, sino el aprendizaje que de él se derive, siendo aún más consciente de todo lo vivido. Sería estupendo que enumeraras cada uno de tus momentos REM (Recuerdos de *Estrella Michelin*) y dejaras un espacio entre ellos. La acción sin reflexión, como mucho, no es más que mera diversión”.

- Escuela online de *MasterchEF*

También se les planteó la posibilidad de crear un recuerdo no perecedero de esta experiencia que, al mismo tiempo, pudiera servir de ayuda a muchos otros alumnos y docentes: su propia “Escuela Online de *MasterchEF*”, al igual que ocurre en el formato original de televisión (una plataforma online para todo aquel que quiera profundizar en técnicas culinarias, recetas y consejos). Para ello se distribuyeron diferentes roles y responsabilidades, destacando al diseñador web y a la directora de contenidos, cada uno de los cuales, a su vez, conformó su equipo de colaboradores. La finalidad principal era construir y compartir recursos de calidad que fuesen de utilidad para el día a día de cualquier docente.

La web contaba con distintos apartados, entre los que se incluía el supermercado, donde aparecían los elementos esenciales (legislación educativa básica), las especias y condimentos (artículos científicos que daban respaldo a la EF en el ámbito educativo) y las herramientas de vanguardia (diversas aplicaciones, clasificadas por áreas, que podían enriquecer las intervenciones en el aula -Figura 3-). También se incluían las fichas de menú y las propuestas que los aspirantes plantearon para las sesiones prácticas.

Figura 3. Ejemplos de herramientas de vanguardia creadas por los aspirantes



Fuente: elaboración propia

Método

La evaluación del proceso narrado se ha enmarcado en el paradigma interpretativo. Al querer conocer las percepciones del alumnado participante, se ha considerado la metodología cualitativa la más adecuada, siguiendo las líneas trazadas para el diseño, análisis e interpretación marcadas por Denzin y Lincoln (2012).

Participantes

En la propuesta participaron un total de 29 estudiantes (4 mujeres y 25 hombres) con una edad media de $24,3 \pm 2,9$ años, pertenecientes al grupo 3 de la asignatura del módulo específico Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física.

Técnica de producción de la información

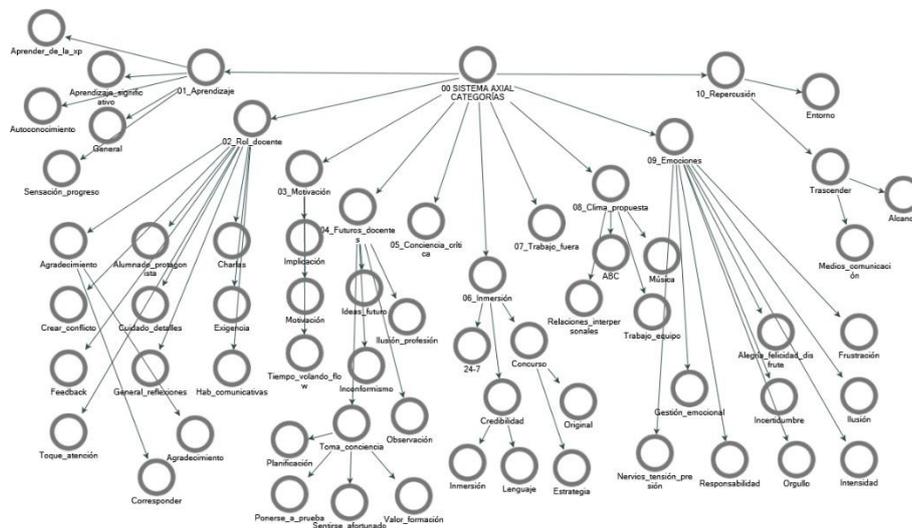
La producción de la información se ha realizado a través de las narraciones que los estudiantes realizaron sobre la experiencia, dado que lo que interesa es llegar a comprender la profundidad y trascendencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Bolívar et al. (2001), el uso de técnicas narrativas en la investigación educativa permite dar voz a los protagonistas de la investigación para conocer la profundidad del proceso educativo vivido. Para ganar en validez, esta circunstancia se planteó de forma voluntaria y anónima, elaborando cada estudiante sus narraciones evaluativas según su propia experiencia. La técnica de producción de la información se apoyó en un cuestionario abierto de *Google Drive*. Se recogieron un total de 265 reflexiones, siendo importante recalcar la evolución de las mismas a lo largo del concurso. Conforme avanzó el programa fueron más conscientes del valor de la reflexión en su aprendizaje, lo que les llevó a realizar análisis cada vez más profundos de lo vivido y aprendido.

La ética en la investigación se garantizó desde un consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la Universidad de Granada, en el que se garantizaba la confidencialidad y el anonimato de los participantes. A la hora de redactar los resultados se han suprimido los nombres de los estudiantes, asignándoles un número.

Procedimiento de análisis

La metodología cualitativa resulta idónea para comprender una realidad como la estudiada (Stake, 1995). Strauss y Corbin (2002) indican que el valor de tal metodología radica no solo en la generación

Figura 5. Mapa general del proyecto



Fuente: elaboración propia

El aprendizaje y la gestión emocional como ingredientes básicos

Como se puede apreciar, la palabra más repetida en las valoraciones que realizó el alumnado fue “Aprendizaje”, por delante de otras como “Ilusión” o “Motivante”, todas ellas de enorme valor en cualquier proceso formativo. Pero el alumnado no solo fue consciente de lo aprendido, sino que también mostró un gran deseo de ponerlo en práctica, lo que dice mucho de la transferencia que consideraban que tenían dichos aprendizajes y de su utilidad, otra de las palabras más utilizadas en sus discursos. Un buen ejemplo de ello es el siguiente fragmento:

“En particular considero que me he empapado de todas las dinámicas que hemos hecho, me ha gustado ver que, aunque me haya costado, siempre he participado en todo, en la lejanía o estando físicamente, llamando a mis compañeros para preguntarles, abriendo la mente con juegos que nunca había hecho... y ahora, a día de hoy en mis prácticas, tengo muchas ganas de poder llevar un trocito de lo aprendido al instituto, tener esta forma de aprender como claro funcionamiento para mi futuro.” (A-8).

En relación con ello, aprovechar como reclamo y armazón de la propuesta un programa de televisión como MasterChef supuso un acierto, a tenor de los muchos comentarios que compartieron al respecto, en la línea del que a continuación se muestra:

“Usar el formato de MasterchEF creo que ha sido muy acertado, primero porque engancha mucho, ya que muchos de nosotros vemos el programa y conocemos la dinámica y segundo por eso mismo, la propia dinámica se adapta perfectamente al formato de la asignatura y se puede utilizar para aprender haciendo” (A-15).

El hecho de aprender haciendo y la significatividad, por tanto, representan dos de los pilares que incrementaron la motivación del alumnado, generando un elevado grado de satisfacción. Circunstancia que evidencia la idoneidad del formato y su viabilidad, como queda de manifiesto en el relato anterior. Junto a ello, el hecho de acceder a los contenidos y competencias desde un planteamiento de retos, con la necesidad de superarlos para no resultar “eliminados” incrementó la motivación, aprendizaje y credibilidad de la propuesta: “Mientras estaba esperando el veredicto del chef sobre qué equipo iba a eliminación, sentí auténticos nervios, estaba viviendo el programa de verdad” (A-3).

El “Esfuerzo” y la “Intensidad” fueron también ingredientes predominantes y claves en la propuesta. En un primer momento a muchos de ellos les generó una considerable frustración pero, en base a sus narraciones, esos momentos acabaron originando también un gran aprendizaje: “Ha sido un período muy exigente y con momentos de gran frustración, pero de los que he acabado aprendiendo incluso más que de los más placenteros” (A-23). En este sentido, el protagonismo que tuvieron los momentos de reflexión tras cada reto es uno de los aspectos que más destacan a la hora de gestionar la citada exigencia:

“He de reconocer que ha sido la asignatura a la que más tiempo le he dedicado y en la que más me han exigido y, sin embargo, la que más me ha enganchado. Pero también es cierto que esto no hubiera sido así de no ser por todas las reflexiones y cuestionamientos que acompañaban a cada reto. Al principio no lo veía necesario pero conforme avanzaba el programa más lo agradecí, ya que me ayudaron a gestionar muchas emociones.” (A-9).

Resulta evidente que los docentes deben transmitir confianza, ilusión y, por qué no, generar espacios de incertidumbre y frustración. El fracaso no es negativo, pues sirve para poner en acción la reflexión y la autocrítica, aspectos esenciales en cualquier docente.

De consumidor a prosumer

Tras el análisis de las referencias que el alumnado realizó sobre el enfoque transmedia del proyecto, llama poderosamente la atención la gran aceptación del planteamiento desde el primer momento que se les presentó:

“Qué idea tan chula la de poder crear una página para darnos a conocer y compartir todo lo que vayamos construyendo. Creo que ha sido un plus que no ha dejado indiferente a nadie. La verdad es que es todo un reto para mí, pues me presenté como candidata a directora de contenido, lo que pondrá a prueba mi creatividad y me supondrá bastante tiempo, pero me motiva muchísimo” (A-11).

Los propios alumnos se sorprendieron de la respuesta de sus compañeros: “Ese mismo día, nos juntamos todos para hablar sobre el contenido de la página web y las redes después de clase. La actitud que tuvimos fue espectacular. Estamos muy motivados y estoy sorprendido con la buena actitud de todos los compañeros” (A-29). De hecho, ese compromiso emocional queda patente al encontrar entre sus narraciones declaraciones como la siguiente: “Para finalizar quería hacer una mención a la implicación que hay en el grupo con Twitter e Instagram. Esto solo es posible cuando una asignatura te crea emociones y pasión” (A-19). No cabe duda de que las RRSS adquieren una gran relevancia a la hora de crear oportunidades innovadoras que motiven y atraigan la atención de los estudiantes, mejorando su desempeño y aprovechamiento al comprobar la repercusión de su trabajo.

El aprendizaje se fortalece cuando no solo son protagonistas, sino también creadores, es decir, cuando aprenden haciendo de manera activa. De esta forma, lo aprendido se consolida y se amplía, especialmente al combinar la práctica con la teoría, lo que da lugar a un aprendizaje mucho más eficiente. De este modo, además, el aprendizaje logra trascender las cuatro paredes del aula y permite al alumnado ser aún más consciente del valor de la experiencia que está viviendo, y del alcance que puede llegar a lograr, aumentando su motivación e implicación:

“¡Estaba deseando subir el tuit con la noticia, y no he podido gozarlo y fliparlo más, viendo la enorme repercusión que ha tenido! ¡Me encanta el reto de llevar la cuenta de Twitter del programa y, al mismo tiempo, ver cómo tanta gente de fuera del proyecto pone interés en saber qué estamos haciendo cada día, ya casi tenemos 400 seguidores!” (A-21).

Por último, todo ello se complementa y corrobora, además, con los tuits que muchos estudiantes compartieron en sus cuentas personales al finalizar *MasterchEF*. Los ejemplos que se muestran en la Figura 6 ponen de manifiesto lo que un planteamiento así puede llegar a generar en ellos.

Figura 6. Ejemplos de tuits del alumnado participante al término del proyecto *MasterchEF*

Fuente: elaboración propia

Discusión

Los hallazgos obtenidos en este estudio ponen de manifiesto el potencial transformador de enfoques metodológicos activos, creativos y que impliquen de manera activa al alumnado. La reiteración de términos como “aprendizaje”, “utilidad” o “motivación” en los discursos de los estudiantes permite afirmar que la experiencia educativa fue percibida como altamente significativa y transferible, en línea con lo que plantean Flores et al. (2021) y Pérez-López et al. (2017, 2019), quienes destacan la importancia de la implicación personal del alumnado en el proceso formativo.

El uso del formato MasterChef como eje estructural de la experiencia fue valorado muy positivamente, no solo por su capacidad para conectar con intereses previos del alumnado, sino por su idoneidad para desarrollar competencias a través de una dinámica semanal que los ponía a prueba. Esta aproximación, fundamentada en el “aprender haciendo”, no solo generó entusiasmo y compromiso, sino que permitió consolidar aprendizajes desde la experiencia vivencial, como también subrayan Gamboa-Mora y García-Sandoval (2012).

Otro de los aspectos emergentes con gran fuerza fue la gestión emocional. La exigencia de la propuesta provocó momentos de frustración que, lejos de suponer una limitación, fueron oportunidades de aprendizaje gracias al espacio dedicado a la reflexión posterior. Este hallazgo es coherente con los planteamientos de Foncubierta y Rodríguez (2014), quienes defienden la necesidad de normalizar el error y el fracaso como partes inherentes del proceso de aprendizaje, y apuestan por un modelo que promueva la autocrítica y la resiliencia.

Asimismo, el enfoque transmedia se reveló como un catalizador del compromiso emocional, la creatividad y la implicación del grupo. Tal y como han señalado Albaladejo-Ortega y Sánchez-Martínez (2019), así como Kalogeras (2014), este tipo de planteamientos no solo fomenta la motivación, sino que potencia habilidades como la retención, la interpretación o la contextualización de los contenidos. Las RRSS funcionaron como un espacio en el que compartir el aprendizaje, trascendiendo los límites del aula y generando una experiencia educativa con impacto real. En este sentido, el alumnado pasó de ser un consumidor pasivo de contenidos a convertirse en prosumer, es decir, creador activo y difusor de su propio proceso de aprendizaje. Esta implicación refuerza la consolidación del conocimiento y responde a una estrategia de aprendizaje donde la acción y la teoría se integran en una experiencia coherente, tal como se defiende en trabajos previos (Gamboa-Mora & García-Sandoval, 2012).

A partir de estos hallazgos, sería interesante explorar cómo este tipo de propuestas metodológicas funcionan en otros niveles educativos o con diferentes perfiles de alumnado. Asimismo, futuras investigaciones podrían combinar enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una visión más amplia y contrastada del impacto emocional y formativo de estas experiencias.

Conclusiones

La apuesta por un enfoque transmedia, en el que el alumnado es el protagonista de su proceso formativo, con un rol activo en la construcción y difusión de contenidos, favoreció su implicación en el proceso, tal y como se ha evidenciado a lo largo del presente trabajo. Además, el hecho de utilizar una referencia narrativa significativa para los estudiantes, como es el caso del concurso de cocina MasterChef, incidió de manera positiva en la motivación, el aprendizaje y la gestión emocional de los participantes.

Por otro lado, es importante tener en consideración que el rol del docente es un elemento diferenciador en este tipo de planteamientos, condicionando el éxito de la experiencia transmedia. En conjunto, los resultados invitan a reflexionar sobre la necesidad de replantear los marcos metodológicos tradicionales con el objetivo de favorecer propuestas que integren emoción, acción y significatividad. Este estudio evidencia cómo el diseño de experiencias auténticas, retadoras y socialmente significativas puede transformar tanto la percepción del alumnado, como su manera de aprender y construir conocimiento.

Agradecimientos

Esta investigación se ha llevado a cabo gracias a un contrato predoctoral de la Junta Andalucía (código 24653).

Referencias

- Albaladejo-Ortega, S., & Sánchez-Martínez, J. (2019). El ecosistema mediático de la ficción contemporánea: relatos, universos y propiedades intelectuales a través de los transmedial worlds. *Icono 14*, 17(1), 15-38. <https://doi.org/10.7195/ri14.v17i1.1241>
- Andrade-Velásquez, M. R., & Fonseca-Mora, M. C. (2021). Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(2), 159-175. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.17795>
- Arufe, V. (2019). Experiencia didáctica de una adaptación de tres famosos programas de TV: First Dates, MásterChef y Pekín Express al aula universitaria. *III Jornadas de Innovación Docente: Contextos universitarios transformadores: construyendo espacios de aprendizaje*. A Coruña.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. *Computers and Education*, 55(2), 566-575. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.018>
- Burlea-Schiopoiu, A. (2014). The Challenges of the Prosumer as Entrepreneur. En *IT Frameworks of IT Prosumption for Business Development* (pp. 1-16). IGI-Global.
- Cañabate-Ortíz, D., Tesouro-Cid, M., Puiggali-Allepuz, J., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos*, 35, 47-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63038>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Coombs, T. (2019). Transmedia storytelling: a potentially vital resource for CSR communication. *Corporate Communications: An International Journal*, 24(2), 351-367. <http://dx.doi.org/10.1108/CCIJ-11-2017-0114>

- De Miguel, M. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza.
- Denzin, Norman K., & Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dollinger, M. (2018). Technology for the scalability of co-creation with students. En *Ascilite 2018: Open Oceans: Learning without borders* (pp. 346-350). Deakin University.
- Esteban-Bara, F., & Mellén-Vinagre, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(2), 185-198. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68212>
- Flores, G., Fernández-Río, J., & Prat, M. (2021) Gamifying Physical Education Pedagogy. College Students' Feelings. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 21(83), 515-533. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.83.007>
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez, J. M. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.
- Gamboa-Mora, M. C., & García-Sandoval, Y. (2012). Aprender haciendo en Investigación como estrategia de aprendizaje. *Revista De Investigaciones UNAD*, 11(2), 77-93. <https://doi.org/10.22490/25391887.789>
- Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., Verde-Peleato, I., & García-Félix, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *RELIEVE-Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078>
- Giménez-Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 5-15.
- Hernández-Amorós, M. J., & Carrasco-Embuena, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Jenkins, H. (2010). *Transmedia education: The 7 principles revisited* [Mensaje en un blog]. Recuperado de: http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Jenkins, H. Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa Editorial.
- Kalogeras, S. (2014). *Transmedia storytelling and the new era of media convergence in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Levano-Francia, L., Sánchez-Díaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 7(2), 579-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Muñiz-Rodríguez, L., Alonso, P., Rodríguez, L. J., & Valcke, M. (2016). ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países? *Revista de educación*, 372, 106-132. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-317>
- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. J., & Femia, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, 42, 507-516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Paños-Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 33-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Pérez-Escoda, A., & García-Ruiz, R. (2020). El engagement del influencer en YouTube como recurso educativo para la innovación en el aula. En A. de Vicente Domínguez & J. Sierra Sánchez (Eds.). *Aproximación periodística y educ comunicativa al fenómeno de las redes sociales* (pp. 447-460). McGrawHill.
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Pérez-López, I. J. (2020). *De las 7 Bolas de Dragón a los 7 Reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad*. Copideporte, S. L.
- Pérez-López, I. J., & Navarro-Mateos, C. (2022). MasterchEF: A Talent Show Based Educational Project for the Training of Future Physical Education Teachers. En I. Rivera-Trigueros, A. López-Alcarria, D. Ruiz, M. D. Olvera-Lobo & J. Gutiérrez-Pérez (Eds.). *Using Disruptive Methodologies and Game-Based Learning to Foster Transversal Skills*. IGI Global.

- Pérez-López, I. J., Rivera García, E., & Trigueros, C. (2017). "La profecía de los elegidos": un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 243-260. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>
- Pérez-López, I. J., Rivera García, E., & Trigueros, C. (2019). 12+1. Sentimiento del alumnado universitario de educación física frente a una propuesta de gamificación: "Game of thrones: la ira de los dragones". *Movimento*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88031>
- Pratten, R. (2011). *Getting started with transmedia storytelling*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (2017). *Instructional-Design Theories and Models. The Learner-Centered Paradigm of Education*. Routledge.
- Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 83-88.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N., & Masanet, M. J. (2019). Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista latina de comunicación social*, 74, 116-32. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Scolari, C. A. (2018). *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. CeGe.
- Scolari, C. A., & Establés, M. J. (2017). The Transmedia Ministry: Narrative Expansions and Participatory Cultures. *Palabra Clave*, 20(4), 1008-1041. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.7>
- Serrano-Rodríguez, R. & Pontes-Pedrajas, A. (2017). Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.235151>
- Sinclair, B., & Ferguson, K. (2009). Integrating simulated teaching/learning strategies in undergraduate nursing education. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1), 7-11. <https://doi.org/10.2202/1548-923x.1676>
- Sotoca, P. (2021). MasterEF. Cocinando la futura Educación Física. En E. M. Sebastiani, J. Campos-Rius, D. Navarro & C. Chamorro (Eds.). *Gamificación en Educación Física II: La aventura continúa* (pp. 151-158). INDE.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Straus, A., & Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Vilches, A., & Gil, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 661-666

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Carmen Navarro-Mateos
Isaac J. Pérez-López

carmenavarr@correo.ugr.es
isaacj@ugr.es

Autor/a
Autor/a

