



ALEA JACTA EST

Revista on-line de gamificación,
ABJ y serious games

Nº 2

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Directora: Manuela Fernández Rodríguez (Universidad Rey Juan Carlos).

Secretaría Académica: Erika Prado Rubio (Universidad Rey Juan Carlos) / Leandro Martínez Peñas (Universidad Rey Juan Carlos)

Vocales : Sara Arrazola Ruiz (Universidad de Alcalá)

COMITÉ CIENTÍFICO

Federico Gallegos Vázquez (Universidad Rey Juan Carlos)

Rodrigo García Carmona (Universidad San Pablo-CEU)

José María Jiménez Peláez (Universidad Antonio de Nebrija)

Manuel Antonio Pacheco Barrio (Universidad de Valladolid)

Julián Vicente Díaz (Asociación Veritas)

Dirección administrativa de la revista
para remisión de artículos y otras cuestiones:
leandro.martinez@urjc.es

Asociación Veritas para el Estudio
de la Historia, el Derecho y las Instituciones

Valladolid, 2020

ISSN 2659-983X

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los autores interesados en colaborar en la revista, que se publicará con una periodicidad anual, deberán enviar sus artículos a la directora de la misma, a la dirección de correo electrónico **leandro.martinez@urjc.es**, haciendo constar como asunto del mensaje *Artículo Revista AJE*.

Los artículos académicos deberán ser originales y serán evaluados por expertos ajenos al Consejo de Redacción. El procedimiento a seguir para la evaluación será el denominado por pares mediante doble ciego, y es posible la publicación de textos en español, inglés, francés, italiano, alemán y, como criterio general, en cualquiera de las lenguas consideradas vehículo habitual de la transmisión del conocimiento científico.

El mismo procedimiento se seguirá para la recepción de recensiones y textos académicos similares, pero la evaluación será llevada a cabo por dos miembros del Consejo de Dirección o del Comité Científico.

Formalmente, los textos remitidos deberán seguir los siguientes criterios:

- Texto en letra Times New Roman, tamaño 11, con interlineado simple. Las notas a pie de página deberán ser escritas en letra Times New Roman, tamaño 10, con interlineado simple.
- Deberán incluir, en castellano y en inglés, un breve resumen y una selección de palabras clave
- Las obras bibliográficas, en su primera cita, deberán presentar el siguiente formato: apellidos del autor, en letras mayúsculas; nombre o inicial del nombre del autor; título de la obra, en cursiva; lugar de publicación; año de publicación; volumen, en el caso de tener la obra más de uno, al que corresponde la referencia; página a la que corresponde la referencia. Por ejemplo: MARTÍNEZ PEÑAS, L., *El confesor del rey en el Antiguo Régimen*. Madrid, 2007, p. 87.
- Los capítulos de libros y los artículos de revistas, en su primera cita, deberán presentar el siguiente formato: apellidos del autor, en letras mayúsculas; nombre o inicial del nombre del autor; título del capítulo o artículo, entre comillas; título del libro o nombre de la revista en que está contenido; lugar de publicación; año de publicación; volumen, en el caso de tener la obra más de uno, al que corresponde la referencia; página a la que corresponde la referencia. Por ejemplo: MARTÍNEZ PEÑAS, L. “La ley Benot”, en *Revista Aequitas. Estudios sobre Historia, Derecho e Instituciones*, nº 1, 2011, p. 34.

- En el caso de no tratarse de la primera cita de la obra, la referencia deberá presentar el siguiente formato: apellidos del autor, en letras mayúsculas; título de la obra, en cursiva, abreviado si fuera posible; volumen, en el caso de tener la obra más de uno, al que corresponde la referencia; página a la que corresponde la referencia. Por ejemplo: MARTÍNEZ PEÑAS, *El confesor del rey en el Antiguo Régimen*, p. 23.

No cumplir los mencionados criterios formales podrá ser considerado motivo de no admisión del artículo

REVISTA EDITADA POR LA ASOCIACIÓN VERITAS PARA
EL ESTUDIO DE LA HISTORIA, EL DERECHO Y LAS
INSTITUCIONES

Con la colaboración de:



Sirio Sesenra

La publicación de este volumen es una acción financiada por la Comunidad de Madrid en el marco del Convenio Plurianual con la Universidad Rey Juan Carlos en la línea de actuación 1, Programa de “Estímulo a la investigación de jóvenes doctores”. Ref. proyecto V793, Acrónimo DEFSEG-GAMES, “Diseño, implementación y análisis de procesos gamificados y serious games para la consolidación de una cultura de democrática de Seguridad y Defensa”.



ÍNDICE

- Presentación : Jugar nos hará libres* **p. 13**
Erika Prado Rubio y Leandro Martínez Peñas
Universidad Rey Juan Carlos
- La gamificación como catalizadora de metodologías activas* **p. 17**
Carmen Navarro e Isaac J. Pérez-López
Universidad de Granada
- El problema de la banalización en el uso de técnicas docentes gamificadas* **p. 83**
Leandro Martínez Peñas
Universidad Rey Juan Carlos
- El empleo de simulaciones en la formación de juristas e internacionalistas* **p. 113**
Sara Arrazola Ruiz
Universidad de Alcalá de Henares

La enseñanza del Derecho a través de los juegos **p. 139**
Víctor Bastante y Lucía Moreno
Universidad de Almería

Elementos de diseño y mecánicas presentes en los juegos de mesa más populares **p. 197**
José María Jiménez Peláez
Universidad Antonio de Nebrija

La revalorización de las prácticas en los estudiantes de comunicación tras la implantación del EEES **p. 217**
Manuel Antonio Pacheco Barrio
Universidad de Valladolid

PRESENTACIÓN: JUGAR NOS HARÁ LIBRES

-Introduction: Playing will set us free-

**Leandro Martínez Peñas
(Universidad Rey Juan Carlos)**

**Erika Prado Rubio
(Universidad Rey Juan Carlos)**

Era imposible imaginar, cuando vio la luz el número uno de esta revista, la situación en la que iba a encontrarse el mundo entero tan solo un año después. Estos han sido los doce meses más difíciles de los que muchos tenemos memoria y, en el momento de escribir estas líneas, se abre ante nosotros la perspectiva de meses difíciles aún por llegar. Con las experiencias vividas, tanto en lo colectivo como en lo personal, aún vívidas y, de hecho, para miles de nosotros, siendo parte del presente y no del pasado inmediato, resulta difícil enfocarse en actividades docentes y académicas. En ese sentido, podría parecer que un proyecto como la presente revista científica fuera algo irrelevante y su temática, la aplicación de la gamificación, el Aprendizaje Basado en Juegos, los serious games y

otras metodologías conexas, resultara banal. Sin embargo, creemos que ocurre más bien al contrario.

Recordemos la *Novela de ajedrez*, de Stefan Zweig, en la que un hombre capturado por los nazis y encerrado en un espacio reducido mantiene la cordura recreando cada partida de ajedrez que ha jugado. Y cuando ya carece de todo, ni siquiera el más tenebroso de los totalitarismos puede impedirle seguir jugando, pues privado de tablero y fichas, continua las partidas dentro de su mente, de la misma forma que los soldados de Feliz Navidad silban cuando se les quita la armónica en la última secuencia de la cinta. En *Kamchatka*, la película de Marcelo Piñeyro, el *Risk* era el juego que servía de refugio a sus protagonistas, en su huida de la persecución de la dictadura Argentina; y en *Homicidio en primer grado*, el recluso interpretado por Kevin Bacon revivía en su celda de aislamiento cada partido de beisbol que había visto en un estadio o escuchado por la radio.

Es fácil descartar con un gesto despreocupado la relevancia de estos ejemplos, avocándolos al ámbito de la ficción -como si la ficción fuera otra cosa que la realidad paseada por los espejos del Callejón del Gato, de los que hablaba Max Estrella-. Sin embargo, cuando se visiona el sobrecogedor documental *The James Foley's story*, que narra el cautiverio y posterior ejecución del periodista que da título al film a manos de yihadistas, uno de los momentos más emocionantes se produce cuando los compañeros de cautiverio supervivientes narran qué es lo que hacían para mantener la cordura en aquel infierno: jugar al *Risk*, en tableros improvisados -creemos recordar que incluso dibujados con su sangre, aunque es posible que nos falle la memoria-, utilizando los huesos de los dátiles con que se alimentaban a modo de fichas, que trataban de esconder a toda costa de la vista de sus captores.

Un ser humano que es capaz de jugar es un hombre libre. Bien lo sabe el padre protagonista de *La vida es bella*, cuando para tratar de que su hijo sobreviva los horrores de un campo de exterminio convierte aquella

experiencia en un juego, en lo que puede que sea el más bello ejemplo de gamificación de la historia del Séptimo Arte, oponiendo a la obscena mentira nazi del *Arbeit macht frei* una verdad incontrovertible: el juego tiene la capacidad de hacernos libres.

La historia del deporte, y no puede olvidarse que este es la forma más popular de juego, está plagada de ejemplos en los que la pureza del jugar es la única libertad a la que se puede acceder. Los míticos partidos del F. C. Start -formado por exjugadores del Dínamo y del Lokomotiv de Kiev- contra equipos de las fuerzas de ocupación alemanas, rumanas y húngaras durante la Segunda Guerra Mundial son un ejemplo de cómo, entre las líneas de cal que delimitan el círculo mágico en que se juega, un ser humano es siempre libre; a veces, incluso aunque la única victoria posible sea perder, como le ocurre al protagonista de *La soledad del corredor de fondo*, el relato de Alan Sillitoe, quién decide dejarse sobrepasar por sus rivales como el único acto de rebeldía posible ante las autoridades del reformatorio en el que se encuentra encerrado.

Encerrados en casa, las semanas de confinamiento han sido un ejemplo del efecto positivo que los juegos pueden tener sobre la mente y el ánimo humano. Seguramente, los días que siguieron al confinamiento decretado el 14 de marzo hayan sido el periodo de la historia de España en el que más personas han jugado a más juegos durante más tiempo, y quizá haya sido el periodo de la historia de España en el que los juegos hayan hecho más por mejorar la vida de quienes los jugaban, de la misma forma que nunca fue el fútbol más importante que en Kiev, en aquellos terribles días de 1943.

Aunque solo fuera durante un rato cada día, los juegos han hecho que dejáramos de estar confinados, para estar bebiendo hidromiel en el Portal Bostezante de Puerta de Baldur, vendiendo madera en Catán, pilotando una nave en una galaxia muy, muy lejana o explorando tanto lúgubres mazmorras como luminosos planetas. Durante un rato cada día, los juegos nos sacaron de las cuatro paredes que nos envolvían y nos

acercaron a aquellos que estaban lejos. Familiares, amigos, parejas y, en el caso de los docentes, alumnos. Mientras los dados rodaban, ni estábamos encerrados ni estábamos solos.

Estas páginas deberían ser para dar las gracias a los autores y a las cada vez más numerosas personas que nos han ayudado a sacar adelante este número; a Sirio, por ejemplo, que con tanta pasión nos ha animado a seguir adelante; a Adrián, a Arturo, a la gente de la Mazmorra de Pacheco, a Hiromi o a Albert Estrada, que con su ayuda y ánimo han hecho posible este y otros proyectos que se relacionan con este.

Deberían ser estas palabras para felicitarnos, cumpliendo con la tradición de la autocomplacencia, por haber conseguido sacar adelante el segundo número de este proyecto que, durante muchos meses, no tuvo buena pinta, y que solo ha hecho llegar a buen puerto el esfuerzo de un puñado de investigadores capaces de seguir adelante con sus compromisos incluso en las más difíciles circunstancias.

Deberían ser líneas dedicadas a resaltar la creciente importancia de las técnicas gamificadas, en el más amplio sentido del término, tanto en los procesos formativos públicos como en los de la empresa privada; para insistir en la pertinencia docente, académica y científica de una publicación como esta -algo de lo que estamos plenamente convencidos-, y para recalcar la importancia que tiene profundizar en este campo, tanto desde el punto de vista teórico como desde el desarrollo de modelos prácticos.

Sin embargo, todo eso puede esperar al tercer número.

Lo que queremos decir en este número es más sencillo: jugando aprendemos, jugando imaginamos, jugando pensamos, jugando creamos, jugando analizamos, jugando compartimos, jugando soñamos, jugando colaboramos.

En suma, jugar nos hace libres.

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

LA GAMIFICCIÓN COMO CATALIZADORA DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

-Gamifiction as a catalyst of active methodologies-

**Carmen Navarro-Mateos
Isaac J. Pérez-López
Universidad de Granada**

Resumen: uno de los principales desafíos para los docentes, en una sociedad en continuo cambio y evolución, es transitar desde un enfoque en el que prevalece la transmisión de información de manera unidireccional (profesor-alumno) a uno que promueva la participación de los estudiantes, y el desarrollo de competencias que favorezcan su adaptación a las demandas de la sociedad actual. Para ello es importante apostar por metodologías activas que pongan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en las que se prime la significatividad del mismo. De esta manera podremos hacer frente a los altos niveles de desmotivación y a la falta de implicación y compromiso que los modelos más tradicionales generan. Un gran aliado en este sentido es la *gamificción*, no solo por lo significativa que es para el alumnado, sino porque ha demostrado ser una gran catalizadora de metodologías activas. Como muestra de ello, en el presente trabajo se describe el proyecto *Star Wars: Los primeros Jedi*, que tuvo lugar en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Granada). Se analizarán las distintas metodologías activas

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

que se integraron en la narrativa (el contrato de aprendizaje, el “aprendizaje basado en la confianza”, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje servicio, el aprendizaje basado en juegos y el aprendizaje basado en proyectos), así como el análisis de su idoneidad y desarrollo en el proyecto. El nivel de consecución de los objetivos y la gran satisfacción del alumnado con la propuesta confirman la idoneidad de combinar la *gamificación* y las metodologías activas en el ámbito educativo.

Palabras claves: metodologías activas, *gamificación*, aprendizaje significativo.

Abstract: in a society which is continuously changing and evolving, one of the main challenges for teachers is to abandon a focus based on unidirectional information transmission (teacher-student) and steer towards a focus which promotes student participation and also the development of competences which will allow their adaptation to our actual society's demands. In order to succeed at this, it is vital that we go for active methodologies which place the student body at the center of the teaching-learning process and which prioritize the significance of the learning process. In this way, we will be able to face the high levels of lack of motivation, implication and compromise which are generated by the traditional models. A great ally for this is what we called *gamificación* (translated as *gamification*), not only because of how meaningful it is for the student body but because it has proven to be a great catalyst for active methodologies. To prove all of this, we will describe the project *Star Wars: The first Jedi*, which took place at the BSc in Science of the Physical Activity and Sport (University of Granada). We will analyze the different active methodologies that were integrated into this narrative (the learning contract, ‘learning based in trust’, cooperative learning, service learning, gamed-based learning and project-based learning), as well as we will analyze their suitability and development during the project. The level of achievement of the goals and the great satisfaction of the student body, as well with the proposal, confirm the suitability of combining *gamification*

with active methodologies in the education environment.

Key words: active methodologies, *gamification*, meaningful learning.

1.- Introducción

Las demandas de la sociedad actual, en permanente cambio y evolución, suponen un reto continuo para el profesorado, pues las estrategias tradicionales no permiten dar respuesta a las necesidades formativas de los actuales estudiantes (GIMÉNEZ-GIUBBANI, 2016; KANE, 2007; SILVA y MATURANA, 2017). Esta realidad provoca en el alumnado una enorme desmotivación que se traduce en una falta de compromiso e implicación al no considerar aquello que aprende como significativo (BOLÍVAR, 2018; TORRES, 2016; ZEPEDA, ABASCAL y LÓPEZ-ORNELAS, 2016). El desafío para la docencia es, entonces, transitar desde un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que se limita a transmitir la información de manera unidireccional a uno que promueva la participación de los estudiantes (SILVA y MATURANA, 2017), convirtiéndolos en los protagonistas de su formación y aumentando sus niveles de motivación. En este sentido la educación superior, además de proporcionar una preparación técnica y profesional adecuada, debe preparar a sus estudiantes para ser reflexivos, críticos y adquirir las competencias necesarias para desarrollar su autonomía y su capacidad de adaptarse a las situaciones cambiantes que caracterizan a la sociedad actual (GARCÍA-MERINO, URIONABARRENETXEA y BAÑALES-MALLO, 2016).

En un intento de dar respuestas a dichas demandas encontramos las metodologías activas. Estas buscan responsabilizar al alumnado de su proceso de enseñanza, confiriéndole un papel participativo donde aumente su protagonismo con respecto al método tradicional (BAGER, 2011; REIGELUTH, MYERS y LEE, 2017; RIPOLLÉS, 2011). En ellas, el rol del profesor también se ve modificado, actuando como orientador y dinamizador del proceso y planificando y diseñando experiencias y

actividades significativas para el alumnado (FERNÁNDEZ, 2006; JIMÉNEZ, ELÍAS y SILVA, 2014; GARCÍA-MERINO, URIONABARRENETXEA y BAÑALES-MALLO, 2016). A través de las metodologías activas podemos conseguir 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 esta manera se podrá aumentar 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 y FERGUSON, 2009). Los métodos de enseñanza con participación del alumno generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos, y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos (FERNÁNDEZ, 2006), haciéndose evidente que son fundamentales para afrontar las demandas del siglo XXI. Entre las metodologías activas encontramos el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el contrato de aprendizaje, el *flipped classroom*, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje servicio, los grupos interactivos... A lo largo del presente trabajo profundizaremos en aquellas que enriquecieron nuestro proyecto de *gamificación*.

Siguiendo con la búsqueda de posibles soluciones para combatir la falta de implicación del alumnado, una poderosa estrategia para motivar y favorecer el aprendizaje es la *gamificación*, ya que a través de ella el alumnado puede incrementar su interés y compromiso hacia la propuesta planteada por el docente (KAPP, 2012; ZICHERMANN y CUNNINGHAM, 2011). *Gamificar*, en palabras de PÉREZ-LÓPEZ (2020: 39), se entiende como “cautivar al alumnado para sumergirlo en un aventura que le permitirá alcanzar una finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, a partir de un propósito apasionante y donde los retos y recursos que plantee el docente (guía pero no protagonista) deberán estar coherentemente integrados en la narrativa que haya construido”. En

esta línea, el mismo autor señala una variante a la que denomina *gamificación* (PÉREZ-LÓPEZ, 2018) y cuya principal diferencia con la *gamificación* es que se adapta la narrativa de una referencia fílmica (serie de televisión o película, en lugar de ser construida por el docente, como en *gamificación*) a los objetivos de aprendizaje de la asignatura en cuestión. Como expresa PÉREZ-LÓPEZ (2020), dicha circunstancia adquiere una relevancia especial en la actualidad por la enorme repercusión que las series de televisión y las grandes producciones cinematográficas tienen en el alumnado, dado el enorme factor motivacional que supone para ellos vivir en primera persona aquello que previamente han disfrutado con espectadores.

Es por ello que si construimos un proyecto de *gamificación* basándonos en una ficción que sea llamativa para el alumnado, y en la que las diferentes metodologías activas que introduzcamos estén bien integradas en la narrativa, aumentarán aún más los niveles de motivación e implicación que ya de por sí logran las metodologías activas. De hecho, el proyecto *Star Wars: Los primeros Jedi* es buena muestra de ello, tal y como se describirá a continuación.

2.- Desarrollo de la experiencia

En el curso 2017/2018 se llevó a cabo en la asignatura *Fundamentos de la Educación Física*, desarrollada durante el segundo semestre del segundo curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Granada), un proyecto de *gamificación* denominado *Star Wars: Los primeros Jedi*. Entre los objetivos de esta asignatura destacan:

- Saber planificar la educación física (EF) en la etapa de secundaria siguiendo los principios de jerarquización vertical y horizontal.
- Conocer, saber diseñar y manejar los elementos principales del currículo: objetivos, contenidos y temporalización.

- Planificar un curso escolar con unidades didácticas según sus objetivos educativos.
- Revisar y analizar informes de innovaciones y experiencias en la EF, aplicándolos a la planificación de la EF.

Esta experiencia de aprendizaje se construyó a partir del *tangram* que SOTOCA y PÉREZ-LÓPEZ (2019) proponen para elaborar un proyecto de *gamificación* (e, igualmente, apropiado para *gamificación*), y cuyas piezas son: la oportunidad, la campaña de intriga, la aventura (el estreno y la experiencia), los aliados (disparadores de la motivación y las TIC -tecnologías de la información y la comunicación-) y la guinda. Con la intención de evidenciar cómo la *gamificación* puede hacer de catalizador de metodologías activas, a continuación diferenciaremos en cada apartado (una vez identificada la pieza en cuestión) qué metodologías se adaptan a ella y qué aportan desde una perspectiva educativa (partiendo de un *emoji* que las identifica, salvo en el caso de las dos primeras piezas, que en nuestro caso no se asociaron con ninguna de ellas) para, finalmente, describir cómo las integramos en *Star Wars: Los primeros Jedi* (identificando dicha circunstancia con el logo del proyecto (imagen 1) para diferenciarlo del resto de subapartados).



Imagen 1. Logo del proyecto *Star Wars: Los primeros Jedi*



Esta primera pieza hace hincapié en la importancia de conocer bien a nuestros alumnos, sus gustos y aficiones. De esta manera podremos saber qué ficciones son las que tienen más éxito en el grupo de clase, a qué juegos de mesa suelen jugar en su tiempo libre, qué géneros literarios les atraen más... El hecho de aprovechar una referencia fílmica que les sea significativa y les atraiga será un gran punto de partida a la hora de diseñar nuestro proyecto, dado que posibilitará una mayor predisposición y motivación del alumnado desde el primer momento.

Tras analizar y valorar distintas ficciones decidimos diseñar *Star Wars: Los primeros Jedi*. A continuación presentamos los principales motivos que propiciaron que nos decantáramos por ella:

- La repercusión que tiene el universo *Star Wars* a nivel internacional, llegándose a considerar una de las grandes sagas de ficción de todos los tiempos. *Star Wars: Los últimos Jedi*, la segunda película de la última trilogía, era una de las películas más esperadas del año. Esto se confirmó en la encuesta que se les pasó al alumnado antes de comenzar la asignatura. En ella se les preguntó sobre diferentes aspectos para conocerlos mejor, entre los que destacaban qué series de televisión o películas eran sus favoritas.
- La cercanía y la coincidencia de fechas. El 15 de diciembre del 2017, *Star Wars: Episodio VIII- Los últimos Jedi* llegaba a los cines. El 15 de febrero de 2018, era el primer día de la asignatura. Lo que en principio podría parecer una simple casualidad fue una estupenda oportunidad que decidimos aprovechar, pues la campaña

de publicidad de la película, el estreno y todo el *merchandising* en torno a ella incrementó enormemente el interés de muchos de ellos.

- El paralelismo que se puede establecer entre ambos procesos formativos (el del *padawan* que aspira a convertirse en *jedi* y el del alumno que cursa esta asignatura con la intención de mejorar sus competencias docentes). Además, cuando Anakin comenzó su formación tenía el potencial necesario, pero requería de un maestro que lo guiara y que le ayudase a sacar su mejor versión, ¿no es acaso eso a lo que deberíamos aspirar todos los docentes?



SOTOCA y PÉREZ-LÓPEZ (2019) inciden en el valor de la campaña de intriga y recomiendan que se le otorgue la importancia que merece para lograr crear expectación e incertidumbre en el alumnado. Para ello, es importante ser conscientes del valor que tiene aprovechar las semanas o meses previos al inicio de una asignatura en este sentido. El día oficial de comienzo que aparece en el calendario escolar podría ser el del estreno (o, incluso, parte de la mencionada campaña de intriga, como se planteará más adelante) pero, previamente a ello, al igual que hacen las grandes productoras de cine y televisión, sería interesante comenzar a llamar la atención del alumnado para favorecer su curiosidad y predisposición hacia el día de la presentación oficial de la propuesta.



Con dicha intención, el 15 de enero (un mes antes del primer día de la asignatura) les llegó a su correo el *teaser* de la aventura que iban a vivir. En él se incluían detalles que les daban pinceladas de la narrativa sobre la que se construiría la experiencia de aprendizaje. Además, se pretendía transmitir las sensaciones que les iban a acompañar a

lo largo del proyecto: tensión, incertidumbre, intensidad continua, estrés por el tiempo que nunca deja de correr... El objetivo era que no se quedaran impasibles al verlo y que, a través de los detalles que se escondían en él de manera sutil (el corazón verde que simbolizaba al maestro Yoda, el “yo no lo intentaría” que hace referencia a una de sus frases más conocidas...), comenzaran a compartir sus teorías o intuiciones acerca de la narrativa del proyecto con el resto de compañeros y su entorno cercano, pues hubo incluso quien pidió ayuda a sus familiares para descifrarlo. Hablaron de la asignatura un mes antes del primer día de clase. Las expectativas e ilusión con la que afrontaban el estreno eran enormes, tal y como se muestra en uno de los fragmentos (de los muchos existentes en esta línea - imagen 2-) de *Google Drive* donde una vez comenzada la aventura los alumnos iban compartiendo sus sensaciones, emociones, anécdotas y aprendizajes a lo largo de ella.



Esta inolvidable aventura comenzó varios meses atrás cuando nos escribiste (aún sin conocerte) animándonos a realizar unos sencillos cuestionarios sobre juegos, películas y series de televisión. Pero lo mejor fue cuando pocas semanas antes del comienzo nos enviaste un teaser que nos dejó literalmente locos. No había compañera de clase con la que no hablara sobre ello preguntándole cuál creía que sería la narrativa de este año y si estarías mandándonos un mensaje secreto con el video. Acabé enseñandoselo a todos mis amigos y mi familia, los cuales me bombardearon con innumerables teorías sobre él. Hasta que llegó el día en que vimos el póster de presentación y flipamos. No habíamos empezado aún y ya me sentía una afortunada por formar parte de algo así. Nunca podré agradecerte que te preocuparas tanto por generarnos tantísimas expectativas y emoción cuando aún no éramos oficialmente ni tus alumnos.

Imagen 2. Testimonio de una alumna compartiendo sus impresiones sobre la campaña de intriga del proyecto

Alea Iacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

Además, dos semanas antes del 15 de febrero, conocieron el póster del proyecto (imagen 3). En él ya se dejaba clara la temática en torno a la cual se desarrollaría la aventura. Como se puede observar, también se les especificaba que iba a ser una precuela, escondiendo, al igual que el *teaser*, algunos detalles sobre la narrativa (el maestro Guidooogway está teniendo una visión en la que es consciente de la amenaza futura que tendrá la Alianza Rebelde). El póster generó muchas expectativas para el primer día de clase, dando lugar a innumerables preguntas y a una gran curiosidad por todo aquello que les depararía lo que intuían que estaba por llegar.



Imagen 3. Póster de la experiencia de aprendizaje *Star Wars: Los primeros Jedi*

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X



Antes de continuar con el resto de piezas del *tangram*, es preciso aclarar que la *gamificación* en la “ecuación” anterior actúa como potenciadora de la base que constituyen las metodologías activas, que ya de por sí suman en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera lograremos que el aprendizaje arraigue aún más, por los sentimientos y emociones que se generan y quedan ligados a dicho aprendizaje, dejando una impronta imborrable.

El Estreno

Dentro de la aventura el estreno es la pieza que da origen a la experiencia. A pesar de formar parte de la propia experiencia SOTOCA y PÉREZ-LÓPEZ (2019) le dan un protagonismo especial, dado que es el detonante de toda la aventura y uno de los momentos más especiales de ella. Dentro del estreno, la experiencia nos ha dado evidencias de la importancia que tiene, cuando comenzamos con un nuevo grupo de alumnos, diferenciar entre el estreno de la asignatura y el de la aventura.

- Estreno de la asignatura: primer día oficial de clase. En él aprovechamos para informar a los alumnos de las opciones que

tienen dentro de la asignatura, y que dependerán del grado de implicación que estén dispuestos a asumir, así como para resolver todas aquellas dudas que tengan al respecto. Hasta el estreno de la aventura apostamos por lo que hemos denominado “aprendizaje basado en la confianza” (ABC), con la intención de construir un clima de clase que favorezca la implicación afectiva y las relaciones interpersonales.

En este caso el estreno de la asignatura fue el 15 de febrero. Ese día se les dio a los alumnos información acerca del proyecto, detallándoles las posibilidades que tenían (vivir con máxima intensidad esta experiencia de aprendizaje fuera y dentro de clase o tener un planteamiento de asignatura tradicional). Se les dio ambas opciones porque, siempre que sea posible, la participación voluntaria es uno de los aspectos esenciales en este tipo de planteamiento (PÉREZ-LÓPEZ, 2020). De este modo se propiciará que el alumnado se haga responsable de sus decisiones y, al mismo tiempo, ayudará a evitar que se escuden en que fue una imposición del docente para abandonar en caso de adversidad. En este sentido, con la intención de que asumieran un compromiso de participación activa se les planteó lo que denominamos “Reto 0”.



El contrato de aprendizaje (CA) y el aprendizaje cooperativo (AC), que veremos más adelante, fueron las dos metodologías de referencia sobre las que se construyó la *gamificación*, puesto que daban al alumnado autonomía y responsabilidad grupal. El CA permite que el alumnado se comprometa con su formación, mostrando (por escrito o cualquier otro formato) su predisposición y voluntad de ofrecer su mejor versión y llevar a cabo un trabajo autónomo y responsable (FERNÁNDEZ, 2006). A través de los CA podemos incrementar la motivación e implicación del alumno, promover la capacidad de reflexión sobre el propio aprendizaje así como desarrollar sus habilidades organizativas. Los principios fundamentales se describen a continuación (GARCÍA y FORTEA, 2006):

1. Consentimiento mutuo. Ante una propuesta se produce una respuesta que inicia el proceso.
2. Aceptación positiva del alumno. Es quien mejor se conoce y en definitiva el protagonista de todo el proceso.
3. Negociación de los diferentes elementos.
4. Compromiso recíproco entre el profesor y el alumno de cumplir el contrato.

En general, se trata de una metodología de enseñanza-aprendizaje más personalizada que permite que el alumnado se autogestione el tiempo de trabajo autónomo que complementa a las clases, promoviendo su capacidad de aprender a aprender (CÁRCEL-CARRASCO, 2016).



Con dicha intención se les propuso un reto inicial (planteado ya desde la narrativa de *Star Wars* para favorecer la inmersión del alumnado desde un primer momento) que consistía en un vídeo de un minuto que tendrían 15 días como máximo para realizar. A través de él debían demostrar (de la forma más creativa posible) que eran sensibles a la Fuerza y, por tanto, que tenían el potencial necesario para abordar la importante misión de formar parte de la Alianza Rebelde y liberar al maestro Yoda. Del mismo modo, la entrega de dicho material audiovisual simbolizaba que estaban dispuestos a asumir las premisas que el docente les comunicó, compromiso que también podían incluir en el propio vídeo para reforzarlo aún más. Entre las premisas estaban:

- Aceptar y entender que la responsabilidad última de su aprendizaje será suya y estará supeditada a su implicación.
- Asumir que el beneficio colectivo por el que deberá trabajar incansablemente no será posible sin su participación activa en todo aquello que se le proponga.

- El compromiso con el trabajo bien hecho, la superación constante, la búsqueda incansable de la creatividad, el desarrollo de la conciencia crítica y la dedicación necesaria a la reflexión, como requisitos imprescindibles para el aprendizaje y la mejora, se convertirán desde ese momento en los pilares fundamentales a la hora de afrontar los diversos retos de la aventura.
- Ser consciente de que la incomprensión será en muchas ocasiones una enemiga, y el desaliento un fiel compañero de viaje, pero en tal caso hará todo lo posible para no desfallecer ni alejarse de la senda elegida.



En las dos semanas posteriores se llevó a cabo una metodología de trabajo que denominamos ABC, y que es una concepción de la enseñanza basada en la construcción, afianzamiento y cuidado de los vínculos afectivos entre el alumnado y de estos con el docente. Desde nuestra experiencia, promover el establecimiento de vínculos mediante el descubrimiento del otro, la desinhibición, el desarrollo de la confianza y el respeto generará un clima propicio para el aprendizaje, convirtiéndose en los cimientos sobre los que construir cualquier toda nuestra intervención y lograr que realmente calen las competencias, contenidos y valores que pretendemos que nuestros alumnos adquieran. Para ello es necesario plantear en el aula nuevos escenarios de confianza como pilar fundamental de la convivencia y el desarrollo humano integral (SKLIAR y TÉLLEZ, 2008), teniendo en cuenta que debe ser un proceso de ida y vuelta entre estudiantes y docentes y que, por tanto, la implicación afectiva y empatía deben ser recíprocas (MEJÍA y URREA, 2015).



Para crear ese ambiente de confianza se planteó una evolución dentro de las dinámicas de conocimiento, mejora de la comunicación y de la cooperación, comenzando por aquellas más individuales, continuando por parejas, para seguir evolucionando con pequeños grupos y acabar en gran grupo. En estas sesiones se recrearon programas de televisión que, gracias a la significatividad que tienen para el alumnado,

ayudaron mucho a que estos se desinhibieran y se mostraran de un modo más natural. Algunos ejemplos son los que se describen a continuación:

- *First Dates*. Consistió en “citas” de 5 minutos donde debían identificar al menos 3 aspectos o vivencias que les conectaran con su pareja y descubrir, al mismo tiempo, otros 3 aspectos que les generaran curiosidad (y que les hiciera querer tener una segunda “cita” para conocerse mejor).
- *Furor*. En la línea del programa original, se dividieron en dos grupos y ambos equipos compitieron mediante pruebas musicales, de habilidad y respondiendo a preguntas de cultura general. El equipo que perdía la prueba debía cantar un popurrí tratando de sorprender al presentador (docente) y lograr, de este modo, un punto que se añadiría al total de puntos acumulados hasta ese momento.

Este ambiente distendido es una estupenda oportunidad para que el docente pueda conocer al alumnado en situaciones donde estos se muestran más como son realmente que como “se supone que deben ser”, *quitándose la coraza* que acompaña habitualmente al “rol de alumno” y que muchos adquieren al entrar en el aula y encontrarse con un docente más preocupado por el contenido de su asignatura que por sus alumnos. De forma complementaria a las sesiones presenciales se les propuso que buscaran la manera de convertirse en alguien significativo para el docente, depositando así la responsabilidad en ellos y permitiendo al docente descubrir el potencial creativo del alumnado, además de determinadas características, intereses o aficiones que, de otro modo, sería bastante improbable que llegara a conocer. Y, por tanto, perdiendo la oportunidad de poder adaptar en el futuro sus decisiones y acciones a la singularidad y diversidad de sus alumnos.

- Estreno de la aventura: primer día del proyecto de *gamificación*. Se trata del estreno al que hace referencia la pieza que da origen a este apartado y, en nuestro caso concreto, el punto de inflexión que

provocó “que dejaran de ser alumnos” y se convirtieran en *padawan*.

El final de las dos primeras semanas se enlazó con el comienzo de la aventura (1 de marzo) mediante una actividad de gran grupo en la que se tuvieron que afrontar un juego de pistas por toda la facultad. El docente no estaba presente al comienzo de la jornada y tuvieron que descubrir entre todos su localización. El primer paso fue descifrar dónde tendría lugar el comienzo de dicha jornada. Para ello tuvieron que unir correctamente las palabras que el día anterior el docente compartió con cada uno de ellos. Tras lograrlo llegaron a un aula en el que únicamente había un *pendrive* de Yoda y un ordenador. Al ver su contenido encontraron un video en el que aparecía el maestro Guidooogway (a través de un holograma) explicándoles la gravedad de la situación en la que se encontraban, ante la amenaza del Imperio, y pidiendo su colaboración para encontrar a Leia, que era la única persona que les podría llevar hasta él. Las pistas se iban sucediendo y para descifrar algunas tuvieron que utilizar diversas aplicaciones como, por ejemplo, *WallaMe* o *Hide n'See*. Además, se involucró a gran parte del personal de la facultad (fotocopiadora, limpieza, secretaria, biblioteca, conserjería e instalaciones, junto a varios exalumnos y becarios). A algunas de ellas debían localizarlas tras encontrar unas fotografías donde estaban caracterizados según la narrativa (imagen 4), para obtener información que les permitiera localizar al maestro Guidooogway. Otros colaboraron facilitándoles materiales imprescindibles para descodificar la información que los anteriores les facilitaron.

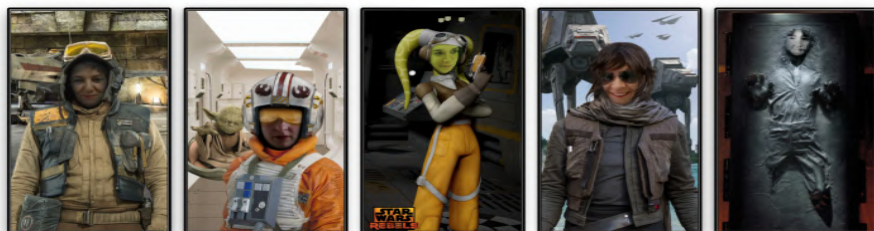


Imagen 4. Colaboradores de la facultad que el alumnado tuvo que localizar durante el estreno del proyecto

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

Gracias a todos ellos la actividad alcanzó una mayor dimensión, que de otro modo no hubiera sido posible. Al mismo tiempo, dicha circunstancia permitió que el alumnado comprobara la envergadura del proyecto que empezaban a vivir, ya que no era algo puntual de un único docente sino que en él estaban implicadas numerosas personas, con la única intención de enriquecer su experiencia de aprendizaje en *Star Wars: Los primeros Jedi*. Todo ello hizo del estreno un día muy especial. Buena muestra de ello son los tuits que compartieron muchos de los alumnos al término de esta primera jornada, a través del hashtag del proyecto (#SinTime_wARs - imagen 5-).



Imagen 5. Ejemplos de tuits publicados tras el estreno de la aventura

La experiencia

Una vez vivido el estreno, vamos a centrarnos en la pieza clave del *tangram* de SOTOCA y PÉREZ-LÓPEZ (2019), es decir, en el desarrollo de la experiencia de *gamificación*. Dentro de ella, haremos especial hincapié, una vez más, en la narrativa, pues constituye el armazón sobre el que construir cualquier proyecto de estas características, teniendo como referencia fílmica en esta ocasión, como ya se ha señalado, el universo de *Star Wars*.



El AC se trata de un planteamiento en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de la interacción entre alumnos con las interdependencias positivas que se derivan (FERNÁNDEZ-RÍO, 2014), construyendo el conocimiento de manera conjunta y asumiendo como propio el objetivo de que el resto de compañeros aprendan (MARTÍNEZ-GONZÁLEZ y GÓMEZ-GUTIÉRREZ, 2011; MAYORDOMO y ONRUBIA, 2016). A través de él se potencia la reflexión sobre el trabajo de grupo, la capacidad de dar respuestas creativas en la resolución de problemas, la expresión verbal y justificación de las ideas, opiniones y críticas (DOMINGO, 2010; JOHNSON y JOHNSON, 2008). Se destacan cinco ingredientes fundamentales (FERNÁNDEZ, 2006): interdependencia positiva, exigibilidad individual, interacción cara a cara, habilidades interpersonales y de trabajo en grupo y reflexión del grupo.



Los *padawan* fueron divididos en clanes *jedi* (lo que en la saga se conoce como clanes de lucha y que para nosotros son los grupos de trabajo). Se plantearon algunas propuestas al comienzo para incrementar la conciencia de grupo como, por ejemplo, la presentación de los clanes con sus respectivas caracterizaciones (imagen 6) ante el Senado Galáctico (compuesto por exalumnos y el propio docente de la asignatura) para mostrar su compromiso. Cada clan preparó una *performance* en la que se presentaron y demostraron su ilusión, compromiso y pasión por convertirse en *jedi*. Esta fase inicial es una de las claves que destacan FERNÁNDEZ et al. (2015) a la hora de implementar el AC.



Imagen 6. Caracterización de los clanes para su presentación ante el Senado Galáctico

También se diseñaron tareas (en forma de retos y desafíos grupales) en los que todos se debían implicar y aportar para avanzar en la aventura. De esta manera se llevó a cabo el aprendizaje entre iguales al crear un entorno de aprendizaje en el que los alumnos se preocupaban por construir una base común que parte de sus conocimientos previos (GINTY y HARDING, 2014; RODRÍGUEZ, FERNÁNDEZ y ESCUDERO, 2002;). De esta manera se potenciaba el desarrollo de las competencias y se evaluaba la actuación del alumno a través del seguimiento a lo largo de la experiencia.

Además se adaptaron algunas técnicas de AC. Una de ellas fue el *puzzle de Aronson*, en la que los *padawan* debían realizar retos físicos para acceder a fragmentos de información que se relacionaban con contenidos de programación, temporalización y evaluación (pilares fundamentales de la asignatura). Cada alumno se encargaba de comprender y asimilar en un tiempo determinado (que era menor cuanto más tardaba en realizar el reto individual) la información que tenía para, posteriormente, dársela a conocer y explicársela al resto de su clan. Por último, la fase final consistía en la realización de una pregunta entre clanes en la que la persona responsable de la información a la que hacía mención no podía estar presente. De este modo, la respuesta a ella dependía del buen trabajo previo realizado entre los diferentes integrantes para lograr resolverla del mejor modo posible.

Junto a ello se les propuso una historia colectiva a través de *Google Drive* en la que cada uno tuvo que redactar un fragmento en el que se incluyeran, de la manera más fluida posible, algunos de los términos que habían aprendido en la asignatura. De esta manera repasaban los conceptos al mismo tiempo que desarrollaban su creatividad y se fortalecía el sentimiento de pertenencia al grupo. Además, para que no estuviera descontextualizada con la narrativa se les dijo que, al hacerlo con este formato, podrían difundirla a otros planetas sin ser descubiertos, favoreciendo la toma de conciencia de sus habitantes sobre la situación actual para sensibilizarlos y lograr apoyos en su lucha contra el Imperio.

Otro ejemplo de tarea dentro de esta metodología fue el *rEFranario* (imagen 7). Se les propuso a los clanes que adaptaran refranes para transmitir de un modo sencillo y muy significativo diversos mensajes de gran importancia a la hora de promover hábitos de vida y actividad físico-deportiva desde una perspectiva saludable. La principal directriz que tenían era tratar de mantener la estructura del refrán original y acompañarlo con un artículo científico que le diera soporte y rigor a la información que estaban transmitiendo. De forma complementaria debían preparar un vídeo en el que se escenificara ese refrán que habían elaborado para hacer llegar el mensaje de una manera más visual al resto de la galaxia educativa. Los *padawan* valoraron este reto de manera muy positiva, logrando un gran

feedback de su trabajo por la repercusión que tuvo a través de *Twitter*. Nos consta que muchos docentes lo utilizaron como material de trabajo con sus alumnos e, incluso, llegó a imprimirse y colocarse en el gimnasio de algunos centros.



Imagen 7. Refranes seleccionados para conformar el *rEFranario* del proyecto



A continuación vamos a centrarnos en la *gamificación*. Al igual que a la hora de su diseño, para describir cómo se construyó la experiencia utilizaremos como referencia cada una de las piezas que componen *El Tetris de la Gamificación* propuesto por PÉREZ-LÓPEZ y NAVARRO-MATEOS (2019): tiempo, estética, tramas, roles y personajes, inter-acciones y sensaciones y emociones. El *tetris* se complementa muy bien con el *tangram* pues está diseñado especialmente para la pieza de la experiencia.



Dentro de las posibilidades que los autores proponen a la hora de plantear un proyecto de *gamificación* (adaptación, precuela, secuela o *spin-off*) nos descartamos por realizar una precuela. El motivo que dio lugar a ello fue que, de esta manera, se puede mantener la esencia de la referencia fílmica con más libertad y flexibilidad que si hiciésemos una adaptación, en la que se tendría que ser mucho más fiel al guion original de la saga. De ser así, además de la dificultad que dicha circunstancia conllevaría, se reduciría la libertad creativa, haciendo más compleja la adaptación educativa de la misma. A continuación presentamos la narrativa de *Star Wars: Los primeros Jedi*:

Una vez que el Consejo Jedi detectaba que los alumnos eran sensibles a la Fuerza e insertaban en sus dispositivos móviles un contador de tiempo. Este determinaba su aprovechamiento del mismo para aprender y mejorar su formación jedi (como futuros docentes). En todo momento estuvieron bajo la tutela del maestro Guidoogway (el docente -amigo de juventud del maestro Yoda-), quien les guió a lo largo de la aventura, tanto en su guarida como fuera de ella. El tiempo era además su moneda de cambio para acceder a todo aquello que necesitaban dentro de la aplicación “Star Wars_SinTime Edition” (diseñada ad hoc, que daba soporte al proyecto), debiendo demostrar que sabían gestionar bien tanto el tiempo como los recursos que podían obtener con él. Si el contador llegaba a 0 significaba que habían sucumbido a las tentaciones del Lado Oscuro de la Educación, y que sus principios (comodidad,

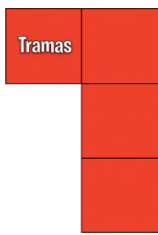
conformismo, desidia, etc.) se habían impuesto a los del Lado Luminoso (pasión, compromiso, creatividad,...). Además, si lograban conservar algo de tiempo al término de su formación como jedi podían formar parte de la Alianza Rebelde, que lucharía contra el despiadado Sistema imperante para liberar al maestro Yoda, que había sido secuestrado por los sith, con Palpatine a la cabeza.

Su primer objetivo era desarrollar al máximo la Fuerza. Para ello debían ir mostrando evidencias de su potencial y del dominio que de ella iban adquiriendo (a través de su aprendizaje y de la detección de la Fuerza en otros compañeros, por ejemplo), lo que les permitía ir aumentando su nivel de midiclorianos (aprendizaje) y ser más sensibles a la Fuerza. De este modo se lograría identificar al Elegido que, según la profecía Jedi, lideraría la rebelión que acabara con los sith y restaurara el equilibrio de la Fuerza en la galaxia. Al mismo tiempo, cada clan jedi tenía que demostrar ante el Senado galáctico que contaban con un proyecto de futuro que generara esperanza en una Educación realmente enriquecedora para el alumnado (a través del diseño de proyectos de innovación docente) y, por tanto, merecedor de difundirse en el resto de la galaxia, generando en ella felicidad y prosperidad.



Es muy importante cuidar al máximo todos los detalles para aumentar la inmersión y motivación del alumnado. La narrativa debe bañar el proyecto, todo nos debe recordar al universo en el que estamos viviendo nuestra aventura. Para ello el lenguaje se adaptó al de la saga, cambiando los correos por hologramas, el aula por la sala de entrenamientos, el despacho del docente por Dagobah o los grupos de trabajo por clanes *jedi*. Además, la aplicación que respaldaba el proyecto, y que se describirá más adelante, mantenía la estética de *Star Wars* (la fuente era la original de la saga, se respetaban los colores, el fondo era estrellado...). En esta misma línea, para hacer la experiencia más inmersiva, se plantearon en determinados momentos sesiones especiales en

los que los *padawan* demostraron un gran cuidado de los detalles. Algunos ejemplos serían la presentación final de sus proyectos ante el Senado Galáctico, los entrenamientos con “sables láser” o la creación de los cascos para recrear los entrenamientos de precisión que hacía Luke Skywalker.



Para aumentar la credibilidad es recomendable adaptar las tramas que caracterizan a la referencia fílmica en cuestión. Se distingue por un lado la trama principal (que es la que dará lugar a un objetivo que represente un desafío atractivo y significativo para el alumnado) y por otro las tramas secundarias (que pueden ser usadas como disparadores de la motivación en determinados momentos o ser presentadas como retos para propiciar un aprendizaje concreto -PÉREZ-

LÓPEZ y NAVARRO-MATEOS, 2019-).

La trama principal del proyecto giraba en torno a la necesidad de los alumnos (*padawan*) de:

- Desarrollar al máximo su potencial (dando muestras de su aprendizaje para aumentar sus niveles de *midiclorianos*) y llegar a convertirse en *jedi*, formando parte de la Alianza Rebelde. Este sería el único modo de participar en la misión, crucial para el futuro de la galaxia, de liberar al maestro Yoda, que había sido secuestrado por el Imperio.

Entre las tramas secundarias encontramos, por ejemplo:

1. Desplazarse a otros planetas (a través de la acumulación de kilómetros corriendo, nadando o en bicicleta) para concienciar del peligro que amenazaba a la galaxia y lograr apoyos que les ayudaran en su causa.
2. Evitar ser capturados por los cazarrecompensas, para que no les robaran tiempo de vida que, como hemos comentado, era la moneda de cambio en la aventura.

3. Localizar y desactivar las bombas que el Imperio utilizaba para reducir los efectivos y/o “almacenes de armamento” de la Alianza Rebelde. Para ello debían descifrar la información que los compañeros infiltrados en las filas del Imperio lograban obtener (poniendo en juego sus vidas). En ocasiones tuvieron que llegar a contactar con aliados de otros “planetas” (exalumnos Erasmus) para lograr desactivarlas.

Roles
y personajes

Como especifican PÉREZ-LÓPEZ y NAVARRO-MATEOS (2019), un aspecto fundamental para lograr la inmersión del alumnado es introducir los roles y personajes de la ficción de referencia con sus respectivas responsabilidades y consecuencias. La principal diferencia entre ambos es que los roles comparten los mismos condicionantes (deben ser comunes a todos los que desempeñan ese rol) y los personajes se diferencian en función de sus peculiaridades.

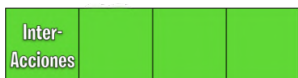
Los roles más relevantes en *Star Wars: Los primeros Jedi* fueron:

- Los *padawan*: quienes debían demostrar su potencial para desarrollar al máximo la Fuerza y poder formar parte de la Alianza Rebelde.
- El Senado Galáctico: que tuvo un protagonismo especial al inicio (el día de la presentación de los clanes) y al final de la aventura (el día de la presentación de los proyectos de innovación que habían realizado los clanes *jedi*).
- Los cazarrecompensas: al robarles tiempo a los *padawan*, en el caso de ser capturados, les generaban la necesidad de planificar cada movimiento dentro de la facultad. Esta circunstancia fue de gran ayuda para el docente, pues pudo aprovecharla para transferirla posteriormente al diseño de unidades didácticas,

estableciendo diferentes paralelismos entre ambas situaciones y aumentando, de este modo, la significatividad del alumnado.

Por otro lado, como personajes fundamentales habría que destacar a:

- El maestro Guidoogway: amigo de la infancia de Yoda y guía de los *padawan* a través de las sendas del *Lado Luminoso* de la Fuerza. De hecho en el universo de *Star Wars* se llega a hablar de un compañero *jedi* que tuvo el maestro Yoda en sus primeros años de vida, pero no se llega a concretar ni su nombre ni su raza. De esta manera aprovechamos ese acontecimiento y le dimos mayor credibilidad a nuestra narrativa.
- El maestro Yoda: un personaje no jugador, como dirían en el mundo del rol. Este personaje lo controló el director de juego, es decir, el docente de la asignatura y tuvo un protagonismo especial en la misión final. No obstante, su relevancia fue clave desde el primer momento, puesto que el secuestro del maestro Yoda, por parte del *Lado Oscuro*, fue lo que llevó al maestro Guidoogway a formar a nuevos *jedi* que pudieran hacer frente a la amenaza presente y futura del Imperio, por lo que este personaje fue el detonante de la aventura.



Con esta pieza PÉREZ-LÓPEZ y NAVARRO-MATEOS (2019) se refieren a aquellas acciones que se generan entre los protagonistas, entre ellos y el docente y con respecto a la narrativa. Son fundamentales en cualquier proyecto y para llevarlas a cabo con éxito se deben identificar las acciones más características y trascendentes en la narrativa de referencia, diseñando actividades que recreen sensaciones similares a las que producen en los protagonistas de la ficción. Nuestras inter-acciones principales fueron:

- Desarrollar la Fuerza: para ello debían aumentar sus niveles de *midiclorianos* en sangre a través de los distintos retos y misiones que se les iba proponiendo mediante la aplicación. En función del

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

nivel de consecución de los objetivos y de su calidad su aumento de *midiclorianos* era mayor.

- Viajar con las naves a otros planetas en busca de apoyos: para realizar estos viajes “interplanetarios” cada clan debía acumular un número determinado de kilómetros corriendo, nadando o en bicicleta durante la semana (entre 3 y 5 días), a un ritmo previamente establecido, cumpliendo las recomendaciones internacionales para favorecer la mejora de su fitness cardiorrespiratorio, parámetro de enorme valor desde una perspectiva de salud.



Esta última pieza está implícita en todas las anteriores (especialmente en “Roles y personajes” e “Inter-Acciones”) y es clave en cualquier proyecto de *gamificación*. Para ello debemos procurar que el alumnado experimente sensaciones y emociones lo más similares posibles a las que viven los personajes de esa ficción, para sentirse como los propios protagonistas de ella. En este sentido, si logramos conectar e integrar adecuadamente diferentes habilidades no

cognitivas con la narrativa de referencia, estableciendo paralelismos entre ellas, el grado de inmersión y motivación del alumnado aumentará enormemente. Es más, lograremos incrementar exponencialmente el valor formativo de nuestro proyecto, pues dichas habilidades no cognitivas atesoran un potencial enorme, al ser fundamentales para enfrentarse a un futuro laboral con mayores garantías de éxito y, al mismo tiempo, favorecer su desarrollo personal y social. En nuestro caso, algunos ejemplos de ello se describen a continuación:

- Los *padawan* debían gestionar la presión de aprovechar al máximo el tiempo del que disponían, y que su contador no llegara a cero (con toda la gestión emocional que ello requería), como sucede en las distintas películas de la saga cuando tienen un tiempo reducido

para evitar la destrucción de un planeta por parte de la Estrella de la Muerte.

- Al mismo tiempo, también tenían un gran sentido de la responsabilidad al tener el potencial para convertirse en *jedi*, como le sucedía a Luke Skywalker o a Rey al saber que el Senado Galáctico confiaba en ellos.
- El hecho de estar divididos en clanes hacía que tuvieran que resolver los conflictos que fueran surgiendo entre ellos y tomar las decisiones que más les convenían para avanzar en la aventura, al igual que la general Organa. De hecho, en numerosas ocasiones tuvo que reunirse con los distintos dirigentes y oficiales del alto cargo de la Resistencia para tomar las decisiones más favorables para la Alianza.



Antes de continuar, es preciso llamar la atención sobre un aspecto determinante en cualquier proyecto de *gamificación* o *gamificación*, y es que, para que su verdadero potencial pueda hacerse realidad en el ámbito educativo, no podemos reducirla básicamente a establecer una estructura de recompensas, según determinadas acciones realizadas por los jugadores (KAPP, 2012). En numerosas ocasiones se atribuye el concepto de *gamificación* a experiencias que solamente utilizan puntos en lugar de notas y que se combinan con insignias y clasificaciones (KAPP, 2012). Esto es lo que se conoce como *PBL* (points, badges, leaderboards) y corresponde a experiencias de *gamificación* de "capa fina", aquellas que tendrán poca repercusión en el aprendizaje al apostar más por la motivación extrínseca que por la intrínseca (MARCZEWSKI, 2014). Estos elementos deben ir acompañados de aquellos otros que requieren la implicación de los participantes como, por ejemplo, la narrativa, las misiones, los niveles etc., y que son los cimientos sobre los que la *gamificación* debe construirse para que la motivación extrínseca pueda llegar a convertirse en intrínseca (DICHEV, DICHEVA, ANGELOVA y AGRE, 2014; FAIELLA y RICCIARDI, 2015; TOLEDO, TODA,

OLIVEIRA, CRISTEA e ISOTANI, 2019). Dentro de la experiencia merece la pena destacar una de las propuestas que sirvieron de tránsito entre la motivación extrínseca e intrínseca. Como hemos comentado anteriormente, uno de los objetivos de esta asignatura era que los alumnos fueran capaces de planificar en EF. Para ello se les propuso diseñar Proyectos De Felicidad (PDFs), como aproximación al aprendizaje servicio (ApS). Nos centramos en un enfoque “CCC” (PÉREZ-LÓPEZ, 2020), donde se partió, en sesiones previas presenciales, de la necesaria toma de Conciencia crítica sobre la necesidad de cambio, es decir, que otra forma de hacer las cosas en Educación no solo es necesaria sino posible, así como de que la docencia es una actividad de enorme repercusión que puede condicionar el futuro de los alumnos, por lo que precisa de nuestra mejor versión. Tras ello se les guiaba para que Conocieran los aspectos a tener en cuenta para lograr dicho propósito para, posteriormente, asumir voluntariamente un Compromiso personal y social.



El ApS es una metodología que aúna el aprendizaje significativo con el compromiso social (genera un servicio real). Se inspira en una pedagogía de la experiencia, la participación activa, la reflexión, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas y la cooperación (FERNÁNDEZ et al., 2015; PUIG, BATLLE, BOSCH y PALOS, 2007). Llevar a cabo una práctica de ApS no es esencialmente diferente a desarrollar cualquier proyecto. Por tanto, el desarrollo sigue tres bloques básicos: preparación (esbozo de la idea, establecimientos de alianzas y planificación del proyecto), realización (preparación del proyecto con el grupo, ejecución y cierre) y evaluación (evaluación multifocal -BATLLE, 2018-).



Como aproximación a esta metodología se les planteó la posibilidad de diseñar PDFs, con la intención de incrementar la percepción de felicidad de las personas de su entorno, regalándoles una de las cosas más preciadas: nuestro tiempo. Su principal finalidad como futuros docentes debería ser preocuparse por generar felicidad en sus alumnos. Esta iniciativa parte del convencimiento de que si a través de sus PDFs llegan a experimentar que no hay mayor felicidad que la de hacer felices a otros, el

día de mañana lo integrarán probablemente en su labor como docentes, al haber experimentado lo que llega a suponer tanto en ellos como en su entorno. En concreto, el alumnado tenía la posibilidad de llevar a cabo un total de 3 PDFs durante el semestre que duraba la asignatura. Debían concretar su objetivo en función de la/s persona/s o colectivo en cuestión y las necesidades detectadas en el análisis previo que debían realizar. Algunos los realizaron para sus propios compañeros (tanto dentro como fuera de las clases), otros quisieron hacer un poco más felices a sus familiares e incluso hubo quien decidió hacérselos a gente desconocida que estaba pasando por situaciones complejas. Además, desde la perspectiva del docente se aprovechó esta actividad para transferir el aprendizaje generado a través de ella, al tener que diseñar pequeños proyectos de gran significatividad para el alumnado y, por tanto, hacia los que tenían una especial motivación, a la hora de construir sus programaciones, unidades didácticas o proyectos de innovación finales, donde se recogían todos los aprendizajes adquiridos durante la propuesta. Los principales pasos a realizar por quienes tuvieron la iniciativa de llevarlos a cabo fueron (PÉREZ-LÓPEZ, 2019):

1. Analizar la realidad que caracterizaba a su entorno y las principales necesidades identificadas en él.
2. Plantear un objetivo significativo y concreto que generara un incremento de la felicidad percibida por la/s persona/s o colectivo en cuestión.
3. Justificar el valor del proyecto al que daba origen el objetivo previsto, argumentando la necesidad de llevar a cabo una iniciativa de esas características y los motivos que la originaban.
4. Diseñar un plan de actuación, su temporalización y una forma de llevar a cabo un seguimiento del mismo.
5. Reflexionar sobre todo el proceso desarrollado, valorando cada una de sus fases, identificando aspectos de mejora y determinando la consecución o no del objetivo previsto.

6. Mostrar evidencias tanto de los resultados obtenidos como de todo el proceso desarrollo de la forma más original posible (fomentando, de este modo, también otro aspecto esencial como es la creatividad).

A continuación compartimos algunos de los testimonios de los alumnos acerca de esta iniciativa y que ayudarán a valorar la trascendencia y repercusión que tuvo en ellos:

¡Me lo cuentan y no me lo creo! La verdad es que cada día que pasa estoy más motivada con esto de los PDFs. Al principio yo misma no hubiera apostado que lo conseguiría pero ha llegado un punto en el que me estoy empezando a creer que realmente puedo llegar a ser promotora de salud en mi entorno. No solo estoy logrando que mi novio desayune cada vez mejor y fume cada vez menos, lo que me parecía misión imposible al principio, sino que he conseguido que mis padres se “piquen” y le estén cogiendo el gustillo a eso de ver quién es más activo, comparando sus pasos y las veces que usan las escaleras en lugar del ascensor para subir a casa (A90).

Mira que al principio me costaba plantear adecuadamente un objetivo y diseñar actividades que me permitieran llamar la atención de aquellos a quienes iban destinadas, pero ahora formulo los objetivos sin dudar y cada vez me veo con más facilidad para encontrar actividades atractivas y significativas. Me da la sensación de estar aprendiendo sin darme cuenta ¡y eso es fantástico! (A72).



Las dos piezas del *tangram* que SOTOCA y PÉREZ-LÓPEZ (2019) incluyen dentro de “Los aliados” destacan por su relevancia con respecto al ámbito emocional y motivacional.

Disparadores de motivación

Los disparadores de la motivación son elementos inesperados y llamativos que rompen con la “monotonía”, generando picos de motivación en los casos en los que el docente observe que esta empieza a reducirse el efecto *flow* en el alumnado o, simplemente, para aumentar la motivación ya existente y que, de este modo, no se “estanche” la experiencia que estará viviendo, mediante situaciones de aprendizaje que sobrepasen sus expectativas y les sorprendan.



El aprendizaje basado en juegos (ABJ) es una más que interesante opción para ser aprovechada como disparador de la motivación en un proyecto de *gamificación*. Esta metodología activa se utiliza para describir la aplicación de juegos en la enseñanza (DEL MORAL, GUZMÁN-DUQUE y FERNÁNDEZ-GARCÍA, 2018; ESCRIBANO, 2014; SÖBKE, BRÖKER y KORNADT, 2013). En ella se apuesta por los juegos como una solución a la transferencia de conocimiento, ya que ellos codifican, contextualizan, traducen y enseñan de una manera activa y atractiva, que fomenta la experimentación en un ambiente libre de riesgos (toma de decisiones), el pensamiento lateral y las habilidades sociales (PRENSKY, 2001; RINCÓN, RAMÍREZ y MENA, 2016; VICTORIA, UTRILLA y SANTAMARÍA, 2017). Cuando el aprendizaje prima más que

la diversión se les conoce como *serious games*. Dicho de otra manera, en el ABJ se aprende mientras se juega y en los *serious games* se juega para aprender (PÉREZ-LÓPEZ, 2020).



En *Star Wars: los primeros Jedi* se plantearon las tres evoluciones que PÉREZ-LÓPEZ (2020) señala dentro del ABJ:

1. **Adapto.** El juego de cartas *gamifiCAR* (imagen 8) se utilizó para que los *padawan* conocieran y reflexionaran sobre los aspectos a tener en cuenta en la construcción y desarrollo de una experiencia de aprendizaje *gamificada*. Se hizo una adaptación del juego *Hanabi*, conocido por su enfoque cooperativo. En él los jugadores debían ir poniendo sobre la mesa las diferentes cartas en el orden correcto sin poder verlas (las tienen de cara a sus compañeros) ni hablar entre ellos. El alumnado mejoró sus conocimientos acerca de los principios de la *gamificación*, generando además un muy buen clima de clase por su carácter cooperativo.



Imagen 8. Alumnos descubriendo el juego de cartas *gamifiCAR*

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

2. **Elaboro.** *Simulation Wars* (imagen 9) es un juego de cartas (diseñado *ad hoc*) a través del cual se simulaban los entrenamientos dentro de los distintos clanes con la intención de desarrollar la capacidad de estrategia y de prepararles de cara a las futuras batallas que tendrían lugar. En él se apuesta por el aprendizaje emergente que se derivaba de su mecánica de juego: la toma de decisiones, la gestión emocional, la gestión del azar y de los recursos...

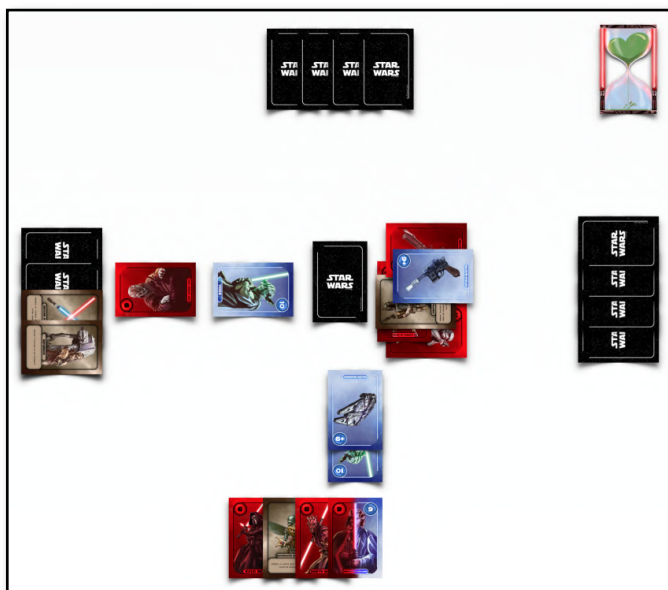


Imagen 9. Ejemplo de una partida del juego de cartas *Simulation Wars*

3. **Construyen.** Con el objetivo de dar un paso más, uno de los retos que se le planteó a los *padawan* fue que elaboraran un juego de mesa con el que sus futuros alumnos aprendieran un contenido del

currículum de EF (imagen 10). Para ello siguieron los pasos que propone el *design thinking*, una metodología que impregna a las actividades de una naturaleza más innovadora y que se basa en reconocer patrones, es decir, en la observación para resolver problemas reduciendo el riesgo y aumentando las posibilidades de éxito (CASTILLO-VERGARA, ÁLVAREZ-MARÍN y CABANA-VILLCA, 2014; SERRANO y BLÁZQUEZ, 2015). La clave está en pensar como un diseñador, lo que requiere de distintas habilidades y competencias que son muy interesantes en el ámbito educativo, ya que requiere resolver problemas complejos partiendo del análisis y la evaluación para crear soluciones que den respuestas a las necesidades de partida (SCHEER, NOWESKI y MEINEL, 2012). A continuación resumimos las fases principales de este modelo en tres pasos (BROWN, 2008; STEINBECK, 2011) y que fueron los que siguieron los *padawan* para crear sus juegos de mesa:

- Inspiración: observar la naturaleza del problema y lo necesario para suplirlo, adquirir conocimientos básicos sobre los usuarios a los que va a ir destinado el producto y organizar la información.
- Ideación: generar todas las ideas posibles, construir marcos creativos y construir prototipos reales de algunas de las ideas más prometedoras.
- Implementación: diseñar el prototipo definitivo, presentarlo y aprender a partir de las reacciones de los usuarios ante las distintas propuestas.

El alumnado destacó la complejidad que le supuso el proceso (elección del objetivo educativo, cuidado de la estética, balance del juego, testeo...), al mismo tiempo que la satisfacción final, al ver que sus prototipos cumplían con los objetivos previstos (por la estética, la jugabilidad, el aprendizaje que generaba de los contenidos para los que fueron diseñados...).



Imagen 10. Juego de mesa inspirado en el Monopoly creado por el clan *Wars Temptation*

Las TIC

Siguiendo con los aliados, vamos a profundizar ahora en las TIC. No son imprescindibles, existiendo elementos no tecnológicos que también pueden ser grandes aliados (SOTOCA y PÉREZ-LÓPEZ, 2019), pero sí es cierto que el uso de aplicaciones y herramientas web supone una motivación especial para el alumnado.

Las TIC cuentan con una infinidad de posibilidades educativas al incidir en las dinámicas educativas actuales, mejorando la calidad de los

procesos pedagógicos en muchos casos y funcionando como catalizador de aprendizajes activos y colaborativos debido a la significatividad que tienen para los estudiantes actuales (ALONSO y ALONSO, 2014; COTÁN et al., 2020). Entre los principales beneficios que aportan en el ámbito educativo encontramos que facilitan el acceso a los contenidos didácticos, aumentan la cantidad y variedad de recursos educativos en distintos formatos audiovisuales, fomentan el aprendizaje autónomo, facilitan las interacciones sociales... (ARANGO et al., 2020; CASTRO y CHIRINO, 2011; SÁNCHEZ-SAUS y CRESPO, 2018; THOMS y ERYILMAZ, 2015).

En este sentido, debido al impacto de las redes sociales (RRSS), se abre también la posibilidad de nuevas formas y vías de participar y compartir con los demás (ERSTAD, 2010). Existen estudios muy recientes sobre el caso concreto de *Twitter* en los que se demuestran cómo, a través de esta red social, se puede aumentar la reflexión, el aprendizaje y la colaboración entre estudiantes universitarios, la motivación y la participación, contribuyendo a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje (ABELLA-GARCÍA et al., 2019).



A lo largo del proyecto se potenció la utilización de diferentes aplicaciones para desarrollar los retos y misiones como, por ejemplo, *Genially* (para la realización de presentaciones), *Canva* o *Piktochart* (para la creación de infografías) o *Powtoom* y *Filmora* (para la creación y edición de vídeos). *Google Drive* también tuvo un protagonismo especial, pues se utilizó a lo largo de todo el proyecto para que los *padawan* libremente pudieran compartir experiencias, aprendizajes o anécdotas a modo diario de la aventura.

Con respecto a la posibilidad de aprovechar las RRSS, en el proyecto se creó un *hashtag* (#SinTime_wARs) para que los *padawan* (y todo aquel que quisiera sumar al proyecto) pudiera compartir reflexiones, sensaciones o aprendizajes (imagen 11). De esta manera se construyó entre todos una memoria colectiva con los momentos que más les habían marcado, y todos los sentimientos que los acompañaban. Fue interesante

comprobar cómo fueron evolucionando en el uso de esta red social. Al comienzo se dedicaban a narrar fundamentalmente lo que iban viviendo en los entrenamientos, hasta que poco a poco se animaron a compartir sensaciones o fragmentos de sus retos. Algunos clanes incluso ponían tuits para generarles expectación al resto de compañeros, o compartían vivencias con miembros de la comunidad tuitera educativa que eran ajenos al proyecto.



Imagen 11. Ejemplos de tuits a partir del hashtag *SinTime_wARs*

Por último, destacar que la experiencia de aprendizaje estuvo respaldada en todo momento por una aplicación de creación propia desde la que se gestionaba todo el proyecto (imagen 12). La aplicación tenía un

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

contador de tiempo que no paraba en ningún momento. Como ya se ha comentado, si el contador alcanzaba el 0 sería la señal de que los *padawan* habían sucumbido a las tentaciones del *Lado Oscuro* de la Educación, no mostrando evidencias de su aprendizaje al ser presa de la comodidad, el conformismo y la desidia. Por tanto, debían acreditar que eran capaces de gestionar adecuadamente tanto su tiempo como los recursos que podían obtener con él. Para ello debían mostrar evidencias de su potencial y del dominio que tenían de la Fuerza (de su aprendizaje), así como detectar la misma en otros compañeros. Gracias a la aplicación tenían un *feedback* continuo y casi inmediato de su nivel de implicación en el proyecto y de la calidad de su trabajo. Mediante la app los *padawan* pudieron gestionar diferentes actividades habituales en su día a vida a la hora de mejorar su formación como futuros *jedi* como, por ejemplo:

- Comprar “víveres”: era la manera más habitual de aumentar el tiempo de sus contadores de vida y, por tanto, mejorar su nivel de *midiclorianos* (que simbolizaba el aprendizaje que iban adquiriendo). Para ello debían ir mostrando evidencias de dicho aprendizaje mediante la realización de retos formativos (que representaban la “comida” dentro de la aventura) y de retos creativos (el “agua”). En este mismo apartado podían subir los archivos correspondientes de los retos que realizaban para recibir *feedback* sobre ellos por parte del maestro Guidoogway.
- Seguimiento de "maestros *jedi* de cabecera": desde la propia app los *padawan* podían conectarse a *Twitter* y seguir a personas relevantes del mundo de la Educación en general y de la EF en particular. Y, al mismo tiempo, compartir lo vivido y aprendido, aspectos fundamentales en un futuro docente.
- “Viajes interplanetarios”: tenían la posibilidad de lograr una bonificación especial de tiempo si semanalmente cumplían una serie de kilómetros a un ritmo determinado montando en bicicleta o corriendo, al estar conectada la app con *Runtastic*. Dentro de la narrativa simbolizaba la realización de viajes a otros planetas para

concienciar a sus habitantes de la necesidad de unirse a la Alianza Rebelde y, de este modo, sumar nuestras fuerzas y poder construir entre todos un futuro esperanzador en la galaxia educativa.

- “Viajar hasta Dagobah” (solicitar y tener tutorías): en este apartado tenían un calendario para poder solicitar citas con el maestro Guidoogway y resolver, por ejemplo, cualquier tipo de duda relacionada con los diferentes retos que debían superar en la aventura.

Además, la app contaba con un apartado de “*padawan*” (jugador/a) desde el que se gestiona la parte más *gamificada* de la experiencia, donde se incluía la “Clasificación individual y de Clanes *jedi*”, el “Nivel” de cada cual en función de los logros y evidencias que debían ir mostrando de su aprendizaje (con sus correspondientes puntos de experiencia -XP-, que les ofrecían la posibilidad de obtener diferentes cartas de privilegios) o el “Historial” de todos sus movimientos durante la aventura (ingresos de tiempo -al recibir el *feedback* de un reto, realizar los “viajes interplanetarios”, etc.- y gastos -como sucedía al comprar los retos-).



Imagen 12. Pantalla de acceso y pantalla principal de la aplicación



Se trata del cierre de la experiencia y, coincidiendo con SOTOCA Y PÉREZ-LÓPEZ (2019), al igual que cuando vas a un restaurante es importante que la experiencia termine con un buen sabor de boca, con un plato especial que te deje en el paladar un recuerdo inolvidable que te anime a volver (repetir), en un proyecto de *gamificación* (del mismo modo que en *gamificación*) el docente debe pre-ocuparse por elaborar una última sesión que pueda llegar a grabarse en los corazones de sus alumnos para siempre, y que sea el broche de todo lo vivido y aprendido.

Dentro de esta pieza podemos diferenciar entre el final educativo (que se relaciona de manera directa con los contenidos y competencias de la asignatura) y el final narrativo (que es el que propició la llamada a la acción de los protagonistas -los alumnos- dando lugar a una apasionante aventura que ahora debe concluir). Si logramos conectar ambos (a nivel temporal y narrativo) la propuesta logrará unas sensaciones y emociones de magnitudes galácticas.



Los autores e investigadores que proponen los modelos por competencias en la educación consideran que el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia integradora por excelencia, y que es la más adecuada para movilizar saberes en situación (DÍAZ, 2015; JONNAERT et al. 2008). El proyecto requiere trabajo en equipo entre los estudiantes y el proceso termina en un producto final tangible y evaluable. El resultado es que los estudiantes desarrollan niveles más profundos de comprensión y nuevas habilidades que les ayudarán en el contexto universitario y en su futura labor profesional. Esta metodología requiere que los alumnos sean estudiantes activos y responsables de su propio aprendizaje, así como la adquisición de un aprendizaje autodirigido. En el

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X


ABP los estudiantes pasan por un largo proceso de investigación en el que tienen que dar respuesta a una pregunta compleja, problema o desafío. Los proyectos tienen que pasar por un cuidadoso y riguroso proceso de planificación, gestión y evaluación que ayuda a los estudiantes a aprender contenido académico fundamental, habilidades y competencias (TOLEDO y SÁNCHEZ, 2018), un enfoque que encajaba a la perfección con los objetivos de la asignatura. Además se siguieron los requisitos que debe incluir un buen proyecto (LARMER y MERGENDOLLER, 2012; TRUJILLO, 2015):

1. Requiere la investigación como parte del proceso de aprendizaje y creación de algo nuevo.
2. Se organiza alrededor de una pregunta abierta que conduce todo el proceso.
3. Crea la necesidad de conocer el contenido y las habilidades esenciales.
4. Permiten que los alumnos tengan voz y voto.
5. Incluye procesos de revisión y reflexión.
6. Presentación del producto final ante una audiencia.



Nuestro final educativo consistió en la defensa de los proyectos de innovación educativa (ABP) de los diferentes clanes *jedi* ante el Senado Galáctico, formado por antiguos alumnos de la asignatura que ya habían cursado el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de EF. A través de ellos debían demostrar todo lo aprendido a lo largo de esta experiencia (conocimientos y competencias docentes) o, dicho de otro modo (desde la perspectiva de la narrativa), que tenían un plan de futuro para enfrentarse el día de mañana al *Lado Oscuro* y generar esperanza en un planeta Educación que realmente

se preocupe de enriquecer a sus “habitantes”, dando muestras de haberse convertido en *jedi*.

 PÉREZ-LÓPEZ (2020) denomina ABJ⁺ a los *escape room* y *breakout* al ser experiencias más intensas, más inmersivas y con una mayor participación del alumnado en comparación con el ABJ y los *serious games*. Estos consisten en la colaboración de un grupo de personas para resolver una serie de enigmas que tienen como fin último “escapar” de una sala (BORREGO, FERNÁNDEZ, ROBLES y BLANES, 2016; EUKEL, FRENZEL y CERNUSCA, 2017). Su uso en educación ha aumentado considerablemente en los últimos años puesto que favorecen la motivación, creando un mayor compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje (NEBOT y CAMPOS, 2017). A través de él se puede conseguir una mejora en los aprendizajes, el empleo del pensamiento crítico, la participación activa, la mejora de las habilidades comunicativas... (DAZA y FERNÁNDEZ, 2019; GLABRAITH, 2016).



Como guinda narrativa del proyecto se planteó un triple *escape room* en el que se incluyó un *breakout*. En él el alumnado disponía de 60 minutos para salir de las distintas celdas (imagen 13) en las que los “soldados imperiales” los habían encerrado. Las salas eran interdependientes, por lo que la cooperación y comunicación eran la clave para lograr salir con de ellas. Si lograban escapar a tiempo podrían evitar la eliminación de la Alianza Rebelde y mantener la esperanza de liberar al maestro Yoda.

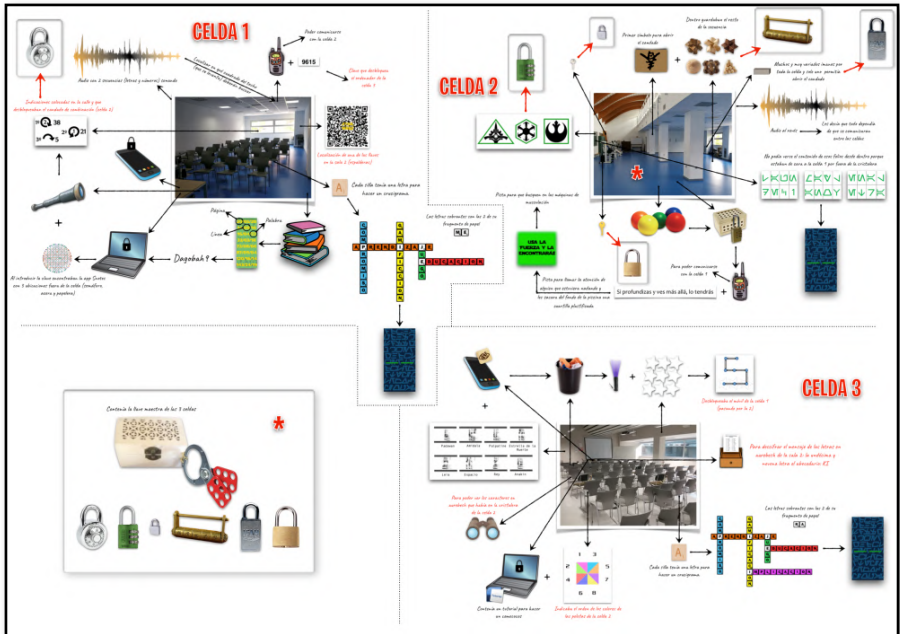


Figura 13. Esquema de las pruebas a resolver en cada una de las celdas y el *breakout*

3.- Valoraciones finales

Con la intención de poder valorar la relevancia e idoneidad de la propuesta, no solamente cabe destacar el resultado de los diferentes trabajos realizados por el alumnado, tanto los retos formativos como el diseño final del proyecto o unidad didáctica, que fueron sobresalientes, sino también lo que supuso para ellos esta experiencia de aprendizaje. En este sentido no hay más que ver algunos ejemplos que los alumnos compartieron al término del proyecto en *Twitter* (imagen 14).



Imagen 14. Ejemplos de los tuits que muchos *jedi* compartieron el último día de la aventura

De forma complementaria a ello, a continuación se muestra la nube de palabras resultante (imagen 15) de la pregunta en la que se les pedía que, de forma anónima, definieran con una palabra el proyecto.



Imagen 15. Palabras con las que el alumnado definió esta experiencia de aprendizaje

Antes de finalizar el proyecto también se les preguntó, mediante la aplicación *Mentimeter*, los motivos por los que recomendarían una experiencia como la que estaban viviendo. Una muestra de las razones que compartieron, también de forma anónima, se presenta en la imagen 16.

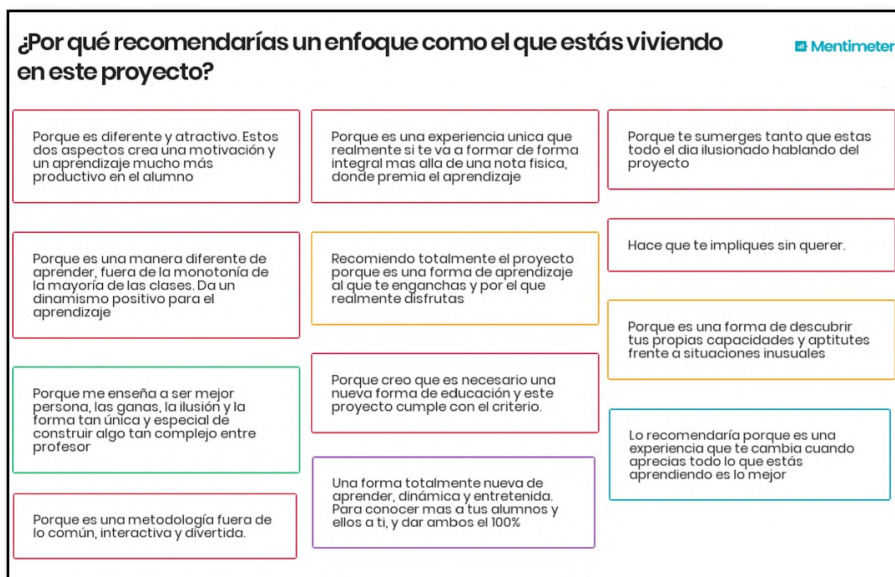


Imagen 16. Ejemplos del porqué el alumnado participante recomendaría el proyecto *Star Wars: Los primeros Jedi*

Es muy interesante comprobar cómo muchos destacaban ese aspecto tan *diferente* del planteamiento que les hacía romper con la *monotonía*, logrando unos altos niveles de *implicación* y *motivación* que nacen del *disfrute* e ilusión por la propuesta. También cabe destacar ese *cambio* del que algunos hablan, provocado por la combinación de un *aprendizaje* realmente significativo y unas *emociones* vividas muy intensamente, lo que les hizo ser consciente a muchos de ellos de acabar siendo “una versión mejorada” de quienes eran antes del comienzo de la aventura.

En cuanto al impacto generado por el proyecto, este no se redujo a los propios participantes sino que alcanzó a muchas otras personas sobre los que se incidió también de forma sobresaliente:

- **Facultad-Compañeros.** El carácter innovador y el atractivo de la propuesta facilitó en su momento poder involucrar en ella también a personal muy diverso de la facultad (de biblioteca, conserjería, secretaría, responsables de instalaciones, cafetería, fotocopidora y becarios), en principio ajenos a la propuesta. Circunstancia que propició que este no fuera un proyecto de una única persona, sino que muchos otros se sintieran partícipes y responsables de él, aumentando su repercusión en la facultad y dando lugar a que otros compañeros se interesaran en la *gamificación*.
- **Entorno del alumnado.** Gracias a la gran implicación del alumnado en los proyectos de felicidad que desarrollaron el proyecto alcanzó una significativa repercusión entre sus familiares y amigos, incidiendo de manera muy positiva en ellos.
- **Docentes de diferentes etapas educativas.** La repercusión que estaba alcanzando en la facultad este proyecto suscitó el interés de la Universidad de Granada, quien publicó una nota de prensa sobre él para darle mayor difusión. Como consecuencia de ello otros medios de comunicación se hicieron eco de la noticia, lo que propició que docentes de diversos centros educativos y facultades del país conocieran el proyecto y quisieran saber más sobre él y cómo introducir la *gamificación* en el aula.

4.- Conclusiones

Como hemos podido comprobar a lo largo de este artículo, la *gamificación* es un muy buen catalizador de metodologías activas al potenciarlas y dotarlas de más sentido en el ámbito educativo. Es necesario volver a recalcar lo fundamental que es el respaldo de una narrativa que sea

el eje vertebrador; enhebrando cada reto y misión y aportando un plus de significatividad a cada una de las metodologías que utilizemos en nuestro proyecto. De ser así podremos alcanzar un resultado que posiblemente superará, con mucho, nuestras expectativas iniciales, logrando una experiencia de aprendizaje verdaderamente enriquecedora (tanto a nivel formativo como personal) en nuestro alumnado.

5.- Referencias

- ABELLA-GARCÍA, V., DELGADO-BENITO, V., AUSÍN-VILLAVERDE, V. y HORTIGÜELA-ALCALÁ, D. (2019). "To tweet or not to tweet: Student perceptions of the use of Twitter on an undergraduate degree course", en *Innovations in Education and Teaching International*, nº4, 2019, p. 402-411.

- ALONSO, S. y ALONSO, M^a.M. "Las redes sociales en las universidades españolas", en *Revista de Comunicacion Vivat Academia*, 2014, p. 54-62.

- ARANGO, D., FERNÁNDEZ, J., ROJAS, Ó., GUTIÉRREZ, C., VILLA, C. y GRISALES, M. "Learning styles in university teachers: Evaluation of the relationship between perception and use of ICT in educational environments", en *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2020, p. 406-420.

- BAGER, T. "Entrepreneurship education and new venture creation: a comprehensive approach", en *Handbook of research on new venture creation*. UK: Edgar Elgar Publishing, 2011, p. 299-315.

- BATTLE, R. "Guía práctica de aprendizaje-servicio", en *Proyecto Social*, 2018, p. 4-34.

- BOLÍVAR, A. (2018). “Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso”, en *Estado, políticas públicas y educación*. Buenos Aires, 2018, p. 23-57.

- BORREGO, C., FERNÁNDEZ, C., ROBLES, S. y BLANES, I. “Room escape en las aulas: actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación”, en *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 2016, p. 1-7.

- BROWN, T “Design Thinking”, en *Harvard Business Review*, 2008.

- BURGUILLO, J. C. “Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance”, en *Computers and Education*, nº2, 2010, p. 566-575.

- CÁRCEL-CARRASCO, F. J. “Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo”, en *3C Empresa*, nº3, 2016, p. 52-60.

- CASTILLO-VERGARA, M., ÁLVAREZ-MARÍN, A. y CABANA-VILLCA, R. “Design thinking: cómo guiar a estudiantes, emprendedores y empresarios en su aplicación”, en *Ingeniería Industrial*, nº3, 2014, p. 301-311.

- CASTRO, J. y CHIRINO, E. “Teachers’ opinión survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching”, en *Computers & Education*, nº3, 2011, p. 911-915.

- COTÁN, A., MARTÍNEZ, V., GARCÍA-LÁZARO, I., GIL-MEDIAVILLA, M. y GALLARDO-LÓPEZ, J.A. “El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EES). Percepciones de los estudiantes de los

Grados en Educación Infantil y Primaria”, en *Revista d’Innovacio Docent Universitaria*, 2020, p. 82-94.

- DAZA, M. C. S. y FERNÁNDEZ, M. R. “Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior”, en *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, nº36, 2019, p. 105-115.

- DE MIGUEL, M. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid, 2009.

- DEL MORAL, M., GUZMÁN-DUQUE, A. y FERNÁNDEZ-GARCÍA, L. “Game-based learning: Increasing the logical-mathematical, naturalistic, and linguistic learning levels of primary school students”, en *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, nº1, 2018, p. 31-39.

- DÍAZ, F. “Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior”, en *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior*. Lima, 2015.

- DICHEV, C., DICHEVA, D., ANGELOVA, G. y AGRE, G. “From Gamification to Gameful Design and Gameful Experience in Learning”, en *Cybernetics and Information Technologies*, nº4, 2014, p. 80-100.

- DOMINGO, J. “El aprendizaje cooperativo y las competencias”, en *Revista d’innovació docent universitària: RIDU*, nº2, 2010, p. 1-9.

- ERSTAD, O. “Educating the digital generation”, en *Nordic journal of digital literacy*, nº1, 2010, p. 56-71.

- ESCRIBANO, F. *El videojuego como herramienta para la pedagogía artística. Creatividad e innovación*. Universidad Complutense de Madrid, 2014.

- EUKEL, H. N., FRENZEL, J. E. y CERNUSCA, D. “Educational Gaming for Pharmacy Students–Design and Evaluation of a Diabetes-themed Escape Room”, en *American Journal of Pharmaceutical Education*, nº7, 2017, p. 62-65.

- FAIELLA, F. y RICCIARDI, M. “Gamification and learning: a review of issues and research”, en *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, nº3, 2015, p.13-21.

- FERNÁNDEZ, A. “Metodologías activas para la formación de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, 2006, p. 35-56.

- FERNÁNDEZ, L., GÓMEZ, M.A., GUERRERO, D., LÁZPITA, A., LÓPEZ. C., MORILLAS, J.J., RODRÍGUEZ, M.E. y SÁNCHEZ, G. *Hacer posible lo contrario*. Consejería de educación, Delegación Provincial de Granada, 2015.

- FERNÁNDEZ-RÍO, J. “Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo”, en *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Málaga, 2014.

- GARCÍA, F. y FORTEA, M. *Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I*. UJI, 2006.

- GARCÍA-MERINO, J. D., URIONABARRENETXEA, S. y BAÑALES-MALLO, A. “Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿Mejoran el rendimiento del alumnado universitario?”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, nº 3, 2016, p. 1-18.

- GIMÉNEZ-GIUBBANI, A. “El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias”, en *Páginas de Educación*, nº1, 2016, p. 5-15.

- GINTY, C. y HARDING, N.M. “The first year experience of a peer assisted learning program in two Institutes of Technology in Ireland”, en *Journal of Peer Learning*, 2014, p. 36-56.

- GLABRAITH, S. “What in the world is an Escape Room, and how do you survive it??”, en <http://seattlerefined.com/lifestyle/how-to-survive-one-of-seattles-elite-escape-rooms>, 2016.

- JIMÉNEZ, G., ELÍAS, R. y SILVA, C. “Innovación docente y su aplicación al EEES: Emprendimiento, TIC, y Universidad”, en *Historia y comunicación social*, nº3, 2014, p. 187-196.

- JOHNSON, R. T. y JOHNSON, D. W. “Active learning: Cooperation in the classroom”, en *The annual report of educational psychology in Japan*, 2008, p. 29-30.

- JONNAERT, P., BARRERE, J., MASCIOTRA, D. y YAYA, M. “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, en *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, nº3, 2008, p. 1-32.

- KANE, L. “Educators, learners and active learning methodologies”, en *International Journal of Lifelong Education*, nº3, 2007, p. 275-286.

- KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, 2012.

- LARMER, J. y MERGENDOLLER, J. R. “The main course, not dessert, how are students reaching 21st century goals? With 21st

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

century project-based learning”, en *The Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*. California, Buck Institute for Education, 2012.

- MARCZEWSKI. “Thin Layer vs deep Level gamification”, en *Gamified UK*, 2014.

- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, A. y GÓMEZ-GUTIÉRREZ, J. L. “Aprender cooperando: de la fundamentación a la práctica. Una propuesta metodológica”, en *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, nº12, 2011, p. 163-186.

- MAYORDOMO R. M. y ONRUBIA, J. *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, 2016.

- MEJÍA, C. M. y URREA, A. L. “La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar”, en *Sophia*, nº2, 2015, p. 223-236.

- NEBOT, P. D. D. y CAMPOS, N. V. “Escape Room: gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas”, en *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 2017, p. 33-40

- PAÑOS-CASTRO, J. “Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento”, en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, nº3, 2017, p. 33-48.

- PÉREZ-LÓPEZ, I. J. “Proyectos de felicidad: El aprendizaje a través de la experiencia en Educación Superior”, en *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación*, 2019, p. 1024-1038.

- PÉREZ-LÓPEZ, I. J. *De las 7 Bolas de Dragón a los 7 reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad*. Granada, 2020.

- PÉREZ-LÓPEZ, I. J. y NAVARRO-MATEOS, C. “Gamificación: qué, cómo y por qué. Un relato basado en hechos reales”, en *15º Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud*. Pontevedra, 2019, p. 108-119.

- PÉREZ-LÓPEZ, I.J. “La docencia es un juego donde gana el que más disfruta”, en *Habilidad motriz*, 2018, p. 2-3.

- PRENSKY, M. *Digital game-based learning*. New York, 2001.

- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C. y PALOS, J. *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, 2007.

- REIGELUTH, C.M., MYERS, R. D. y LEE, D. “The learner-centered paradigm of education”, en *Instructional-design theories and models*, 2017, p. 5-32.

- RINCÓN, E.G., RAMÍREZ, M. S. y MENA, J.J. “Challenge-based gamification as a teaching’ open educational innovation strategy in the energy sustainability área”, en *Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. Salamana, 2016, p. 1127-1131.

- RIPOLLÉS, M. “Aprender a emprender en las universidades”, en *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, extra nº3, 2011, p. 83-88.

- RODRÍGUEZ, L. M., FERNÁNDEZ, R. y ESCUDERO, T. “Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos”, en *Infancia y aprendizaje*, nº3, 2002, p. 277-297.

- SÁNCHEZ-SAUS, M. y CRESPO, M. “Social media as a teaching innovation tool for the promotion of interest and motivation in

higher education”, en *SIIE 2018 - International Symposium on Computers in Education*. Jerez, 2018, p. 1-5.

- SCHEER, A., NOWESKI, C. y MEINEL, C. “Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education”, en *Design and Technology Education: An International Journal*, nº3, 2012, p. 8-19.

- SERRANO, M. y BLÁZQUEZ, P. *Design thinking: Lidera el presente. Crea el futuro*. Madrid, 2015.

- SILVA, J. y MATURANA, D. “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior”, en *Innovación educativa*, nº73, 2017, p. 117-131.

- SINCLAIR, B. y FERGUSON, K. “Integrating simulated teaching/learning strategies in undergraduate nursing education”, en *International Journal of Nursing Education Scholarship*, nº1, 2009, p. 7-11.

- SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, 2008.

- SÖBKE, H., BRÖKER, T. y KORNADT, O. “Using the master copy-adding educational content to commercial video games”, en *The Proceedings of The 7th European Conference on Games Based Learning*. Irlanda, 2013, p. 521-530.

- SOTOCA, P. y PÉREZ-LÓPEZ, I.J. “Gamificación educativa: Kit de montaje básico” en *Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil y Primaria*. Logroño, 2019, p. 392-406.

- STEINBECK, R. “Building Creative Competence in Globally Distributed Courses through Design Thinking”, en *Comunicar*, nº19, 2011, p. 27-35.

- THOMS, B. y ERYILMAZ, E. “Introducing a twitter discussion board to support learning in online and blended learning environments”, en *Education and Information Technologies*, nº2, 2015, p. 265-283.

- TOLEDO, P., TODA, A. M., OLIVEIRA, W., CRISTEA, A. I. e ISOTANI, S. “Narrative for gamification in education: why should you care?”, en *19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*. Maceió, 2019, p. 97-99.

- TOLEDO, P. y SÁNCHEZ, J. M. “Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria”, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº2, 2018. p. 471-491.

- TORRES, M. “Factores de desmotivación más sobresalientes en el aprendizaje: la afectividad requisito ineludible”, en *Investigação Qualitativa em Educação*, 2016, p. 732-735.

- TRUJILLO, F. *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, 2015.

- VICTORIA, R., UTRILLA, S. A. y SANTAMARÍA, A. “Aprendizaje basado en juegos. Una alternativa viable para la enseñanza significativa de la sustentabilidad”, en *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, nº7, 2017.

- ZEPEDA, S., ABASCAL, R. y LÓPEZ-ORNELAS, E. “Análisis cualitativo de y emociones de los alumnos en el aula”, en *Ra Ximhai*, nº6, 2016, p. 347-358.

Carmen Navarro-Mateos e Isaac J. Pérez-López

- ZICHERMANN, G. y CUNNINGHAM, C. *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. California, 2011.

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

74

EL PROBLEMA DE LA BANALIZACIÓN EN EL USO DE TÉCNICAS DOCENTES GAMIFICADAS¹

- THE PROBLEM OF BANALIZATION IN THE USE OF
GAMIFIED TEACHING TECHNIQUES -

Leandro Martínez Peñas
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen: El artículo aborda el problema de la banalización con la que a veces se percibe el uso de técnicas e instrumentos gamificados en educación, desde una triple perspectiva: banalización de las técnicas en sí, banalización del objeto de estudio y banalización del proceso discente.

¹ Esta publicación se ha realizado en el marco del Proyecto “Diseño, implementación y análisis de procesos gamificados y serious games para la consolidación de una cultura de democrática de Seguridad y Defensa”, financiado por la Comunidad de Madrid y la Universidad Rey Juan Carlos a través de la Convocatoria de Proyectos de Investigación para Jóvenes Investigadores 2019.

Abstract: The article addresses the problem of trivialization with which the use of gamified techniques and instruments in education is sometimes perceived, from a triple perspective: trivialization of the techniques themselves, trivialization of the object of study and trivialization of the learning process.

Palabras clave: gamificación, Aprendizaje Basado en Juegos, serious games, juegos serios, banalización.

Key words: gamification, Games Based Learning, serious games, trivialization.

1.- Introducción

Antes de abordar el núcleo del presente artículo, es necesario efectuar varias puntualizaciones para que su contenido pueda ser contemplado en su justa perspectiva.

En primer lugar, una precisión terminológica: por una cuestión de mera conveniencia narrativa y de aligeramiento del texto, evitando la repetición de largas frases, en el presente artículo se utiliza el término de “técnicas gamificadas” o de “recursos gamificados” para hacer referencia al conjunto de técnicas docentes que incluyen la gamificación, la ludificación, el aprendizaje basado en juegos y el uso de *serious games*². Se tiene conciencia, al escribir estas líneas, de que,

² Una parte de los especialistas prefiere el término ludificación, derivado del latín en vez de gamificación, tomado del inglés (CARRERAS, C., “Del homo ludens a la gamificación”, en *Quaderns de Filosofia*, nº 4, 2017, p. 108). Niguno de los dos está reconocido, a día de hoy, por la RAE (BASTANTE GRANELL, V., y MORENO GARCIA, L., “Plataforma digital «Ludoteca Jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 21, 2020, p. 27).

aún conectados, son recursos diferenciados, pero en aras de no repetir una y otra vez una enumeración de casi dos líneas, a efectos de la presente publicación se agrupan bajo la bandera de conveniencia de las técnicas gamificadas, puesto que el elemento juego es el que tienen todas en común³.

En segundo lugar, aunque buena parte de lo expuesto es de aplicación a cualquier proceso formativo y, muy especialmente, a la docencia reglada en cualquier de sus niveles, ha sido escrito basándose de forma específica en la experiencia obtenida en el campo de la educación universitaria, por lo que puede haber elementos que no sean plenamente aplicables al conjunto del recorrido educativo de un alumno. Se hace esta aclaración en este punto, a fin de que no tener que repetir párrafo a párrafo o afirmación por afirmación que lo aquí expuesto está contemplado desde la mencionada óptica de la enseñanza universitaria⁴.

A la hora de aplicar este conjunto de recursos al ámbito docente, uno de los principales problemas que deben superarse son los que relacionan juego y banalización de la actividad, en el sentido de que no puede abordarse una materia seria -y la educación, sin duda, lo es-

³ Gamificación ha sido definido como “uso de los elementos y de la mecánica del juego en contextos ajenos al mismo, con el objetivo de orientar el comportamiento de las personas y conseguir determinadas metas” (CARRERAS, “Del homo ludens a la gamificación”, p. 109). Aprendizaje basado en juegos consiste en el uso de juegos como instrumento docente y, por último, serious games serían aquellos juegos diseñados con un objetivo diferente a generar diversión, lo que, en el presente caso, significaría juegos diseñados para enseñar, no para divertir.

⁴ Sobre el uso de este tipo de recursos en otros campos puede verse “Advergaming: tipología y elementos narrativos del videojuego en la publicidad”, en *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, ABJ y serious games*, n°1, 2019.

través de recursos que son percibidos como banales, superficiales y meros divertimentos.

La banalización de las técnicas docentes gamificadas se produce desde diversas perspectivas:

- Banalización de las técnicas gamificadas, por ser percibidas como inapropiadas para la actividad docente: enseñar es algo serio, y no puede, ni debe, abordarse a través de divertimentos superficiales, como son los juegos, ya que, al hacerlo, se produce una banalización del proceso educativo.

- Banalización del objeto docente: idea según la cual abordar una determinada temática a través de técnicas gamificadas supone una banalización del fenómeno que objeto del proceso docente. Esto es especialmente acentuado en el caso de temas trágicos cuya ubicación cronológica no se encuentra en el pasado remoto: el terrorismo, la Guerra Civil, el Holocausto y un, por desgracia, interminable listado de temas de connotaciones similares⁵.

- Banalización de la actividad discente: en este caso, la banalización procede de la percepción del alumno, que puede perder la perspectiva de que las actividades acometidas a través de técnicas gamificadas son actividades académicas y debe, por tanto, abordarlas con la misma actitud, rigor y seriedad que cualquier otra de las actividades docentes.

⁵ Sobre otros crímenes de guerra puede verse, a modo de ejemplo, ARRAZOLA RUIZ, S., “La matanza de My Lai y el procedimiento contra William Calley”, en VV. AA., 1968. *El año de los doce mayos*. Valladolid, 2018.

2.- La banalización de las técnicas gamificadas

Durante años, la mayor parte de los docentes que aplican técnicas gamificadas a su actividad han tenido que enfrentarse al escepticismo de las estructuras vinculadas a la docencia -órganos de dirección, planificación y coordinación de los centros, comisiones de evaluación, comisiones de adjudicación de proyectos, direcciones de departamento, etc.-⁶. Por suerte, ese escepticismo ha disminuido de forma exponencial a lo largo de los últimos años y a ha llevado a una aceptación generalizada, aunque no a una aplicación igualmente generalizada, de las técnicas gamificadas en los procesos educativos.

Aún así, sigue existiendo una fuerte reticencia en determinados círculos del mundo educativo, manifestada en muchas ocasiones en forma de displicencia y condescendencia. Seguro que muchos lectores, si llevan a cabo actividades gamificadas en sus aulas, han escuchado a padres de alumnos o a compañeros docentes haber referencias a sus “juegucitos”. No obstante, a día de hoy, la condescendencia es el último recurso de quienes han sido arrinconados por los datos sobre los efectos de las técnicas gamificadas sobre el aprendizaje.

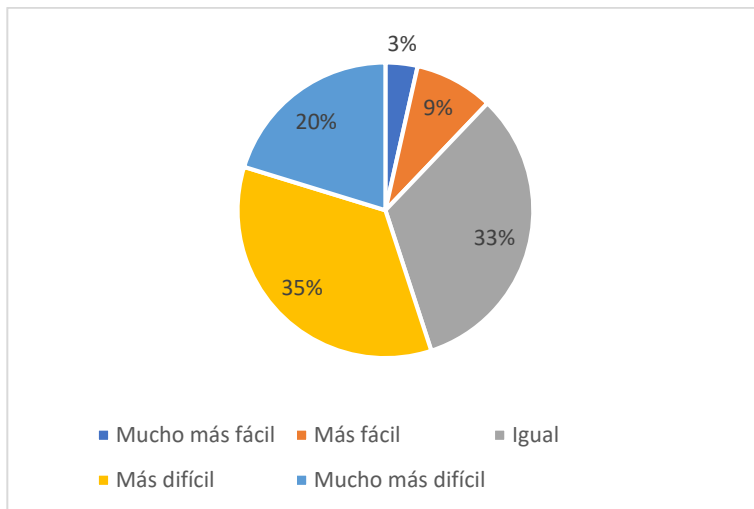
Existen múltiples estudios y datos sobre cómo las técnicas gamificadas generan aprendizaje significativo -aquel que perdura en el tiempo- con mayor intensidad que otros recursos docentes, y los estudios más recientes no hacen sino corroborar una y otra vez esos datos. En la actualidad, la profesora Manuela Fernández Rodríguez

⁶ Hay disciplinas, como el Derecho, donde estas críticas han sido especialmente intensas por considerar que se trata de una “banalización del Derecho” que solo permite acceder a un conocimiento superficial (BASTANTE GRANELL, V., y MORENO GARCIA, L., “Plataforma digital «Ludoteca Jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, p. 30; la crítica no es suya, solo la recoge). Esto es rebatido en ARRAZOLA RUIZ, S., “El empleo de simulaciones en la formación de juristas e internacionalistas” en *Alea Jacta Est. Revista de gamificación, ABJ y serious games*, nº 2, 2020.

dirige un proyecto financiado por la Comunidad de Madrid y la Universidad Rey Juan Carlos -en el que también se enmarca la presente publicación- que, en sus primeros cuatro meses de funcionamiento, ya arroja datos relevantes, partiendo de la aplicación de técnicas gamificadas en la docencia del primer cuatrimestre del curso académico 2019-20, lo que ha permitido contar con una muestra cuyos resultados no se han visto alterados por la crisis de la COVID-19, desencadenada en España a mediados de marzo de 2020.

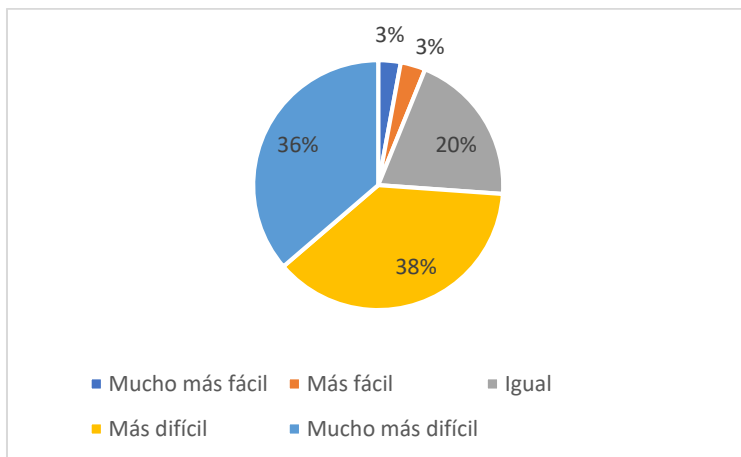
Los datos generados, sobre una base de más de 600 alumnos pertenecientes a varios grados -Relaciones Internacionales, Derecho, Periodismo, Ciencias Políticas, Traducción, Historia, Economía, Filosofía, Biología, Ciencias Ambientales, Criminología, Derecho, Administración y Dirección de Empresas, etc.-, muestran como la nota media de los grupos en los que las técnicas gamificadas fueron aplicadas de forma extensa es superior a la de los grupos en los que no: 7.6 frente a 6,2. Puede argumentarse que esto es debido a una posible diferencia en la exigencia académica de este tipo de técnicas respecto a las empleadas en el resto de grupos, pero lo cierto es que otro dato desmiente otra posibilidad: los alumnos que siguieron asignaturas con técnicas gamificadas consideraban la asignatura más difícil y exigente que las asignaturas donde no se aplicaban:

Percepción de la dificultad de las asignaturas con técnicas gamificadas frente al resto



Como puede verse, apenas un 12% consideraba más fácil las asignaturas donde aplicaron técnicas gamificadas. Bien al contrario, un 55% de los alumnos consideraban que eran más difíciles o, incluso, mucho más difíciles, que las asignaturas que no utilizaban esos recursos. La diferencia es aún mayor en lo que hace referencia al esfuerzo, una variable diferente a la dificultad:

Percepción del esfuerzo necesario para superar asignaturas que aplican técnicas gamificadas



Como puede verse, si la variable a medir es el esfuerzo realizado en el marco de la asignatura, los resultados son aún más significativos: solo un 6% de los alumnos consideraba que les había requerido un esfuerzo menor que las otras asignaturas, mientras que se dispara al 74% el porcentaje de aquellos alumnos que consideran que las asignaturas con técnicas gamificadas exigen un mayor esfuerzo.

La comparación es aún más significativa cuando se aplica a la misma asignatura, con exactamente el mismo temario, mismo manual, mismo sistema de parciales, etc., pero impartida en un grupo utilizando técnicas gamificadas y manteniendo en otro actividades de corte más tradicional. Los datos son prácticamente un calco, en lo que se refiere a dificultad de la asignatura: un 52% de los alumnos que usaron técnicas

gamificadas la consideraron difícil o muy difícil, frente a un 14% de los alumnos del grupo que no uso esos recursos; sin embargo, la nota media del grupo gamificado fue de 7,4; casi un punto por encima de la nota del grupo no gamificado, que, sin embargo, percibió la asignatura como más fácil.

Si los alumnos creen que las asignaturas que usan estas técnicas gamificadas son más difíciles y exigen un mayor esfuerzo ¿Cómo se explica, entonces, que obtengan con ellas mejores resultados académicos de los alumnos en el primer caso? Un factor clave es, sin duda, la eficacia de la metodología a la hora de movilizar las capacidades del alumno y de incentivar su implicación y motivación en su propio proceso discente. Esto tiene su reflejo en el hecho de que el 82% de los alumnos a los que se consultó respecto de su experiencia en el curso 2019-2020 afirmaron que preferirían que todas las asignaturas incluyeran métodos gamificados, pese a que, cabe incidir en ello, los alumnos las valoraron mayoritariamente como de mayor dificultad y más exigentes en cuanto a esfuerzo. Los resultados obtenidos en otras universidades son aún más claros, como los publicados por Bastante y Moreno, que indican que el 98,1% de los alumnos que constituyen la base de su estudio, circunscrito a Derecho, respondían afirmativamente a la pregunta “¿Te gustaría que se utilizaran más juegos en las clases de Derecho?”⁷.

Aún menos cabe banalizar el uso de técnicas gamificadas en lo que hace referencia al aprendizaje significativo. Realizados test sobre el contenido de las asignaturas del primer cuatrimestre tres meses después de que los alumnos se hubieran evaluado de ellas, la nota media de los quienes habían realizado actividades gamificadas al cursar las materias fue de 5,8, mientras que la de quienes no las habían utilizado fue de 3,2. Lo relevante del dato no es lo más evidente, que los grupos

⁷ BASTANTE GRANELL, y MORENO GARCIA, “Plataforma digital «Ludoteca Jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, p. 38.

“gamificados” obtuvieron una nota 2,6 puntos superior a la de sus compañeros, sino que estos perdieron el 49,32% de calificación, es decir, de sus conocimientos previos, si aceptamos que la nota refleja los conocimientos adquiridos Sin embargo, tres meses después, la caída de conocimientos de los grupos que usaron técnicas gamificadas era de 23,7%, menos de la mitad de sus compañeros. Dicho de otra forma, las asignaturas que usaron técnicas gamificadas fueron el doble de eficaces a la hora de generar conocimiento permanente

Hay otro aspecto, que rara vez se ha analizado, en el que el uso de técnicas gamificadas está mostrándose mucho más eficaz que los métodos tradicionales. Se trata de su eficiencia a la hora de estimular el aprendizaje voluntario, autónomo y por propia iniciativa del alumnado, al margen de las asignaturas regladas incluidas en los itinerarios formativos de los grados que cursan. En parte, esto se debe a la dificultad de obtener ítems de medición para este factor, pero el mencionado proyecto dirigido por la profesora Fernández Rodríguez ofrece al respecto datos objetivos, utilizando como instrumento de medición la matrícula de alumnos en cursos y actividades voluntarias ofertadas en los cinco meses posteriores al cierre de las asignaturas del primer cuatrimestre del curso 2019-20.

Los datos que ofrece esta medición son, ciertamente, llamativos: en las siete actividades voluntarias que se pusieron en marcha, ofertadas para un total de más de 600 alumnos de diversos grados y asignaturas, sobre un total de 145 matrículas en actividades completamente voluntarias y sin efecto sobre la docencia de grado, 137 procedieron de los grupos donde se habían realizado actividades gamificadas, si bien estos alumnos representaban menos del 20% del total de los jóvenes a quienes fueron ofertadas. Si se quiere ver de otra forma, los alumnos que habían tenido docencia gamificada en el primer cuatrimestre, en el segundo se matricularon como media a 1,24 actividades docentes voluntarias en el segundo cuatrimestre -es decir, una mayoría cursó al menos una actividad, y un número relevante cursó dos o incluso tres-;

por el contrario, los alumnos procedentes de asignaturas que no habían usado recursos gamificados tuvieron una tasa de matriculación media de 0,013, lo que significa que los alumnos del primer grupo fueron 95 veces más proclives a matricularse en actividades voluntarias.

Como es lógico, estos datos deben tomarse con cautela y esperar a que el proyecto amplíe la muestra a lo largo del curso 2020-21, pero sin duda señalan un patrón muy interesante y, aunque datos futuros muy probablemente tenderán a mostrar una diferencia menos abrumadora, todo parece indicar que seguirá siendo significativa y corroborará la idea que utilizar métodos activos en la docencia, y las técnicas gamificadas lo son, genera discentes más activos y, por tanto, con una mayor iniciativa en cuanto a su propia formación y participación.

Todo ello se ha expuesto a fin de ilustrar hasta qué punto, a día de hoy, es imposible defender que el uso de técnicas gamificadas en educación es un acto banal, que disminuye la seriedad con que debe ser abordado el proceso docente. No hay nada más serio en docencia que conseguir unos resultados de aprendizaje adecuado, y en ello, usadas adecuadamente -lo que incluye con frecuencia su combinación con otros métodos-, las técnicas gamificadas han resultado ser, cuando menos, tan eficaces como los demás métodos, y han acreditado su superioridad en campos concretos como el aprendizaje significativo o la toma de actitud más participativa del alumnado en el conjunto de su actividad discente.

3.- La banalización del objeto docente

Por desgracia, la Historia no siempre es agradable, no siempre es edificante y solo muy raras veces es indolora. Por tanto, cuando se aborda su enseñanza, han de afrontarse de forma constante hechos trágicos, sangrientos, repletos de odios e intolerancia, dolorosos de

recordar y que, en el caso de la historia más reciente, aunque perviven en forma de heridas abiertas o apenas cicatrizadas

Para abordar esta alegación de banalización en el uso de técnicas gamificadas, es necesario dar un paso atrás, abriendo el foco del estudio, y retrotrayendo el análisis al fenómeno genérico del juego como actividad humana.

Abordar a través de juegos determinados fenómenos históricos a veces es un proceso que resulta controvertido y que puede despertar escepticismo o incluso: ¿cómo va a ser un juego la violencia terrorista, el Holocausto o las persecuciones de la Inquisición?⁸ Esta actitud suele partir de una premisa errónea: negar seriedad a los juegos en general y, por tanto, a los instrumentos docentes vinculados a ellos. Si los juegos

⁸ Sobre cómo ha sido percibido el fenómeno inquisitorial en otros medios culturales, como el cine, ver los recientes estudios de Erika Prado Rubio: “Revisión del tormento procesal a través de La tortura en España, de Francisco Tomás y Valiente”, en PRADO RUBIO, E., MARTÍNEZ PEÑAS, L., y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., (coord.), *Política y legislación: una aproximación desde la historia, el derecho y las instituciones*. Valladolid, 2019; “Narrativa audiovisual de ficción y docencia: un ejemplo para la enseñanza histórico-jurídica” en *International Journal of Legal History and Institutions*, nº 1, 2017; “El tormento inquisitorial y la representación audiovisual de la tortura judicial”, en *Revista de la Inquisición*, nº 23 (2019), pp. 107-126; “La inclusión de la brujería en el ámbito competencial inquisitorial”, en *Revista de la Inquisición*, nº 22 (2018), pp. 393-418; “Proceso inquisitorial en “El Santo Oficio” de Arturo Ripstein”, en *Glossae, European Journal of Legal History*, nº 16 (2019), pp. 301-320; “Aproximación a las Inquisiciones en el cine”, en PRADO RUBIO, E., MARTÍNEZ PEÑAS, L., y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., (coord.), *Análisis sobre jurisdicciones especiales*. Valladolid, 2017; PRADO RUBIO, E., “La literatura romántica del siglo XIX como fuente de inspiración en la representación cinematográfica de los perfiles jurídicos del Santo Oficio” en SAN MIGUEL, E., *En la Europa liberal: el poder y el infinito*, publicado por la FUE en 2019; *Pilar de llamas*. Madrid, 2020.

son una actividad banal, sin duda no serán el instrumento adecuado para aproximarse a determinados hechos.

Que jugar no es algo serio ha sido rebatido a lo largo de décadas por psicólogos, sociólogos y pedagogos. Más aún, seguramente los primeros en rebatir esta idea fueron pensadores provenientes del ámbito militar: Moltke preparaba obsesivamente la defensa de Prusia primero y de Alemania después recreando sobre un tablero de juego diferentes invasiones; el Plan Schilieffen se probó en un tablero de juego, la doctrina de contraofensiva soviética la desarrolló Zhukov sobre un tablero de juego⁹, Barbarroja fue puesta a prueba en un tablero de juego y Nimitz contó en sus memorias como los juegos de guerra de preguerra permitieron predecir al detalle toda la campaña del Pacífico, en la Segunda Guerra Mundial, con la sola excepción del uso de kamikazes por los japoneses¹⁰.

Aunque estrategias de todo el mundo han apostado la vida de decenas de millones de soldados a lo largo de los tres últimos siglos en base, parcialmente, a enseñanzas obtenidas en una mesa de juego, hoy en día hay quien sigue considerando que hay determinadas temáticas cuya naturaleza hace que sea inapropiado aproximarse a ellas desde un

⁹ Al respecto, ver BELLAMY, Ch., *Guerra Absoluta*. Madrid, 2012.

¹⁰ En materia de técnicas gamificadas sobre ambas guerras mundiales pueden verse PRADO RUBIO, E., y MARTÍNEZ PEÑAS, L., “Dinámicas de grupo para la docencia sobre historia militar: un ejemplo de la II Guerra Mundial”, en VV. AA., *La historia militar hoy*. Madrid, 2015. Además, PRADO RUBIO, E., “Guerra y paz en los videojuegos”, en FERNÁNDEZ, M., BRAVO, D., y MARTÍNEZ PEÑAS, L., (coords.), *La guerra y el conflicto como elementos dinamizadores de la sociedad: instituciones, derecho y seguridad*. Valladolid, 2014. “La Primera Guerra Mundial en los juegos de mesa: dificultades en su uso docente”, en MASTROBERTI, F. y VINCI, S., *Il Mediterraneo e la grande guerra. Diritto, politica, istituzioni*. Bari en 2016; y “La docencia sobre Derechos Humanos a través de dinámicas de grupo play by mail”, en VV. AA., *Nuevas tecnologías y Derechos Humanos*. México, 2016.

camino gamificado. Es decir, simplificando al máximo, jugar sobre ellas.

Sin embargo, este es un punto de vista en el que la actitud hacia los juegos difiere respecto de otros instrumentos culturales y de ocio. Veamos esta diferente conceptualización con un ejemplo. La película *Días contados* o la novela *Y dios en la última playa*, son obras culturales narradas desde el punto de vista de miembros de la banda terrorista ETA, cuya realización, con toda justicia, no despierta reparo alguno en la sociedad. Sin embargo, ¿qué pasaría si se desarrollara un juego, ya de mesa o ya de rol, en el que los jugadores se pusieran en el papel de terroristas de ETA y tuvieran que organizar y preparar acciones terroristas?¹¹ ¿Puede ser inapropiado para un juego lo que no se considera inapropiado para una película, una novela, un cómic, una canción, una serie televisiva o cualquier otra actividad cultural?

Tres son los argumentos fundamentales por los que se suele rechazar que un juego aborde determinadas cuestiones:

- Es irrespetuoso tratar como mera diversión temas que tienen relación con hechos dolorosos constitutivos de enormes cuotas de sufrimiento humano.

¹¹ Es conveniente recordar que no solo el terrorismo etarra ha golpeado a España. Grupos yihadistas, de extrema derecha y de extrema izquierda han sido responsables de cientos de muertes en acciones terroristas en diversos momentos de la historia española. Igualmente, el terrorismo anarquista dejó cientos de muertos en las primeras décadas del siglo XX. Al respecto, puede verse FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., “El terrorismo anarquista como amenaza internacional”, en VV.AA. *Contrainsurgencia y orden público en el mundo hispánico*. Madrid, 2020; Hispania ludens: criminalidad y orden público a través de La piel de toro”, en SAN MIGUEL, E., *Los cañones de Versalles*. Madrid, 2019; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., “Wall Street, 1920: el primer coche-bomba de la historia”, en SAN MIGUEL, E., *Ajedrez en el Café Museum*. Madrid, 2020.

- Puede resultar ofensivo para colectivos o individuos determinados, afectados de forma directa o indirecta por el objeto docente abordado.

- Los juegos son productos culturales de ocio que buscan ser rentables económicamente, y convertir en fuente de ganancia económica hechos históricos marcados por el dolor y el sufrimiento ajeno es inapropiado.

Si analizamos someramente estos tres factores de rechazo a que se aborden desde el ocio determinados temas, pronto se hacen evidentes dos realidades. En primer lugar, ninguno de esos factores es consustancial a los juegos, ni a ninguna otra actividad cultural o de ocio. Que una película, una novela o un juego sean irrespetuosos, ofensivos y busquen el lucro como fin de su existencia es posible, pero no necesario o inevitable. Para facilitar la visibilización de la idea, llevemos el argumento al cine: *La lista Schindler* no era irrespetuosa con el Holocausto, *Salvar al soldado Ryan* no ofendió a los veteranos que lucharon en Normandía, y *El señor de los Anillos* fue editada por primera vez con el convencimiento de que se perdería dinero al hacerlo. Lo mismo es válido para una novela, una canción o un juego.

Es necesario romper con las ideas preconcebidas respecto de los juegos: un juego puede representar una aproximación tan seria a un fenómeno histórico como una película, una novela o incluso como un ensayo histórico; un juego puede ser tan respetuoso con las personas, su sufrimiento y su memoria como una película, una novela o incluso como un ensayo histórico. O incluso más.

Abordar un tema delicado o controvertido a través de un juego debe hacerse de forma cuidadosa, por supuesto. Debe exigirse a un juego, en materia de respeto y rigor, desde luego, pero en el mismo

sentido en que se exige respeto y rigor a cualquier otra manifestación cultural y a cualquier otro instrumento docente.

Sin embargo, no se debe obviar un factor específico de los juegos que los hace particularmente delicados en el sentido al que estamos haciendo referencia: a diferencia de las películas, la música o las novelas, los juegos sitúan al receptor como agente activo. Es él quien defiende el Reich de los Mil Años en un juego de mesa o quién interpreta a un terrorista del IRA en un juego de rol¹². Es actor -en el sentido de conductor de la acción- en primera persona, en vez de ser receptor de un contenido ofrecido por un tercero. Esa es una diferencia sustancial que quizá haya contribuido a que se mida a los juegos con un rasero diferente al de otras expresiones culturales y de ocio, en lo que hace referencia a abordar temáticas controvertidas o delicadas.

1. ¹² Al respecto, puede verse PRADO RUBIO, E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., y MARTÍNEZ PEÑAS, L., *The Troubles. Crónicas de Belfast*. Valladolid, 2020, un suplemento para juego y uso docente para el sistema PRADO RUBIO, E., y MARTÍNEZ PEÑAS, L., *Karma Zero*. Valladolid, 2019. Los autores sostienen la experiencia gamificada sobre una producción científica relativa a la misma temática: “Irlanda del Norte en llamas: la batalla del Bogside y la quema de Bombay Street”, en VV. AA., *Más allá de la última frontera*. Valladolid, 2019; “The Troubles: 1968 y los 10.000 días de violencia en Irlanda del Norte” en MARTÍNEZ PEÑAS, L., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., PRADO RUBIO, E., *El año de los doce mayos*. Valladolid, 2018; “La representación de conflictos sectarios en el cine contemporáneo: el caso norirlandés”, en GRANDA LORENZO, S., TORRES GARCÍA, A. Y VELASCO DE CASTRO, R. *Religión y control político social: normas, instituciones y dinámicas sociales*. Valladolid, 2016; “Special Powers Act (1922): el uso de jurisdicciones especiales en la legislación británica”, en FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M., *Estudios sobre jurisdicciones especiales*. Valladolid, 2015.

Las implicaciones más negativas de este elemento diferencial han sido ampliamente superadas, en gran parte desde el campo de los *wargames* o juegos de guerra, ante la evidencia de que los miles de jugadores que controlan los ejércitos de la Alemania nazi en juegos de tablero de la Segunda Guerra Mundial no por ello respaldan el ideario nacionalsocialista, del mismo modo que quienes juegan con el Ejército Rojo tampoco eran ni debían ser vistos como defensores del stalinismo.

Lo que vale para los *wargames*, vale para cualquier otro juego. La serie de juegos de mesa *COIN* lo ha puesto de manifiesto. Esta serie recrea conflictos de contrainsurgencia en diferentes momentos históricos y a lo largo de todo el mundo, desde la Guerra de Independencia de Estados Unidos a la ocupación de Afganistan tras el 11-S, pasando por la guerra civil en Colombia, la Guerra de Vietnam o la revolución castrista en Cuba. En estos juegos, los jugadores pueden encarnar, según la facción que les toque en suerte en cada partida, a grupos guerrilleros, terroristas islámicos, paramilitares de extrema derecha, narcotraficantes, señores de la guerra y un largo etcétera de poco edificantes actores en los diversos conflictos históricos.

Una forma de evitar los conflictos derivados del uso de juegos en educación en la forma de abordar temáticas delicadas puede ser el utilizar modelos cooperativos en los que el conjunto del alumnado actúa como el bando que es aceptado en líneas generales como “los buenos”. Poniendo un ejemplo, en un instrumento gamificado que pretende abordar el problema del narcotráfico, todos los alumnos quedarían encuadrados en organizaciones que lo combaten o que combaten sus efectos: policía, servicios sociales, ONG, gobiernos, fuerzas armadas de los países afectados, etc.

Esto, sin embargo, plantea un problema de eficacia docente. Como instrumento de enseñanza, el docente debe buscar la máxima eficiencia si usa juegos en sus labores educativas, y esto a veces implica opciones que pueden parecer un tanto heterodoxas: la mejor forma de

conseguir que un alumno comprenda un fenómeno -aunque sea para combatirlo- es que, utilizando la expresión norteamericana, se calce sus zapatos durante una hora. La comprensión de cómo funciona una organización terrorista a través de una actividad gamificada no se logra de forma óptima si los alumnos simulan perseguirla: se logra si los alumnos simulan ser esa organización, o parte de la misma.

Hace algunos años impartí la asignatura de Historia de la Criminalidad y el Orden Público a alumnos del grado de Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos -sin duda, una experiencia maravillosa que me hizo crecer enormemente como docente y, me gustaría creer, como persona-. Una parte del temario se centraba en la aparición, evolución y funcionamiento de los grandes cárteles del narcotráfico en Colombia y México. Para reforzar la enseñanza sobre esa parte del temario se utilizó una dinámica de grupo en el que la clase se dividía en diez grupos, seis de los cuales representaban a cárteles mexicanos del narcotráfico y cuatro a cárteles colombianos. La dinámica se desarrollaba en turnos semanales en base a unas reglas que recreaban la compra y la venta de narcóticos, la creación de las rutas de distribución y la infiltración de las redes criminales en la sociedad civil, a partir de la “compra” de policías, jueces, políticos, empresarios; de la posibilidad de invertir en negocios legales y de blanquear el dinero obtenido de las actividades ilegales redirigiéndolo al flujo económico dentro de la ley. La puntuación en la actividad derivaba de un sistema de Puntos de Victoria, que se traducían después en la calificación académica del alumno para esa actividad.

La dinámica podría haberse planteado desde el punto de vista inverso, con los alumnos gestionando grupos policiales persiguiendo el narcotráfico, lo que, sin duda hubiera sido mucho menos arriesgada conceptualmente, pero también hubiera sido menos eficiente desde el punto de vista docente. Lo que se pretendía era que el alumno conociera y comprendiera cuál era el funcionamiento del negocio del narcotráfico, las dinámicas que lo movían, como se generaban y conducían las

interacciones entre organizaciones y cómo y por qué el fenómeno había evolucionado de una forma determinada a lo largo de las últimas décadas. Han pasado seis años de aquel curso, y a día de hoy, esa generación de alumnos ya son policías, guardias civiles, policías municipales, analistas de seguridad e investigadores académicos. La mayor parte de ellos, cuando los veo o hablo con ellos, aún pueden mencionar de memoria las “plazas” que controlaba cada uno de los cárteles mexicanos o las rutas por las que la droga llegaba desde los valles colombianos a la frontera del río Grande. Sin embargo, sus recuerdos son mucho menos nítidos respecto la legislación antiterrorista derivada de la Guerra Global Contra el Terror, de la evolución de los delitos informáticos o del concepto de derecho penal del enemigo, todas ellas materias que ocuparon también aquella misma asignatura.

Si se quiere que un estudiante alcance un conocimiento profundo, en la medida en que la enseñanza universitaria puede brindar tal cosa, de las dinámicas que rigen el el narcotráfico, y aspira a hacerlo con una simulación, lo más eficiente es que el discente desempeñe el papel de un cártel. Si quieres que alguien comprenda las dinámicas operativas del terrorismo, lo más eficiente es que desempeñe el papel de un grupo terrorista. Esta puede ser una verdad incómoda, pero es, ante todo, una verdad, y si hay un lugar en el que la verdad debe ser un factor prevalente, ese es el ámbito de la docencia. Desde el respeto máximo a las víctimas y al dolor que esos fenómenos, y otros muchos que son objeto de docencia, han causado- Pero, precisamente, sería faltar al respeto no solo al pasado, sino también al futuro, si no utilizáramos, con la medida adecuada, todos los recursos docentes a nuestro alcance para que ese dolor no se repita. En mi opinión, no hay banalización de una tragedia en aquellos métodos docentes que contribuyen a que no se repita.

Una forma de combatir las percepciones ligadas a este tipo de idea de banalización es combinar el uso de técnicas gamificadas con instrumentos que permitan al alumno una comprensión de las

dimensiones humanas de la tragedia del fenómeno que está siendo objeto de enseñanza gamificada.

El terrorismo, de nuevo, es un buen ejemplo de cómo puede abordarse esta situación. Durante varios cursos académicos, en la asignatura de Historia de la Criminalidad y el Orden Público en España, impartida en la Universidad Rey Juan Carlos se ha utilizado una dinámica de grupo gamificada como apoyo a la docencia sobre crimen organizado y terrorismo. El día que comienza la docencia, la clase comenzaba con el visionado de tres fragmentos del documental *Trece entre mil*, en el que familiares de víctimas de ETA narran a la cámara sus experiencias personales y el sufrimiento que les causó la pérdida, a manos de la violencia, de sus seres queridos. Igualmente, se puede recurrir a la lectura de fragmentos de libros como *Sangre, sudor y paz*, de Lorenzo Silva, o de *Vidas rotas*, de Rogelio Alonso. Este tipo de combinación de técnicas gamificadas con visionado o lectura de testimonios de primera mano sobre las consecuencias de los fenómenos gamificados es fácilmente extrapolable a la mayor parte de las temáticas más delicadas, de la Guerra Civil a la Inquisición, pasando por el

Holocausto, la Guerra Fría, la Transición española¹³, o la persecución de la brujería¹⁴.

4.- La banalización de la actividad discente

Un tercer proceso de banalización que, en ocasiones se desprende del uso de técnicas gamificadas, es la banalización de la actividad discente por parte del propio alumno. Pese a que se le ha dedicado mucho menos espacio que a la banalización de estos recursos como métodos docentes o a la banalización del objeto del proceso docente, lo

¹³ Aunque siempre que hablamos de transición en España, la referencia inmediata es el final del franquismo, son múltiples los procesos de este tipo que se han desarrollado en la historia española. Sobre los que tuvieron lugar en el siglo XIX y comienzos del XX pueden verse los trabajos de Manuela Fernández Rodríguez: *Hombres desleales cercaron mi lecho*. Valladolid, 2018; “Las tres Españas de 1808”, en *Revista Aequitas*, nº 11, 2018; “El ocaso de la Restauración: la crisis de 1917 en España”, en SAN MIGUEL, E., *Los cañones de Versalles*. Madrid, 2019; “Bajo la amenaza del sable: la ley de jurisdicciones”, en SAN MIGUEL, E., *En la Europa liberal: el poder y el infinito*. Madrid, 2019; “La legislación de marzo de 1820 y la recuperación de la normativa doceañista”, en SAN MIGUEL, E., *En la Europa liberal: el Trienio y el infinito*. Madrid, 2020. Sobre justicia transicional ver, ARRAZOLA RUIZ, S., *La justicia transicional como eje de las relaciones de la Unión Europea con Serbia y Croacia*. Valladolid, 2019; “El Tribunal Penal Internacional para la Antigua Yugoslavia”, en VV. AA., *Análisis sobre Jurisdicciones Especiales*. Valladolid, 2017; y “Breve aproximación al concepto de justicia universal”, en el libro *...Y justicia para todos*. Valladolid, 2017.

¹⁴ Sobre este fenómeno, en su dimensión jurídica, puede verse “Estereotipos referidos a la persecución inquisitorial de la brujería”, en *Aequitas, Estudios sobre Historia, Derecho e Instituciones*, nº13, 2019; “Stereotypes about the inquisitorial persecution witchcraft”, en *International Journal of Legal History and Institutions*, nº 2 (2018); “La inclusión de la brujería en el ámbito competencial inquisitorial”, en *Revista de la Inquisición*, nº 22, 2018.

cierto es que sus consecuencias pueden ser más perjudiciales de cara a la eficiencia del aprendizaje.

Es posible que el hecho de que se estimule aprender mediante juegos y actividades que reúnen elementos comunes con los juegos genere en el alumnado -o, para ser exactos, en una parte del mismo- la sensación de la que la actividad académica gamificada no tiene la misma importancia que otras actividades académicas, o no requiere el mismo esfuerzo que otras actividades o que en ella son lícitos y permisibles comportamientos y actitudes que no lo son en otras actividades universitarias.

Las dos primeras cuestiones, relativas a la relevancia y al esfuerzo o dedicación que la actividad gamificada requiere, llevan a la necesidad de que esta actividad sea evaluable, y lo sea de forma significativa, no meramente marginal. En primer lugar, al otorgar un peso significativo en la calificación académica del alumno, con ello se consigue transmitir a este, de forma tangible y cuantificable, la relevancia que da el docente a la actividad¹⁵. En segundo lugar, una

¹⁵ Esto chocaría con los elementos del juego definidos por Huizinga en *Homo ludens*, donde señala como dos de sus características esenciales el ser voluntario y el ser desinteresado (CARRERAS, “Del homo ludens a la gamificación”, p. 109). Es razonable esta discrepancia, en tanto en Huizinga el juego es la actividad, mientras que en el proceso educativo la actividad es el aprendizaje o la enseñanza, según se adopte el punto de vista del discente o del docente. Así, las técnicas gamificadas no son juegos, en cuanto a actividad; son enseñanza o aprendizaje, y los juegos o las técnicas vinculadas a ellos son un elemento de la actividad, no la actividad en sí. Como se ha señalado, “la gamificación es un medio, no un fin” (GUTIÉRREZ-ARTACHO, J. y OLVERA LOBO, M. D., “Gamificación para la adquisición de competencias en la educación superior: el caso de la traducción e interpretación”, en PADILLA CASTILLO, G., *Aulas virtuales, fórmulas y prácticas*. Madrid, 2017, pág. 203).

calificación relevante ofrece a su vez una recompensa relevante al esfuerzo y tiempo que el alumno invierta en la actividad. En tercer lugar, en un entorno, como es el creado por el Plan de Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior, en el que la evaluación se ha desplazado de los contenidos a las competencias, las actividades gamificadas, sobre todo del tipo ABJ o *serious games*- son un ítem de calificación que se ajusta mucho mejor a lo que se supone que debe valorar un docente como aprendizaje adquirido por el alumno.

En líneas generales, los resultados docentes de las técnicas gamificadas son mejores cuando estas forman parte integral de la calificación de la asignatura, y la experiencia de los últimos cinco cursos académicos en la Universidad Rey Juan Carlos, ofrece una serie de datos que apuntan a una correlación directa entre la nota media obtenida en las actividades gamificadas y el peso de estas sobre la nota total, como puede verse en la siguiente tabla:

CURSO ACADÉMICO	PESO DE LA ACTIVIDAD GAMIFICADA SOBRE LA NOTA TOTAL	NOTA MEDIA -SOBRE DIEZ- EN LA ACTIVIDAD GAMIFICADA
2015-16	5%	6,3
2016-17	10%	6,45
2017-16	10%	6,38
2018-19	20%	7,3
2019-20	20%	7,8

Como puede verse, los alumnos, pertenecientes a grados como Historia, Criminología, Relaciones Internacionales, Derecho, Ciencias Políticas, etc., mejoraron su rendimiento en la actividad a medida que esta era tenía un peso mayor en la calificación total de la asignatura. La correlación más evidente aún cuando se compara la serie de resultados evaluables para docencia de grado con los resultados de la serie de la misma actividad ofertada como actividad voluntaria sin efecto sobre la calificación académica:

CURSO ACADÉMICO	PUNTUACIÓN MEDIA - SOBRE DIEZ- EN LA ACTIVIDAD GAMIFICADA EVALUABLE	PUNTUACIÓN MEDIA - SOBRE DIEZ- EN ACTIVIDAD GAMIFICADA NO EVALUABLE
2015-16	6,3	6,1
2016-17	6,45	6,25
2017-16	6,38	6,05
2018-19	7,3	6,23
2019-20	7,8	6,12

La serie no evaluable no llega, en ningún año, a la puntuación media más baja de las series evaluables y, a medida que esta última aumenta su peso en la calificación, ambas series de resultados difieren cada vez más.

Todo ello parece respaldar la noción de que, el peso otorgado en la calificación académica se correlaciona con la percepción que el alumno tiene de la actividad gamificada como una actividad académica más, tan relevante como los exámenes o las prácticas de otro tipo. Esta percepción de la actividad gamificada como parte integral de su asignatura, y no como una suerte de juego anexo a la misma, parece ejercer como estímulo sobre el desempeño académico del alumno en la actividad, como sugiere que la nota media se eleve conforme se aumenta el peso de la actividad.

Existe otro factor que a veces lleva al discente a banalizar la actividad gamificada: el uso de la suerte para determinar resultados concretos. Este recurso, a ojo de muchos alumnos, rompe con la imagen que tienen de actividad académica y, por decirlo en términos de juego, les saca de la percepción de que su actividad es parte de sus estudios y no un entretenimiento.

Ante esto, la solución evidente consiste en diseñar actividades gamificadas que no incluyan un factor suerte en sus mecánicas, algo que es perfectamente posible. Sin embargo, en muchos casos ello redundaría en una pérdida de eficacia docente de la actividad, cuando esta trata de recrear dinámicas y procesos en los que el azar juega un papel relevante, como es el caso de la guerra, por citar solo un ejemplo evidente. En el caso de la recreación gamificada de escenarios político-estratégicos que puedan incluir conflictos bélicos -por ejemplo, para grados como Historia, Ciencias Políticas o Relaciones Internacionales- no es posible prescindir del factor suerte si se quiere que la actividad cumpla con su propósito de ayudar a comprender los fenómenos representados. Si es posible saber con antelación si una guerra o batalla

se ganará o se perderá, toda posible correlación entre simulación y relación se perderá.

No obstante, son muchos los mecanismos que permiten minimizar hasta lo estadísticamente insignificante el papel del azar en la calificación obtenida en la actividad académica gamificada. Algunos de ellos son:

- Que los mecanismos y sistemas de la actividad incluyan el mayor número posible de “tiradas” de azar, ya que este se equilibra a sí mismo, y cuanto mayor sea la serie de resultados, más será la tendencia a que la buena suerte se equilibre con la mala suerte.

- Que el azar no determine por sí solo ningún resultado, sino que sea solo uno más de múltiples factores, incluido para generar efectos como la llamada “niebla de guerra”. Por ejemplo, en la dinámica educativa *Europa 1600*¹⁶, la resolución de cada campaña militar se determina en base al número de tropas de tierra de cada bando en el escenario de campaña, el número de flotas navales de cada bando en el escenario de campaña, las ventajas estratégicas adquiridas por cada bando en los turnos premios (por ejemplo, por tener generales, controlar posiciones clave) y un número de 1 a 6 determinado al azar. Esto hace que la suerte solo sea un factor entre varios y que, cuánto mayor sea la relevancia del hecho (más grande sea la batalla, en el ejemplo de *Europa 1600*) el efecto proporcional del azar sea menor.

- Que la dinámica incluya mecanismos de compensación de azar, de tal forma que cuando un resultado determinado al azar perjudica a un alumno o equipo, el siguiente es automáticamente positivo, y viceversa, de la misma forma que, en baloncesto, la posesión

¹⁶ <https://dinamica1600.herokuapp.com/login>. Sobre su uso docente puede verse MARTÍNEZ PEÑAS, L., *Nolite te bastardes. Historia del Derecho y Relaciones internacionales*. Valladolid, 2019.

de los balones disputados se atribuye de forma alternativa a uno y otro equipo. Otro mecanismo de este tipo es llevar una cuenta en la que cada resultado de azar extremo se suma o resta, según ayude o beneficie al alumno o grupo de alumnos, obteniendo un modificar final que se añade a la calificación de aquellos alumnos perjudicados por la suerte y se sustrae de la de aquellos alumnos beneficiados por el azar.

- Que la actividad permita obtener recursos o puntuación extra mediante la realización de ejercicios y prácticas que no dependen del azar. En el ejemplo mencionado anteriormente de Europa 1600, durante su uso docente en el curso 2019-20, se solicitaba a los alumnos la lectura de artículos científicos relacionados con el periodo histórico estudiado, realizándoseles a continuación un test de verdadero o falso sobre su lectura. En función del resultado, cada grupo obtenía un punto de ventaja estratégica en caso de guerra sobre los grupos que hubieran obtenido un resultado inferior en el test sobre la lectura.

Todos estos mecanismos, usados de forma individual o combinados, permiten reducir a la incidencia del azar en las actividades gamificadas hasta un nivel que es despreciable estadísticamente.

El tercer problema generado por la posible banalización del proceso discente en cuanto a las técnicas gamificadas deriva de que el alumno crea que actitudes y comportamientos impropios de una actividad académica son admisibles o menos sancionables en el caso de producirse en una actividad gamificada. Este tipo de problemas va en dos líneas: problemas derivados de una actitud más relajada en cuestiones formales y problemas de mala praxis académica.

En ocasiones, los alumnos pueden perder la perspectiva de que la actividad gamificada sigue siendo una actividad académica, lo que da lugar a comportamientos que, sin ser en la mayor parte de los casos ofensivos, pueden ser inapropiados. Si el docente está atento a ellos y

los corta de raíz, no suelen generar problemas relevantes. Siguiendo con el ejemplo de *Europa 1600*, una de las manifestaciones de este que es más habitual es que los alumnos, que pueden poner nombre a los tratados que firman, usen para ello términos o expresiones que no son adecuados para una actividad académica. Suele ser suficiente con un mero recordatorio de la naturaleza del ejercicio y del contexto educativo en el que se desarrolla, para reconducir la actitud del alumnado.

El segundo caso, sin duda, es más grave. En algunas ocasiones se ha percibido que algunos alumnos percibían que “hacer trampas” en una de estas actividades era un comportamiento que carecía de relevancia y, por tanto, de consecuencias. El docente no debe escatimar esfuerzos en combatir esta noción: la actividad gamificada es una actividad académica exactamente igual que todas las demás actividades de la asignatura, ya sean prácticas de clase, entregas de trabajos o realización de pruebas de examen. Si acaso, la gravedad de una transgresión en este caso es aún más grave, ya que muchas técnicas gamificadas, en virtud de la naturaleza de los fenómenos que recrean, que con frecuencia son de suma cero, implican que la ganancia de un grupo es la pérdida de otro. Esto supone que cuando un alumno falsea una actividad gamificada de esta naturaleza, no solo está obteniendo una calificación injustamente elevada, sino que está causando un perjuicio directo a la calificación de sus compañeros.

A este respecto, lo recomendable es que la sanción académica o administrativa sea idéntica a la derivada de falsear cualquier otra de las pruebas evaluables del grado. Es muy recomendable que así se haga constar, en el caso de docencia universitaria, en la guía docente de la asignatura y que se recuerde verbalmente o por escrito a los alumnos tantas veces como se considere oportuno.

5.- Conclusiones

La eficacia docente de las técnicas gamificadas ha quedado demostrada en las últimas décadas más allá de toda duda, mostrando mejores resultados que los métodos no gamificados en áreas de gran relevancia educativa, como el aprendizaje significativo o el estímulo del aprendizaje voluntario. A día de hoy, creer que el uso de este tipo de recursos banaliza el proceso educativo no puede sostenerse en juicios argumentados y cae, de lleno, en el campo del prejuicio.

Los juegos, y por tanto, las técnicas gamificadas, son tan susceptibles de crear contenidos irrespetuosos u ofensivos como es cualquier otro campo creativo: el cine, la literatura, la música, etc. No poseen en sí mismos ningún elemento que les haga especialmente propensos a ello, lo cual implica que es perfectamente posible crear contenido gamificado sobre temáticas sensibles que sea perfectamente respetuoso con los afectados o con su memoria y que no ofenda a colectivo alguno. Existen métodos con los que este enfoque respetuoso puede ser potenciado, eliminando cualquier posible banalización respecto del tema objeto de la actividad.

De igual forma, el riesgo de que sea el propio alumno quien banalice la actividad gamificada, otorgándole una dimensión diferente al del resto de actividades académicas de su curso puede ser combatido de forma sumamente eficaz, a través de recursos como dotar de importancia en la calificación final a la actividad, minorar el papel del azar en su desarrollo, mantener los comportamientos formales dentro de los exigidos en todas las actividades académicas y aplicando los mismos criterios disciplinarios a las infracciones que en el resto de actividades. La combinación de estos factores suele dar como resultado la integración plena de la actividad gamificada en el contexto más amplio de la asignatura en la concepción mental del alumno, evitando la mayor parte -o la totalidad- de los efectos que pudieran derivarse de una banalización del recurso por el discente.

EL EMPLEO DE SIMULACIONES EN LA FORMACIÓN DE JURISTAS E INTERNACIONALISTAS¹

**-THE USE OF SIMULATIONS IN THE TRAINING OF
JURISTS AND INTERNATIONALISTS-**

**Sara Arrazola Ruiz
Universidad de Alcalá de Henares**

Resumen: Cada vez es más frecuente, en el campo de la docencia universitaria, recurrir a simulaciones como instrumento docente, la mayor parte de las cuales suponen la implementación de mecanismos gamificados.

¹ Esta publicación se ha realizado en el marco del Proyecto “Diseño, implementación y análisis de procesos gamificados y serious games para la consolidación de una cultura de democrática de Seguridad y Defensa”, financiado por la Comunidad de Madrid y la Universidad Rey Juan Carlos a través de la Convocatoria de Proyectos de Investigación para Jóvenes Investigadores 2019.

Abstract: It is becoming more and more frequent, in the field of university teaching, to resort to simulations as a teaching instrument, most of which involve the implementation of gamified mechanisms.

Palabras clave: Simulación, Derecho, Relaciones Internacionales, Gamificación.

Key Word: Simulation, Law, International Relations, Gamification.

1.- Introducción

El reto actual de la educación en general y de la educación superior en particular es incidir de forma directa sobre la adquisición de habilidades prácticas y profesionales del alumnado. La idea principal actualmente es que la educación se adapte al mundo cambiante, rápido y tecnológico en el que vivimos sin que la formación superior disminuya en calidad y en su pretensión de dotación de conocimientos precisos, profundos y especializados. La gamificación permite combinar el estudio clásico de las instituciones con un reforzamiento de los conocimientos teóricos aportando complejidad y creatividad a los procesos de aprendizaje; supone añadir un extra a la formación universitaria dando a los alumnos herramientas para el desarrollo de sus capacidades y habilidades profesionales futuras.

El empleo de estas técnicas en las ciencias sociales supone un cambio en la concepción de estas disciplinas, tradicionalmente asociadas con un enfoque teórico. Aunque la trayectoria de las simulaciones de juicio y las simulaciones internacionales no es muy larga en España, lo cierto es que aumentan en número, trascendencia, calidad e influencia en la acción normativa. Este estudio pretende abordar el porqué de ese cambio en la concepción de la educación

superior y los beneficios del empleo de estas simulaciones en la formación de juristas e internacionalistas.

2.- Una nueva educación. El potencial de la gamificación

Actualmente la educación enfrenta muchos desafíos pedagógicos y hay nuevas tendencias en el diseño y objetivos de los modelos educativos; nos encontramos sin duda ante una época de cambio en las formas, métodos y resultados de la enseñanza donde esa concepción del profesor como autoridad incuestionable parece diluirse a favor de una configuración del docente como guía en el aprendizaje. Esto quiere decir que se están dibujando nuevos patrones de educación en los que el alumno deja de ser un simple receptor de la información para participar activamente en la búsqueda y razonamiento de la misma. Esta idea se plantea en todos los niveles educativos, no obstante, el ámbito de la educación superior ha sido el que mayor trayectoria ha tenido teorizando y, hasta cierto punto, experimentando entorno a esta idea del aprendizaje activo e interactivo.

En España, como resultado del proceso de integración europea, la educación superior tuvo que adaptarse a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior a través del llamado Proceso Bolonia que no solamente implicó el establecimiento de equivalencias y reconocimientos entre las titulaciones superiores de los Estados miembros de la Unión Europea (en adelante UE/ Unión), sino también, una modificación de los sistemas de evaluación y competencias al alumnado. Se trata de un proceso que se inicia en 1988 con la *Magna Charta Universitatum* que, con motivo del 900 aniversario de la Universidad de Bolonia se firmó entre los rectores universitarios dando lugar a los Principios de Bolonia. Este proceso iniciado en el ámbito universitario tendría un seguimiento y desarrollo en el ámbito político tan solo un año más tarde cuando 30 países europeos firmaron en junio de 1999 la Declaración de Bolonia que incluía a los 15 Estados

miembros de la UE, a países que estaban en proceso de adhesión, y a Estados del Espacio Europeo de Libre Comercio. El objetivo era conseguir para el año 2010 la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior en funcionamiento formado a través de la negociación múltiple y contando con la participación de actores no gubernamentales como los rectores de las universidades y los representantes estudiantiles en su creación.

Hay que tener en cuenta que la naturaleza jurídica de ese acuerdo es, no difusa, pero sí compleja por cuanto que la educación continúa siendo una competencia bajo la esfera de soberanía de los Estados, es decir, es una competencia no transferida, pero, al mismo tiempo, el artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la UE (en adelante TFUE), establece en su apartado primero que

“la Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.”²

Se trata, entonces, de una esfera que entra de lleno en el contenido propio de la cooperación política e institucional, pero no de la vinculatoriedad absoluta. Podría entenderse que existe una obligación de cooperar en la generación de esos objetivos impuesta a los Estados miembros a través del principio de buena fe en sede convencional pero el propio alcance de la obligación se queda ahí, en el de la existencia de una colaboración y de una participación en las negociaciones educativas de carácter político.

² Artículo 165.1 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE). Disponible en: <https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00047-00199.pdf>

El apartado segundo de dicho artículo incluye cuáles son los ejes de acción de la Unión en el escenario educativo, incluyendo entre ellos:

“desarrollar la dimensión europea en la enseñanza (...)
promover la cooperación entre centros docentes (...)
incrementar el intercambio de información y de experiencias
sobre las cuestiones comunes (...)”³.

Estas mismas ideas están recogidas dentro del programa Educación y Formación 2020 establecido por el Consejo en sus conclusiones de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. Dentro de esas conclusiones hay una serie de elementos clave entorno al cambio de paradigma en el modelo de la enseñanza en la educación superior, es decir, hay una puesta en valor de las capacidades del alumnado como sujeto activo y miembro de las sociedades presentes y futuras que, aún sin hacerlo explícitamente, le sitúa en el centro y como protagonista de su propio aprendizaje en vez de como un mero receptor de la información. Hay varios puntos importantes:

El primero de ellos es que “la educación y la formación han de desempeñar un papel crucial al abordar los numerosos desafíos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que han de enfrentarse Europa y sus ciudadanos ahora y en los próximos años”⁴. Esta concepción de la educación como un activo a largo plazo es propia, podría decirse, incluso de la construcción del estado del bienestar como un sistema donde hay una inversión pública en la ciudadanía, en este caso, vía formación, pero un futuro, quien se

³ Artículo 165.1 del TFUE, *op. cit.*

⁴ Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02), p. 1. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)

beneficiará de los resultados de dicha educación será la sociedad que invirtió en ella. Ya lo estableció Diderot en su obra *De la educación en general* al decir que

“todos los niños que vienen al mundo deben ser sometidos a los cuidados de la educación, porque no hay nadie que nazca instruido y formado. Pues, ¿qué ventajas no se reportarán día a día a un Estado cuyo jefe haya cultivado su espíritu desde el primer momento, que haya aprendido en la Historia que en los imperios, aún los más afianzados están expuestos a revoluciones al que se haya hecho sabedor tanto de lo que él debe a sus súbditos como de lo que sus súbditos le deben a él, al que se le haya hecho conocer la fuente, el motivo, la extensión y los límites de su propia autoridad, al que se haya enseñado el único modo de conservarla y de hacerla respetar, que no es otro sino el de hacer buen uso de ella?”⁵.

Puede decirse que la UE va un paso más allá que Diderot, evidentemente por razones propias de la dinámica de los tiempos históricos, y extiende los beneficios de la educación al conjunto de la sociedad. Hay tres elementos clave en esa concepción: la generalización de la educación, el rol activo de los educandos en sus sociedades y el papel y función creadora de la educación como herramienta para la solución de problemas, conflictos y necesidades futuras. Reflexionan Martínez y Guillén sobre esa inserción de la educación en la sociedad al determinar que del acceso a la educación generaliza, hoy institucionalizada como un derecho según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante DUDH/

⁵ DIDEROT y D’ALAMBERT, *Enciclopedia*, Tomo Quinto, 1755.

la Declaración)⁶, dependen la integración laboral y el acceso a otros servicios.⁷

Podría decirse que el propio entendimiento que existía de la educación como derecho en 1948 cuando se aprueba la DUDH, es el que pervive en la concepción europea y en las utilidades y beneficios de la educación en general y de la educación superior en particular. Merece la pena realizar una breve aproximación a esa idea de la educación como una construcción de derechos humanos:

La DUDH establece el derecho de toda persona a acceder a una educación elemental gratuita y a poder optar de forma generalizada a una educación profesional en atención a criterios objetivos al establecer que:

“toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.”⁸

Es, quizás, uno de los artículos más explícitos de la Declaración ya que está delimitando una educación universal, gratuita y accesible

⁶ Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

⁷ MARTÍNEZ, M^a. A. y GUILLÉN, E., *Ámbito de actuación y marco jurídico de los Servicios Sociales* en GARCÍA VILLALUENGA, L. (coord.), *El derecho y los servicios sociales*, Ed. Comares, Granada 1997, pp. 3-16, p. 8.

⁸ Artículo 26 de la DUDH, *op. cit.* Sobre la banalización de estas técnicas, ver MARTÍNEZ PEÑAS, L. “El problema de la banalización en el uso de técnicas docentes gamificadas», en esta misma revista.

para todos los niños del mundo con independencia de su procedencia o condición social en un firme compromiso de los países por lucha contra la pobreza heredada de generación en generación. La educación aparece como el instrumento clave para la prosperidad y el pleno desarrollo de la personalidad. Hay una distinción entre la educación básica de acceso general, universal y gratuito, un objetivo alcanzado en la mayor parte de los países del mundo; y la educación superior que se califica de generalizada. Esto es un reflejo del coste o del gasto que lleva aparejado cualquier derecho social, por ello, los países sólo acordaron un acceso sin restricciones más allá de una matrícula que debería ser asequible para la mayor parte de la población para cumplir con esa exigencia de generalidad, y el establecimiento de unos criterios objetivos de acceso: conocimientos, pruebas, nota media...

Segundo, el objetivo de la educación o, en otras palabras, lo que se ha venido llamando la educación como educación en derechos humanos al establecer que

“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”⁹.

Esta precisión es fruto del contexto en que se redacta la Declaración ya que se entiende que sociedades educadas en los Derechos Humanos, la igualdad, la libertad y el respeto a la dignidad humana, serán sociedades donde no se repitan las atrocidades fascistas. Muchos defensores de los Derechos Humanos han hecho y hacen hincapié en este razonamiento entendiendo que educar en la tolerancia,

⁹ *Íbidem*

es garantizar un futuro tolerante; que educar en la igualdad, es crear mujeres y hombres iguales; que educar en el respeto a lo diferente, es permitir sociedades que convivan pacíficamente y respeten la variedad. El objetivo de este artículo no es otro que el de construir el futuro que se expresa en la propia Declaración a través de la educación. Tercero, se ocupa de un punto esencial en la lucha contra los totalitarismos o, al menos esa era la intención al incluir la precisión de que “*los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*”¹⁰ El objetivo era que, aunque ideologías intolerantes llegasen a gobernar, los padres pudieran decidir desvincular a sus hijos de ese tipo de educación. La realidad es que actualmente se está convirtiendo en un derecho que permite a los padres elegir educar a sus hijos dentro de ideologías y creencias concretas, e incluso es utilizado para desvirtuar iniciativas de educación en Derechos Humanos. El gran problema que enfrenta esta concepción de la educación es hacer entender a las personas la universalidad de los derechos incluidos en la Declaración y la ausencia de adoctrinamiento o ideología en la misma. Sólo así, la educación será universal, los programas de Derechos Humanos podrán ser incluidos y el futuro que construyamos será más tolerante, más humano.

Lo que se plantea, es la propia finalidad de la educación. Afirma Bustelo que, al educar, no hay una finalidad exclusiva de socialización, sino que hay una intencionalidad formalizada de transmitir alguna pauta de conducta.¹¹ Otra corriente defendida por Maurandi no pone el foco en la conducta sino en los valores al resaltar que “educar sin tener en cuenta los fines, nos parece imposible, establecer fines sin tener unos valores, también.”¹²

¹⁰ Artículo 26 de la DUDH, *op. cit.*

¹¹ BUSTELO, I., *Lo estatal, lo público y lo privado*, Cuadernos de Pedagogía, nº248, 1996, pp. 48-54.

¹² MAURANDI, R., *Estado del bienestar y educación, divagaciones sobre algunas aporías*, Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación,

Esa nueva triple concepción de la educación como generalizada, beneficiosa socialmente y que inserta a los educandos en un rol activo, supone una mayor importancia a los valores que a las finalidades, al menos si se piensa en un nivel de concreción específico. Es decir, los valores, como ideas de justicia social concebidas entorno al supervalor de la dignidad, son claros y se desprenden de la democracia, los derechos humanos, la igualdad, la solidaridad y la seguridad sintetizados por el Consejo Europeo en el Objetivo Estratégico Tercero de Bolonia en “las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación”¹³; en contrapartida, las finalidades son amplias ya el objetivo marcado es que la educación contribuya al desarrollo del propio individuo y al desarrollo, mejora y progreso social sin tenerlo definido o, según se definió en el propio Consejo Europeo, “la realización personal, la cohesión social y la ciudadanía activa.”¹⁴

La cuestión es, ¿cómo se consigue? Dentro de las propias conclusiones del Consejo se incluye la herramienta básica para obtener esos resultados esperados de la educación en general y de la educación superior en particular. Dice el último de los Objetivos Estratégicos fijados que hay que “incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.”¹⁵

nº 12, 1996, pp. 13-18, p. 13. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_1.pdf

¹³ Objetivo estratégico tercero de las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, *op. cit.*, p.3

¹⁴ *Íbidem*, p.1.

¹⁵ *Íbidem*, objetivo estratégica cuarto, p.3.

Es en ese plano donde entra de lleno el papel del alumnado como creador de contenido, como actor principal de los procesos de aprendizaje en todos los niveles educativos. El ámbito de la educación superior es donde más se ha desarrollado esta idea en España, no sólo a través de los programas de prácticas y emprendimiento, sino a través de los proyectos cada vez más abundantes de gamificación en las aulas universitarias. La gamificación supone asumir dos ideas: primero, que los alumnos universitarios son jóvenes criados en un ambiente tecnológico y activo que esperan un aprendizaje rápido, como lo es el mundo lo es el mundo globalizado, interactivo y entretenido; en otras palabras, desean maximizar los beneficios obtenidos de la relación entre tiempo, estudio y resultados.¹⁶ Y, segundo, que, tal y como se estableció en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación en 2018:

“había que responder a una heterogeneidad creciente del alumnado, lo que planteaba la necesidad de cambios cualitativos en los modelos de aprendizaje del alumnado y en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TICs) dentro de la práctica docente.”¹⁷

¹⁶ IBÁÑEZ, E., CUESTA, M., TAGLIBAUE, R. y ZANGARO, M., *La generación actual en la universidad: el impacto de los millennials*, V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, La Plata, 2008. Disponible en: <https://www.academica.org/000-096/261.pdf>

¹⁷ CARRASCO, S. y DE CORRAL, I. (coords.), *Docencia universitaria e información. Evolución y retos a través de los CIDUI*, Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación celebrado en Girona en julio de 2018, Ed. Octaedro, Cerdanyola del Vallés, 2018, p. 14. Disponible en: <https://www.cidui.org/wp-content/uploads/2018/07/ePDF-DocenciaUniversitariaEInnovacion.pdf>

Al hablar de gamificación, se está creando según Zichermann y Cunningham “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas”¹⁸, en otras palabras, hay un empleo de “mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas.”¹⁹

Esto supone que desde el punto de vista pedagógico hay un objetivo que es el aprendizaje activo a través del comportamiento propio de los alumnos, pero que ese objetivo deja de ser relevante para los alumnos y jugadores que se centran en los propios objetivos del juego o simulación a través de la creación propia de experiencias, de la autonomía que se les otorga²⁰, de la estimulación obtenida a través del reto, el dominio y los logros.²¹ Esto implica una reducción de la carga de obligatoriedad y escucha a favor de la flexibilidad, la interacción entre alumnos y con el profesorado y genera un aprendizaje en el que el alumno está implicado de una forma autónoma, no dirigida sino instrumentalizada y entretenida que permite el desarrollo de la creatividad, la innovación y el emprendimiento del alumnado a través de una investigación propia y de la elaboración de una estrategia que le reporta beneficios casi inmediatos.

¹⁸ ZICHERMANN, G. Y CUNNINGHAM, C., *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, Ed. O'Reilly Media, Cambridge, 2011, p. 11

¹⁹ KAPP, K., *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*, Ed. John Wiley & Sons, San Francisco, 2012, p. 9

²⁰ HAMARI, J. y KOIVISTO, J., *Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise*, Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems, Utrecht, junio de 2013.

²¹ VASSILEVA, J., *Motivating Participation in Social Computing Applications: A User Modelling Perspective*, User Modelling and User-Adapted Interaction, n° 22, 2012, pp. 177-201.

3.- Gamificación en el ámbito universitario: las simulaciones en la enseñanza jurídica e internacionalista

Tradicionalmente hay una percepción sobre el carácter eminentemente memorialístico y teórico de las disciplinas sociales frente a las tecnológicas o sanitarias. Siempre ha parecido que el dominio de la técnica correspondía a las llamadas carreras científicas mientras que las ciencias sociales quedaban relegadas al plano del estudio teórico y de la mera revisión bibliográfica. Hoy en día, las ciencias sociales son consideradas también como una ciencia, como un ámbito que requiere el dominio de herramientas y la generación de estrategias prácticas; este cambio supone, en cierta manera, una revalorización de su alcance e impacto en la sociedad y en la economía.

Este artículo se va a centrar exclusivamente en dos ramas de las ciencias sociales, la formación jurídica, dígame, los estudios en Derecho, y la formación internacionalista a través de las llamadas Relaciones Internacionales. Son dos disciplinas representativas y transversales ya que estas formaciones incluyen conocimientos diversos y variados sobre áreas distintas, a saber, constitucionalismo, politología, economía, fiscalidad, mercadotecnia, estadística, filosofía, gobernanza, democratización, historia, manejo de la opinión pública, etc.

Dentro de estas disciplinas ya se incluyen programas de prácticas profesionales que permiten acercar al estudiante a la realidad laboral de su área de estudio; no obstante, el desafío que plantea el nuevo modelo educativo en estos programas no radica en ese acercamiento puramente instrumental o profesional, sino en dotar a la formación en su totalidad de un contenido eminentemente práctico en el que el alumno es el protagonista. En otras palabras, el desafío se encuentra en combinar los conocimientos teóricos necesarios con un aprendizaje interactivo y útil.

La gamificación como “la utilización de juegos para mejorar el compromiso y la motivación de los estudiantes”²² genera una serie de beneficios en el aula y en el aprendizaje:

- Proporciona información al docente sobre los conocimientos y habilidades de sus alumnos.
- Permite a cada alumno probar distintos roles de actuación de forma simulada para encontrar cuál es el que más se adecúa a su potencial.
- Fomenta el trabajo en equipo.
- Promueve un aprendizaje activo y mejorado.
- Supone una motivación para los estudiantes casi inmediata.
- Permite acercar a los estudiantes a realidades que de otra forma serían inaccesibles.
- Requiere un cambio en el papel del docente que se convierte en una guía y en un moderador, en vez de en un simple transmisor y valorador de información.
- Incrementa la creatividad de docentes y estudiantes.

²² VARGAS-HENRÍQUEZ, J., GARCIA-MUNDO, L., GENERO, M. Y PIATTINI, M., *Análisis de uso de la Gamificación en la Enseñanza de la Informática*, Actas de las XXI Jornadas de enseñanza Universitaria de la Informática, 2015, pp. 105-112.

- Consigue cambios en los sistemas de valoración del aprendizaje ya que permite valorar de una forma práctica en vez de solamente teórica los conocimientos adquiridos.
- El uso de dinámicas de juego y simulación en el aula permite reforzar conocimientos y obtener una retroalimentación directa sobre la comprensión de los contenidos.
- Supone un acercamiento a la realidad de los receptores o estudiantes acostumbrados al uso de juegos en línea, videojuegos o a la interacción en web.

Tanto en el área jurídica como en la internacionalista se han diseñado sistemas de simulaciones. Una simulación supone una actividad de creatividad que permite trasladar a los estudiantes a una realidad simulada con la que, de otra forma, no podrían tener contacto y les permite jugar y preparar diferentes roles de actuación. En definitiva, la gamificación ya sea vía juegos o vía simulaciones permite un aprendizaje y al mismo tiempo, el desarrollo de competencias, actitudes y comportamientos de colaboración y autonomía en el trabajo.²³ En esencia, la idea de la gamificación va más allá de lo práctico para dar respuesta a la necesidad de motivación del alumnado. Hay que tener en cuenta que en el marco universitario, nos encontramos ante las generaciones mejor y más formadas, pero al mismo tiempo, se trata de generaciones que ven pocas perspectivas de mejora futuras; es decir, mientras que históricamente el avance en las capacidades formativas ha supuesto una mejora en el posicionamiento social y adquisitivo, los jóvenes de hoy no tienen ni la garantía ni las

²³ CAPONETTO, I., EARP, J., OTT, M., *Gamification and education: a literature review* en EUROPEAN CONFERENCE ON GAMES-BASED LEARNING, *Actas de Berlín*, celebrado en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Berlín, 2014, pp. 50.57.

perspectivas de vivir mejor que sus progenitores. Este hecho supone que el desafío de la educación superior es triple: debe incidir de forma directa sobre la motivación del alumnado, debe reformarse para diferenciarse de otros niveles formativos y debe poder combinar un conocimiento teórico preciso y especializado con una aplicabilidad real. Algunos autores consideran que la motivación como persistencia y esfuerzo dedicado a una actividad, es el elemento esencial en esa transformación²⁴; sin embargo, otros entienden que la motivación comienza en el plano intrínseco o interno del individuo, del alumnado en definitiva y es en ese plano de creación de situaciones de aprendizaje y experimentación aparentemente controladas por los alumnos de forma autónoma, donde nace el potencial de la gamificación y las simulaciones en la formación universitaria.²⁵

La introducción de las simulaciones en la formación jurídica e internacionalista tiene que ver con una transposición de las valoraciones realizadas entorno al modelo norteamericano de posgrado; salvando las distancias, el componente clínico era el más valorado por los alumnos estadounidenses tanto a efectos de elección de una formación, como a efectos profesionales.²⁶ En 1998, Richard Grimes ya acontecía que “el enfoque clínico en la educación jurídica llegará a ser cada vez más importante y puede llegar a ser una parte significativa de los planes de estudio de las facultades de Derecho en el Reino Unido, al igual ocurrirá

²⁴ GARRIS, R., AHLERS, R., DRISKELL, J., *Games, motivation, and learning: a research and practice model*, Simulation & Gaming, vol. 33, n° 4, 2002, pp. 441-467.

²⁵ SORIANO, M., *La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo*, Proyecto Social, n° 9, 2001, pp. 163-184.

²⁶ TOKARZ, K., SEDILLO LOPEZ, A., MAISEL, P. Y SEIBEL, R. F., *Legal Education at a Crossroads: Innovation, Integration, and Pluralism Required!*, Washington University Journal of Law & Policy, vol.43, 2013, p.11-57, pp. 53-56.

tanto en el Derecho anglosajón como el continental.”²⁷ En términos generales, se había dejado establecido que ha habido y sigue habiendo una conversión de la educación en una educación en derechos humanos; trasladada esta idea al ámbito de la formación jurídica, esto supone según Bloch, “un proceso de transformación de la educación jurídica en educación en la justicia (...) reorientar la enseñanza del Derecho en la formación de juristas para la justicia social.”²⁸ En resumidas cuentas, no es otra cosa que convertir a la Universidad en un espacio de transformación social por su capacidad de interpelar y ser interpelado por otros actores educativos o no.²⁹

Bloch resumía en 2013 el objetivo de la formación jurídica en el sentido de que “los profesores clínicos enseñan a los estudiantes de Derecho lo que los abogados hacen, lo que deberían hacer, y cómo deberían hacerlo”³⁰; la perspectiva no debe quedar acotada al ámbito de la abogacía sino generar escenarios donde los alumnos puedan probar, al menos, las principales salidas y papeles profesionales que puede desempeñar un jurista porque el objetivo docente y de ejercicio de una responsabilidad social en la formación universitaria supone que el aula debe servir para permitir desarrollar las competencias que “deben

²⁷ GRIMES, R., *La educación jurídica clínica y el aprendizaje basado en problemas: ¿Una formación con enfoque integral que cumple su propósito?*, Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico, nº15, 2014, pp. 34-66, p. 37.

²⁸ BLOCH, F. S. (ed.), *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, pp. 43 y 48.

²⁹ GARCÍA AÑÓN, J., *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿La educación jurídica clínica como elemento transformador?*, Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico, nº15, 2014, pp.12-33, p. 14.

³⁰ BLOCH, F. S. (ed.), *El movimiento...*, *op. cit.*, pp. 44-46

adquirir los sujetos para desempeñar eficazmente las tareas específicas de su cargo o puesto profesional.”³¹

Hay, por tanto, un empleo de las simulaciones que se centra en varios ámbitos de la formación jurídica:

Primero, y citando textualmente a De Miguel, hay un objetivo general en las disciplinas sociales,

“la renovación metodológica pretende facilitar a los sujetos las herramientas necesarias para adaptarse a un mundo complejo y en contante transformación. Las características de la llamada sociedad del conocimiento y de la globalización requieren que los sujetos aprendan a aprender de forma permanente para lo cual necesitan dominar estrategias y recursos de carácter metodológico que deben ser objeto de atención prioritaria durante su proceso de aprendizaje. De ahí que, el denominado nuevo paradigma del aprendizaje, exija cambiar el eje del proceso didáctico de enseñar a “aprender a aprender” como estrategia necesaria para lograr que el sujeto aprenda a lo largo de la vida. Ello implica una nueva visión de la función didáctica que coloca al alumno como el gestor autónomo de su aprendizaje y al profesor como facilitador del mismo.”³²

Segundo, un objetivo competencial, es decir, que los alumnos adquieran el dominio de los atributos fundamentales de profesionalidad previamente identificados por el equipo docente, y previamente incluidos en el diseño de las simulaciones planteadas. Siguiendo a

³¹ BOERSIG, J., MARSHALL, J., SEATON, G., *Teaching Law and Legal Practice in a Live Client Clinic*, Newcastle Law Review, nº6, 2002, pp.51-68, p. 57.

³² DE MIGUEL DÍAZ, M., *Marco General para la renovación metodológica de los programas de formación en el contexto de la judicatura*, Revista de Educación y Derecho, nº6, 2012, pp. 1-27, p. 4.

Twining, esto supone un “progreso, estímulo y divulgación intelectual del aprendizaje del Derecho (...) y aspirar a crear una cultura y un contexto que facilitara el desarrollo intelectual.”³³

Tercero, dar un paso más allá de las habilidades para abordar la responsabilidad profesional, cívica y social, es decir:

“la formación en habilidades profesionales no es completa a menos que se enseñe a los estudiantes de Derecho a ser expertos técnicos no únicamente en las habilidades de la abogacía, sino también a entender y desarrollar los valores necesarios para que un abogado represente profesionalmente a sus clientes de modo responsable”³⁴.

De nuevo, habría que hacer una matización abarcando las salidas profesionales principales.

La simulación de juicios ya se emplea en los últimos cursos de los grados universitarios en Derecho como una parte de valoración de asignaturas concretas, especialmente en el ámbito del Derecho Procesal tal y como se señaló en el IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, contando con espacios asimilables a una sala de juicio³⁵, con la presencia de jueces, magistrados, fiscales o abogados en

³³ TWINING, W., *What are Law Schools for?*, Northern Ireland Legal Quarterly, vol. 46, nº 3-4, 1995, pp. 291-303, p. 303.

³⁴ GIDDINGS, J. Y LYMAN, J., *Conectando diferentes intereses. Las contribuciones de las clínicas a la enseñanza del Derecho* en BLOCH, F. (ed.), *El movimiento...*, op. cit., p.386.

³⁵ AGUILAR, M.M. y TOMÁS, S., *La simulación de juicios como herramienta docente en el espacio europeo de educación superior*, IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Valladolid, 2012, p. 12.

ejercicio que dirigen la simulación³⁶ y asignando a los alumnos distintos roles jurídicos que permiten el desarrollo de la simulación como si de un litigio real se tratase.³⁷

También se incluye en las formaciones de posgrado, es más, con un carácter diferenciado de las simulaciones de grado ya que, en el marco de los másteres, la simulación de juicio comprende una parte de la calificación total del curso y no sólo de una asignatura. Resulta paradójico que este no sea el modelo mayoritario en el máster habilitante para el ejercicio de la profesión de abogado, pero sí sea el modelo primordial en másteres enfocados en el tratamiento de áreas específicas del Derecho y, sobre todo, de aquellos másteres de formación jurídica orientados al ámbito internacional. Esto es una muestra de la convivencia de dos modelos de enseñanza y no de un cambio consolidado en el paradigma del aprendizaje. El máster habilitante se orienta a la superación de un examen previo a la colegiación; esto supone que el objetivo no es la formación, en este caso sí, de abogados exclusivamente, sino la preparación de una prueba teórica. Las habilidades jurídicas van más allá de la memorización, se basan en la exposición, argumentación, retórica, interpretación, búsqueda activa de información constante, capacidad de adaptación, resolución de problemas y capacidad de elaboración de estrategias de acusación y defensa, de ahí que las simulaciones de juicio permitan al

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2562/Simulacio%CC%81n%20de%20Juicios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

³⁶ MORA, B., *El aprendizaje del Derecho Procesal mediante la simulación de juicios* en PICÓ I JUNOY, J. (dir.), *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria*, Ed. Bosch, Barcelona, 2011, p. 158.

³⁷ GONZÁLEZ, P., ÁLVAREZ, P., PÉREZ, G., ÁLVAREZ, C., SANJURGO, E., FERNÁNDEZ G., *Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de Derecho Procesal en el EES*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, nº2, 2010, pp. 81-92. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/rejie/02/gmbfrc.pdf>

Alea Jacta Est, número 2, 2020

ISSN 2659-983X

alumno combinar competencias teóricas, con competencias prácticas, trabajo en equipo y desarrollo del factor profesional.

El otro modelo de másteres jurídicos mencionado o bien se caracteriza por tener un componente de especialización sectorial, o bien se caracteriza por una fuerte proyección internacional, ausente también en el programa anteriormente analizado. Esas dos características, unidas quizás a la mayor lejanía del componente internacional hacen que sean formaciones mucho más caracterizadas por la interacción del alumno en el aprendizaje y el establecimiento de simulaciones continuas en la que los alumnos no sólo resuelven un caso práctico, sino que se enfrentan a las situaciones que enfrentarían en su ejercicio profesional real, teniendo ante sí un conjunto de magistrados, una defensa a la que contraatacar, una contraargumentación que preparar en un tiempo limitado, unas pruebas que diseñar,...

En el marco de la formación de internacionalistas, el uso de las simulaciones ha estado presente desde el inicio porque la transversalidad de los estudios propuestos, ha permitido trasladar distintas metodologías de aprendizaje procedentes de todas las áreas que trata, desde la militar con el ejército prusiano como precursor con el juego *Kriegsspiel*³⁸, hasta los modelos empresariales de emprendimiento simulado. Su uso mayor en el área internacionalista que en la jurídica³⁹, tiene que ver, principalmente, con la importación de la formación internacionalista del modelo norteamericano y de la inserción del *learning by doing* en el aula desde el primer momento;

³⁸ BRYNEN, R., *Role-play games and simulations in International Relations: an Overview*, Revista Española de Desarrollo y Cooperación, nº 35, 2015, pp. 15-26, p. 16.

³⁹ GAMARRA CHOPO, Y., *Los juegos de Rol en Derecho Internacional: capacidad de análisis de problemas* en PARICIO ROYO, J. Y ALLUEVA PINILLA, A. I. (coords.), *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia*, Ed. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2011, pp. 469-484.

hay que tener en cuenta que la formación en Relaciones Internacionales es relativamente reciente en sistema de educación superior español y, por ello, su configuración ha estado más expuesta a la importación de nuevos sistemas de aprendizaje mientras que, la formación jurídica forma parte de la trayectoria histórica universitaria española y es menos permeable a esos cambios. Según Iturre y Moure el perfil del alumnado influye también en el éxito y utilidades de las simulaciones y en el ámbito internacionalista hay una fuerte aceptación de las simulaciones como tarea innovadora que permite comprender e interiorizar los contenidos teóricos al tiempo que acerca al estudiante a una realidad internacional compleja, intercultural y distante.⁴⁰

Las principales simulaciones que se realizan en este ámbito tienen que ver con la interacción política y diplomática de los actores internacionales, de ahí que la primera y principal simulación aún hoy en día sea el llamado Modelo de Naciones Unidas; dice Brynen que esta conexión no es casual ya que la disciplina internacionalista se desarrolla de forma paralela a la creación de las Naciones Unidas.⁴¹

Estas simulaciones permiten a los estudiantes la consecución de varios objetivos:

- Experimentar con distintos ámbitos profesionales dentro del sistema internacional. Naciones Unidas tiene muchos órganos con composiciones diversas en el ámbito de lo político, con temáticas especializadas y diferenciadas y con capacidades de actuación distintas.

⁴⁰ ITURRE, M. J. Y MOURE PEÑÍN, L., *Learning by doing: A simulation of United Nations at University* en MESSÍA DE LA CERDA BALLESTEROS, J. A. Y FERNÁNDEZ VICENTE, E. (coords.), *Innovación educativa para la educación superior: hacia el proceso de convergencia*, Ed. Dykinson y Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2009, pp. 277-282, p. 282.

⁴¹ BRYNEN, R., *Role-play games...*, *op. cit.*

- Desarrollar distintas competencias:
 - Teóricas: conocimiento de la estructura de Naciones Unidas, conocimiento del funcionamiento interno y estructura de los órganos y comités, conocimiento de los posicionamientos ideológicos y prácticos de los distintos Estados en relación a una amplia variedad de temas.
 - Prácticas: capacidad de comprensión de otras culturas, capacidad de negociación para obtener una resolución, capacidad de adaptación, capacidad de escucha y flexibilidad, capacidad de representación, capacidad de argumentación y oratoria para la defensa de posturas no necesariamente coincidentes con las personales o nacionales oficiales.
 - Personales: empatía con otras realidades sociales, económicas y culturales, capacidad de interacción con otras personas, trabajo en equipo.
- Dominio de las capacidades de actuación y comprensión de la complejidad de los agentes internacionales.
- Conocimiento y puesta en práctica del Derecho Internacional Público en cada una de sus áreas.

Establece Gamarra que estas simulaciones no pretenden ser un sustitutivo de la aproximación a la normativa y la jurisprudencia sino una aportación y un complemento que contribuye a una mejora de la comprensión holística y de instituciones jurídicas⁴² que permite según Shaw:

⁴² GAMARRA CHOPO, Y., *Los juegos...*, *op. cit.*

“la interiorización de información real, ejemplos concretos de conceptos extraños, capacidades analíticas, experiencia práctica o herramientas para la toma de decisiones.”⁴³

4.- Conclusiones

El empleo de la gamificación en la formación en ciencias sociales en general contribuye a la puesta en valor de todas las disciplinas que la integran integrándolas dentro del mundo globalizado y complejo en el que vivimos y permitiendo un desarrollo integral, social y profesional del alumnado que accede a estudios sociales en el ámbito universitario.

El empleo de simulaciones en la formación de juristas e internacionalistas permite dotar a los estudiantes de herramientas de trabajo en el mundo real y aportarles una visión sobre la aplicación práctica de los contenidos teóricos.

Aún queda un largo por recorrer en la implementación de estos sistemas de aprendizaje en la universidad española; no obstante, son cada vez más numerosas las propuestas en estas dos disciplinas y mayor su calidad y posicionamiento a nivel europeo e internacional.

La educación que permitirá construir las sociedades del mañana no se basa en la memorización sino en la capacidad de adaptación y trabajo en equipo y en red y las competencias a desarrollar van más allá de los contenidos puramente teóricos para permitir que se creen generaciones de profesionales dotados de las herramientas necesarias

⁴³ SHAW, C. M., *Designing and Using Simulations and Role-Play Exercises* en DENEMARK, R. A. (ed.), *The International Studies Encyclopedia*, Ed. Blackwell Publishing, New York, 2010.

para responder a los problemas que acontezcan de una forma dinámica, holística y estructurada.

No hay que entender las simulaciones y la gamificación como sustitutos de los conocimientos teóricos ya que estos son indispensables para poder llevar a cabo cualquier tipo de actividad práctica, pero sí son una herramienta útil en dos sentidos: desde el punto de vista pedagógico permiten al alumno tener ejemplos de la aplicabilidad y utilidad de los conocimientos adquiridos y desde un punto de vista profesional, suponen la creación de mejores capacitaciones profesionales. Supone orientar a la práctica, investigadora o profesional, la formación académica especializada.

Es un proceso de experimentación que en el marco de la formación de juristas les acerca a la complejidad de las profesiones, les da una perspectiva real sobre cuál es la función de cada agente jurídico y les permite acercarse poco a poco a lo que después será su día a día otorgándoles una experiencia jurídica previa simulada en múltiples ámbitos. En el marco de la formación de internacionalistas la función es similar ya que pretende dotar de coherencia y proximidad una formación que se presenta como abstracta y lejana por cuanto que las instituciones con las que se trabaja en el ámbito internacional no son directamente accesibles.

El objetivo es mejorar la calidad de nuestros profesionales jurídicos e internacionales futuros y ayudarles en la inserción en un mundo laboral turbulento convirtiéndoles las experiencias profesionales en accesibles y transparentes.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS JUEGOS

–Teaching law through games–

Víctor Bastante Granell¹
Universidad de Almería

Lucía Moreno García²
Universidad de Almería

Resumen: En el presente trabajo, tras fijar el marco teórico en torno a la “gamificación” y el aprendizaje basado en juegos (ABJ), se pretende evidenciar la posibilidad real y práctica de aplicar técnicas lúdicas en la enseñanza de Derecho. Para ello, se expondrán dos juegos didácticos (de formato presencial). En concreto, se explicará el motivo de su creación, la mecánica del juego y otros aspectos de interés (reglas, materiales, tiempo, etc.), así como el resultado tras su aplicación en clase. No

¹ Prof. Ayudante Doctor de Derecho Civil (Acreditado a Prof. Contratado Doctor). Correo electrónico: vbg415@ual.es.

² Prof.^a Ayudante Doctor de Derecho Procesal (Acreditada a Prof.^a Contratada Doctor). Correo electrónico: lmg567@ual.es.

obstante, en la era post Covid-19 la “gamificación presencial” está dando paso, gracias a internet, a la “gamificación digital”. El docente debe conocer —por sus múltiples ventajas— diferentes recursos digitales para implementar sistemas “gamificados” a través del uso de las nuevas tecnologías. Finalmente, tras observar la viabilidad de la “gamificación” y del ABJ, resulta de interés abordar la creación y el desarrollo de la plataforma digital “Ludoteca jurídica”, que nace con el objetivo de fomentar el uso de dichos métodos educativos en el ámbito de las ciencias jurídicas.

Abstract: In this paper, after setting the theoretical framework around “gamification” and game-based learning (GBL), the aim is to demonstrate the real and practical possibility of applying playful techniques in the teaching of Law. For this, two didactic games (face-to-face format) will be exhibited. In particular, it will explain the reason for its creation, the mechanics of the game and other aspects of interest (rules, materials, time, etc.), as well as the result after its application in class. However, in the post Covid-19 era “face-to-face gamification” is giving way, thanks to the internet, to “digital gamification”. The teacher must know -by its multiple advantages- different digital resources to implement gamified systems through the use of new technologies. Finally, after observing the viability of “gamification” and the GBL, it is interesting to address the creation and development of the digital platform “Ludoteca jurídica”, which was born with the aim of promoting the use of such educational methods in the field of legal sciences.

Palabras clave: Aprendizaje basado en juegos, “gamificación”, “ludificación”, *serious games*, Derecho, juegos.

Key Words: Game-based learning, gamification, serious games, Law, games.

1.- “Gamificación”, Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y *Serious Games*

1.1 Delimitación conceptual

En los últimos años, se ha comenzado a utilizar la “gamificación” y el aprendizaje basado en juegos (ABJ) como metodologías docentes en el ámbito educativo. En relación con estas técnicas también ha comenzado a hablarse de *serious games* o “juegos serios”. Todas estos métodos y recursos docentes relacionan lo lúdico con el aprendizaje y la motivación del alumnado, pero ¿en qué se diferencian? Esta es una de las cuestiones que se ha suscitado entre los especialistas en la materia, quiénes tratan de deslindar la “gamificación” del aprendizaje basado en juegos³. En este apartado analizamos tales técnicas docentes, aunque podemos adelantar que se trata de metodologías indudablemente relacionadas.

Comenzando por la “gamificación”, hemos de señalar que procede del término inglés *gamification*, el cual viene siendo traducido como la utilización de elementos y mecánicas propias de los juegos en ambientes no lúdicos, como es el educativo. Aunque en este trabajo nos interesa la “gamificación” en la educación, esta metodología también se viene utilizando en otros contextos, como el empresarial o el

³ Así se lo plantean, entre otros, IBARGOYEN, I., “¿En qué se diferencian la gamificación y el aprendizaje basado en juegos?”, entrada publicada en *Educación 3.0*, de 11 de noviembre de 2018, disponible en <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion-y-aprendizaje-basado-en-juegos/> [Fecha de consulta: 27/07/2020]; y GOIRI, I., “Gamificación y aprendizaje basado en el juego: ¿en qué se diferencian?”, en *Net-Learning Blog*, 2015, disponible en <https://www.net-learning.com.ar/blog/infografias/gamificacion-y-aprendizaje-basado-en-el-juego-en-que-se-diferencian.html> [Fecha de consulta: 28/07/2020].

sanitario⁴. En cualquier caso, la finalidad que se persigue con el uso de las técnicas de los juegos en otros entornos es “modificar comportamientos de los individuos” al incidir sobre la motivación de los mismos⁵. En lo que respecta al ámbito educativo, el uso de la gamificación supone incorporar técnicas lúdicas en las tareas y actividades formativas que se desarrollan durante el curso. La utilización de esta metodología docente hace que el alumno se sienta más motivado para alcanzar los objetivos de la asignatura, pues la actividad o tarea se presenta de una forma más atractiva. Pese a las muchas ventajas que el empleo de este método puede reportar en la docencia, podemos adelantar que su uso aún es escaso en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

Como sinónimo de “gamificación” se viene utilizando el vocablo “ludificación”. Sin embargo, algunos autores entienden que realmente tales términos tienen significados distintos. Así, mientras que “gamificación” aludiría a la metodología –consistente en utilizar técnicas lúdicas en contextos que no son juegos–, la “ludificación” sería un término general referido al hecho de “*hacer que una actividad sea divertida*”⁶. Al margen de este debate lingüístico, hemos de aclarar que, a día de hoy, el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua aún no ha registrado ninguna de estas palabras. Nos consta que, en

⁴ Sobre el concepto de “gamificación”, *vid.*, entre otros, HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid, 2014, p. 28; TEIXES, F., *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona, 2014, pp. 21 y ss.; y BORRÁS GENÉ, O., *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid, 2015, apartado 1.1; disponible en <http://oa.upm.es/44745/> [Fecha de consulta: 22/07/2020].

⁵ Cfr. TEIXES, F., *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*, pp. 23 y 24.

⁶ SÁNCHEZ APARICIO, J. C., “Gamificación, gamification, ludificación... ¿Cómo me llamo?”, entrada publicada en el blog ‘El diario de Snackson’; disponible en www.snackson.com [Fecha de consulta: 27/07/2020].

2012, la Fundéu BBVA recomendó el empleo del término “ludificación” como traducción al español de *gamification*, no considerando adecuado el uso de “gamificación”. Las razones dadas en dicho momento fueron que “*los derivados del juego se forman a partir de la raíz latina ludus...*”, por lo que resultaría más adecuado, como concepción amplia, el uso del término “ludificación”⁷. Sin embargo, posteriormente, ante las consultas de diversos usuarios en la red social “Twitter”, la RAE indicó que esperaban constatar qué término se imponía en el uso y era preferido por los expertos antes de su incorporación al diccionario académico⁸. A día de hoy, auguramos que el término que será incorporado es el de “gamificación”, pues, en los últimos años, es el que se ha impuesto entre los especialistas en la materia⁹.

Antes de abordar los elementos de los juegos y los beneficios de su utilización en la enseñanza del Derecho, resulta necesario delimitar la “gamificación” de otros conceptos y métodos docentes, como son el aprendizaje basado en juegos (ABS) y los *serious games* o “juegos serios”.

Como hemos indicado anteriormente, la “gamificación” es la aplicación de técnicas y elementos de los juegos en contexto no lúdicos –en nuestro caso, el educativo–. Como se infiere de esta definición, un sistema gamificado no es un juego en sí mismo; “gamificar” es aplicar

⁷ Vid. la entrada titulada “Ludificación, mejor que gamificación como traducción de *gamification*”, de fecha 22 de junio de 2012, publicada por la Fundéu BBVA, disponible en <https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traducción-de-gamification-1390/> [Fecha de consulta: 22/07/2020].

⁸ <https://twitter.com/RAEinforma/status/1044156315973668864> [Fecha de consulta: 22/07/2020].

⁹ Así también lo considera ORDÁS, A., *Gamificación en bibliotecas. El juego como inspiración*. Barcelona, 2018, p. 18.

algunos de los elementos de los juegos –como son los retos, los emblemas, los puntos o los niveles, entre otros– en los procesos educativos. ¿Con qué finalidad? En el ámbito educativo, el objetivo que se persigue es activar o aumentar la motivación del alumnado por el aprendizaje al tiempo que la actividad se presenta de forma más atractiva¹⁰. Por su parte, el aprendizaje basado en juegos (ABJ) supone incorporar juegos a los procesos formativos, es decir, se utilizan juegos para enseñar. Como indica MOSQUERA GENDE, el aprendizaje basado en juegos consiste en la creación, aplicación o adaptación “de un juego para usarlo en el aula”, es decir, “se usa un juego completo”. La finalidad de esta metodología es que el alumnado adquiera unos conocimientos específicos mediante su participación en el juego; conocimientos que han ser extrapolables fuera del mismo¹¹. En cambio, según los expertos, la “gamificación” es un “juego parcial”, pues supone utilizar “*el diseño de juegos en actividades cotidianas para*

¹⁰ Vid. BORRÁS GENÉ, O., *Fundamentos de la gamificación*, apartado 1.2. También destacan que la motivación es el objetivo principal de la “gamificación”, RODRÍGUEZ, F. y SANTIAGO, R., *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Madrid, 2015, p. 5.

¹¹ Cfr. MOSQUERA GENDE, I., “¿Gamificas o juegas? Diferencias entre ABJ y Gamificación”, en *UNIR Revista*, 20 de marzo de 2019, disponible en <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/gamificas-o-juegas-diferencias-entre-abj-y-gamificacion/549203710886/> [Fecha de consulta: 27/07/2020]. En sentido similar se manifiesta IBARGOYEN, quién considera que el aprendizaje basado en juegos es una metodología en la que se usan juegos “*ya creados o inventados para la ocasión, con el fin de poder aprender a través de ellos*”. Como indica esta especialista, “*el juego se convierte en vehículo para afianzar conceptos*”. En relación con esta metodología, este autor señala que existen juegos cuyo único objetivo es divertir y otros que pretenden “enseñar algo concreto”. Respecto de los primeros, el autor indica que pueden ser adaptados “al contenido que se quiera trabajar” (así, por ejemplo, el Trivial). También el autor apunta que el docente puede crear su propio juego utilizando “Kahoot” u otros recursos (vid. IBARGOYEN, I., “¿En qué se diferencian la gamificación y el aprendizaje basado en juegos?”, cit.).

motivar a las personas involucradas y hacer estas actividades más divertidas”¹².

El aprendizaje basado en juegos puede consistir en el empleo de *serious games* y/o “juegos comerciales” –estos últimos, también son denominados por los autores como “juegos no educativos”. Con esta expresión se refieren a los juegos que se usan con fines meramente lúdicos para así diferenciarlos de los “juegos serios”¹³-. En lo que aquí interesa, los *serious games* son juegos mediante los que se pretende alcanzar “un propósito de aprendizaje concreto”¹⁴. Dicho propósito es la finalidad principal de estos juegos, relegándose la diversión o el

¹² DA SILVA, H., “¿Sabes diferenciar entre gamificación y aprendizaje basado en juego?”, cit. En este sentido también se manifiesta CUADRADO ALVARADO, quién considera que el aprendizaje basado en juegos consiste en incorporar juegos a la actividad docente “*como complemento a la enseñanza habitual*”, mientras que la “gamificación” es el proceso de introducir “*elementos, técnicas, narrativas y mecánicas de los juegos al proceso educativo*”; CUADRADO ALVARADO, A., “Gamificación educativa”, en *URJC online*; disponible en <https://urjconline.atavist.com/gamificacion-educativa> [Fecha de consulta: 28/07/2020].

¹³ Vid. GONZALO IGLESIA, J. L., LOZANO MONTERRUBIO, N. y PRADES TENA, J., “Evaluando el uso de juegos de mesa no educativos en las aulas: una propuesta de modelo”, en *Communication Papers. Media Literacy & Gender Studies*, nº 14, 2018, pp. 38 y ss.; CUADRADO ALVARADO, A., “Gamificación educativa”, cit., apartado 3.1; y DA SILVA, H., “¿Sabes diferenciar entre gamificación y aprendizaje basado en juego?”, en el *Blog Critería*, entrada de 2 de marzo de 2017, disponible en <http://blog.critería.es/sabes-diferenciar-entre-gamificaci%C3%B3n-y-aprendizaje-basado-en-juego> [Fecha de consulta: 28/07/2020].

¹⁴ RODRÍGUEZ, F. y SANTIAGO, R., *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*, p. 12. También define los juegos serios, BORRÁS GENÉ, O., *Fundamentos de la gamificación*, apartado 1.1. Según este último autor, los juegos serios son “juegos en toda regla” que se llevan a cabo para “involucrar a los usuarios y resolver problemas”.

entretenimiento a un segundo plano. Es habitual identificar el ABJ con los *serious games*. No obstante, entendemos que el ABJ se refiere a la metodología, mientras que los *serious games* son los juegos en sí mismos considerados.

Llegamos a este punto constatamos las dificultades de deslindar la “gamificación” del ABJ y de los *serious games*. Por ello, proponemos conceptualizar la “gamificación” en dos sentidos, uno amplio y otro estricto. En sentido amplio, la “gamificación” alude —en general— al hecho de utilizar técnicas y elementos propios de los juegos en actividades no lúdicas. En este contexto, “gamificamos” tanto si utilizamos elementos y técnicas lúdicas para crear un juego educativo como cuando introducimos algunos de esos elementos en nuestras actividades docentes habituales. En sentido estricto, la “gamificación” alude a esto último, es decir, un sistema es “gamificado” cuando nos limitamos a introducir algunos de los elementos de los juegos en actividades o tareas habituales con el fin de motivar a los participantes, pero sin aplicar un “juego completo”.

En este entendimiento, el ABJ y los *serious games* se incluirían en el concepto genérico de “gamificación”, pues, aunque utilizamos “juegos completos”, estamos aplicando técnicas lúdicas en un ámbito que no es un juego (en nuestro caso, en la enseñanza del Derecho). Cuando usamos en las aulas un “serious game” estamos “gamificando” (en sentido amplio). Tan es la relación entre la gamificación y los *serious games* que WERBACH y HUNTER consideran que los “juegos serios” son realmente “casos especiales de gamificación”. Según estos autores, los *serious games* “constituyen ejemplos de utilización del diseño de juegos en contextos que no son de juego, ensamblando elementos de juego para crear juegos completamente funcionales”¹⁵.

¹⁵ HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, p. 36.

Por ello, entendemos que, a efectos prácticos, puede utilizarse el término “gamificación” para aludir a cualquier proceso que suponga utilizar elementos de los juegos en un contexto no lúdico, como el educativo. Es por ello que, en este trabajo, utilizaremos el término “gamificación” en sentido general¹⁶.

1.2. Elementos de los juegos

Como hemos indicado anteriormente, la “gamificación” consiste en aplicar elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos. Si un docente quiere construir un sistema “gamificado” y/o crear un juego específico sobre contenidos de su asignatura deberá conocer los elementos básicos de los juegos. Los autores suelen categorizarlos en *mecánicas, dinámicas y componentes*¹⁷.

¹⁶ Sobre el concepto de “gamificación” puede consultarse lo dispuesto en nuestro trabajo anterior, BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L., “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, nº 21, 2020, pp. 25-44.

¹⁷ *Vid.*, entre otros, HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, pp. 82 y ss.; BORRÁS GENÉS, O., *Fundamentos de la gamificación*, apartado 3.1; y ALEJALDRE BIEL, L. y GARCÍA JIMÉNEZ, A. M., “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español”, en *Actas del L Congreso La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Burgos, 2015, pp. 75 y ss., disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_50.htm [Fecha de consulta: 27/07/2020]. Otros autores también suelen hacer referencia a la *estética* como elemento básico del juego, así TEIXES, F., *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*, p. 61; y ORDÁS, A., *Gamificación en bibliotecas. El juego como inspiración*, pp. 49 y ss.

Las *mecánicas* hacen referencia a las reglas y al funcionamiento del juego. Siguiendo a HUNTER y WERBACH, algunas de las mecánicas de juego más importantes son los desafíos, la suerte, la competición, la cooperación, las recompensas, la realimentación o *feedback*, entre otras¹⁸. Respecto de las *dinámicas*, las mismas están relacionadas con “*la motivación y con el comportamiento del jugador ante las mecánicas*”¹⁹. Los especialistas precisan que las dinámicas “*son los aspectos panorámicos del sistema gamificado*”, aspectos que han de tenerse en cuenta, pero que no se introducen directamente en el juego²⁰. Como ejemplos de dinámicas suelen destacarse las emociones que genera el juego (competitividad, curiosidad, frustración, alegría, etc.), la progresión del jugador, la narrativa o historia del juego, las interacciones sociales que provoca (compañerismo, altruismo, estatus, etc.), las restricciones que se plantean, entre otras²¹. Finalmente, los *componentes* del juego son los recursos que se emplean para diseñar el juego o la actividad gamificada²². Dentro de los componentes podemos señalar los puntos, los niveles, las tablas de clasificación, entre otros. Dada su importancia, a continuación, nos centramos en el análisis de

¹⁸ HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, p. 83. Respecto de las “mecánicas” de juego también puede consultarse BORRÁS GENÉS, O., *Fundamentos de la gamificación*, apartado 3.1.

¹⁹ ORDÁS, A., *Gamificación en bibliotecas. El juego como inspiración*, p. 49.

²⁰ Cfr. HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, p. 82.

²¹ Cfr. HUNTER, D., y WERBACH, K., *ibídem*, p. 82. Tales ejemplos de dinámicas también son señalados por ALEJALDRE BIEL, L. y GARCÍA JIMÉNEZ, A. M., “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español”, p. 76, y BORRÁS GENÉS, O., *Fundamentos de la gamificación*, apartado 3.1.

²² Cfr. ALEJALDRE BIEL, L. y GARCÍA JIMÉNEZ, A. M., “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español”, pp. 76-77.

los *componentes* de juego más habituales en los sistemas “gamificados” en el ámbito educativo²³.

- *Sistema de puntos*. Los puntos son los valores numéricos que se otorgan a un jugador cuando realiza una acción o una tarea de forma satisfactoria. Algunos autores los define como las “recompensas que representan la progresión” del jugador²⁴. La puntuación se considera un elemento esencial en los sistemas gamificados al permitir valorar el desempeño y la progresión de los distintos jugadores²⁵. Es tal su importancia, que HUNTER y WERBACH consideran que, junto a los emblemas y las tablas de clasificación, los puntos forman la “triada PET”. Con esta expresión, estos autores se refieren a los tres elementos esenciales con los que se comienza la construcción de cualquier sistema gamificado –Puntos, Emblemas y Tablas de Clasificación–²⁶.

²³ A tal efecto, seguimos la enumeración de componentes de juego realizada por HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, pp. 84-85. Asimismo, también puede consultarse nuestro trabajo anterior, BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L., “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, pp. 28-30.

²⁴ ALEJALDRE BIEL, L. y GARCÍA JIMÉNEZ, A. M., “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español”, p. 77.

²⁵ Cfr. GÓMEZ, S., “Más allá de lo lúdico”, en *Game & Play. Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico*. Barcelona, 2015, p. 316

²⁶ HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, p. 75. Otros autores se refieren a la “triada PIC” para aludir a los elementos más usados en los sistemas gamificados —Puntos, Insignias y Tabla de clasificación—, así, BORRÁS GENÉS, O., *Fundamentos de la gamificación*, apartado 3.5.

- *Niveles*. Un sistema de niveles permite al jugador conocer su progresión, es decir, los avances que ha conseguido²⁷. Normalmente, los niveles se asocian a la superación de determinadas etapas o fases dentro del juego o sistema “gamificado”. A la hora de construir este último, los autores suelen recomendar que los primeros niveles se superen de forma rápida y fácil para así evitar la frustración del jugador. Tras los primeros niveles, en los que el usuario ya se ha adaptado al juego, es cuando se recomienda ir aumentando la dificultad de las fases o etapas²⁸.

- *Emblemas o Insignias*. Los autores suelen definir este componente de juego como la “representación visual de un logro específico dentro del sistema gamificado”²⁹. Algunos también se refieren a este componente con el término “medallas”³⁰. Cuando construimos un sistema “gamificado” los emblemas, insignias o medallas pueden asociarse a la obtención de un número determinado de puntos o a la realización de actividades concretas³¹. Según TEIXES, no es recomendable utilizar este elemento como “recompensa final” en el juego, sino como indicador visual del progreso del jugador y como recompensa por la obtención de objetivos concretos. Como indica este

²⁷ Sobre los “niveles”, *vid.* HUNTER, D. y WERBACH, K., *ibídem*, p. 84; BORRÁS GENÉS, O., *ibídem*, apartado 3.5; y TEIXES, F., *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona, 2015, p. 54.

²⁸ En este sentido se manifiesta GONZÁLEZ JORGE, M., *Gamificación. Hagamos que aprender sea divertido*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Pública de Navarra, 2016, p. 22, disponible en <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15MPES%20EGEGONZALEZ-68030.pdf?sequence=1> [Fecha de consulta: 29/07/2020].

²⁹ Así, BORRÁS GENÉS, O., *Fundamentos de la gamificación*, apartado 3.5.

³⁰ TEIXES, F., *Gamificación. Motivar jugando*, p. 49; y, del mismo autor, *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*, p. 64.

³¹ *Vid.* HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, pp. 77 y ss.

autor, si el objetivo final del juego fuese obtener estos emblemas o medallas, la motivación del usuario podría desaparecer rápidamente. Es por ello que recomienda “alinearse” el esfuerzo con los logros para, así, “mantener la motivación” del usuario³².

- *Tablas de clasificación.* Como hemos indicado anteriormente, las tablas de clasificación son uno de los componentes más utilizados en los procesos de gamificación. A través de las mismas el participante puede visualizar la posición que ocupa dentro del juego y compararse con el resto de jugadores³³. Las tablas de clasificación pueden ser muy motivadoras para los usuarios que ocupan las posiciones más altas. Sin embargo, como indican los especialistas, si no se utilizan de forma adecuada también pueden ser grandes desmotivadoras para los usuarios que ocupan los puestos más bajos. Estos pueden sentirse muy lejos de los primeros puestos y pueden decidir abandonar el juego. Por ello, recomiendan la utilización de tablas de clasificación dinámicas e incluso que valoren varios atributos o características de los jugadores³⁴.

- *Logros.* Los logros son los objetivos específicos que el jugador puede alcanzar dentro del juego. Como hemos indicado anteriormente, los logros suelen materializarse mediante la atribución al jugador de emblemas o insignias.

³² TEIXES, F., *Gamificación. Motivar jugando*, p. 50.

³³ Cfr. BORRÁS GENÉS, O., *Fundamentos de la gamificación*, apartado 3.5.

³⁴ Cfr. HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, pp. 80-81.

- *Avatares*. Los avatares son la “representación visual del jugador”³⁵. El uso de avatares permite al usuario identificarse dentro del juego o sistema “gamificado”, lo que suele traducirse en una mayor implicación del participante en el sistema³⁶.

- *Desbloqueo de contenido*. El desbloqueo de contenido permite habilitar nuevas etapas o fases del juego a medida que el jugador alcanza determinados objetivos³⁷. Un ejemplo de “desbloqueo de contenido” lo encontramos en “Duolingo”, juego de idiomas en el que las lecciones de niveles superiores aparecen bloqueadas hasta que se superen las lecciones anteriores³⁸.

- *Formación de equipos*. El sistema “gamificado” y/o juego educativo puede articularse mediante la formación de equipos. El equipo es el grupo de personas que cooperan para alcanzar un mismo objetivo, que suele ser el triunfo en el juego.

³⁵ ALEJALDRE BIEL, L. y GARCÍA JIMÉNEZ, A. M., “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español”, p. 77.

³⁶ Como señala TEIXES, los sistemas gamificados o juegos que utilizan avatares producen en los jugadores “un mayor apego emocional”, TEIXES, F., *Gamificación. Motivar jugando*, p. 54; y, del mismo autor, *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*, p. 67.

³⁷ Cfr. HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, p. 84.

³⁸ Un análisis de algunos de los componentes del juego “Duolingo” puede verse en BORRAS GENÉ, O., “Elementos sociales y de gamificación en plataformas MOOC (III): Duolingo”, en el Blog del Observatorio del Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, disponible en <https://blogs.upm.es/observatoriogate/2015/09/28/elementos-sociales-y-de-gamificacion-en-plataformas-mooc-iii-duolingo/> [Fecha de consulta: 29/07/2020].

- Entre otros muchos, como los *regalos*, las *gráficas sociales*, las *misiones*, los *combates* o los *bienes virtuales*.

El docente puede utilizar las referidas mecánicas, dinámicas y componentes de juego para crear un sistema gamificado en la enseñanza de las ciencias jurídicas. También pueden emplearse para crear un *serious game* o “juego serio” con el que afianzar contenidos concretos. Posteriormente, analizamos algunos ejemplos de juegos educativos que han sido creados para reforzar contenidos de asignaturas de Derecho.

1.3. Beneficios de “gamificar” en la docencia en Derecho

Como hemos indicado anteriormente, el uso de la “gamificación”, el ABJ y los *serious games* es escaso en el ámbito de las ciencias jurídicas. Sin embargo, son múltiples las ventajas que reporta “gamificar” en las aulas de Derecho. Como hemos señalado en un trabajo anterior³⁹, “no se trata de jugar sin más”, sino de utilizar las técnicas propias de los juegos como método docente complementario. El docente no debe olvidar que el objetivo de esta metodología es aumentar la motivación del alumnado por la asignatura al tiempo que adquiere competencias y desarrolla habilidades⁴⁰.

³⁹ Vid. BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L., “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, pp. 30 y ss.

⁴⁰ Como señalan RODRÍQUEZ y SANTIAGO, la finalidad de la “gamificación” en la educación “no es otro que llevar la motivación al proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la incorporación de elementos y técnicas del juego. Un proceso que, bien utilizado, incorpora unas extraordinarias ventajas a la hora de enriquecer la relación entre docentes y alumnos mejorando así el clima en el aula. No olvidemos que los alumnos aprenden solo de aquellos educadores que son capaces de motivarles, de inspirarles, de

Entre los muchos beneficios que la “gamificación” aporta en la educación, los expertos suelen destacar los siguientes⁴¹: (i) Activa y/o aumenta la motivación del alumnado por el aprendizaje; (ii) facilita el desarrollo de habilidades y competencias; (iii) el aprendizaje del estudiantado se vuelve más significativo al presentarse la actividad o tarea de forma más atractiva; (iv) mayor compromiso y atención del estudiante; (v) retroalimentación o *feedback* continuos; (vi) fomenta la autonomía del alumnado; (vii) impulsa la competitividad “sana” y la colaboración entre los alumnos; y (viii) favorece el trabajo en equipo, entre otros beneficios.

Como puede constatarse, son múltiples los beneficios de la gamificación en la educación. No obstante, somos conscientes de que las dificultades aparecen al construir un sistema “gamificado” o al aplicar un juego en clase. Estas dificultades se manifiestan al intentar encontrar el equilibrio entre “lo lúdico” y lo formativo. En cualquier caso, el docente no puede olvidar que la actividad “gamificada” o el juego educativo debe contribuir al desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes. En otro caso, la “gamificación” habrá sido improductiva⁴².

sacar lo mejor que tienen dentro”, RODRÍGUEZ, S. y SANTIAGO, R., *Gamificación: cómo motivar al alumnado y mejorar el clima en el aula*, p. 5.

⁴¹ Vid. BORRÁS GENÉS, O., *Fundamentos de la gamificación*, apartado 1.2.

⁴² Cfr. BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L., “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, p. 32.

2.- Aprendizaje del Derecho basado en juegos

Delimitado el concepto, elementos y ventajas de la “gamificación”, en sentido amplio y estricto, resulta crucial abandonar el marco teórico para evidenciar la posibilidad de aplicar juegos en la docencia de Derecho. La “gamificación” como metodología docente se puede emplear en la enseñanza de nuestro ordenamiento jurídico, a pesar de las críticas que pueda manifestar cierto profesorado. La labor del profesor sigue estando destinada a la adquisición de competencias por el alumnado, pero la dinámica de aprendizaje cambia a un formato lúdico, entretenido y más activo. De modo que el formato muta, pero pervive la finalidad. Para mostrar esa posible realidad –y su aplicación práctica–, no hay mejor manera que exponer algunos ejemplos de juegos que se han aplicado en clases de ciencias jurídicas. Con ello se pretende exponer, por un lado, las razones de su creación; y, por otro, aquellas dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos, que aparecen dentro del juego creado por el docente. En particular, a modo de ilustración, nos vamos a centrar en presentar el juego educativo “Proceso express” –creado por la Prof.^a Lucía Moreno García– y el juego “Best Adviser” –elaborado por el Prof. Víctor Bastante Granell–, el primero sobre Derecho Procesal y el segundo aplicable a cualquier rama del Derecho. Ambos juegos se han creado para su aplicación en formato presencial.

2.1 Juegos de aplicación presencial: algunos ejemplos

A) Juego “Proceso Express”

Proceso Express es un juego que se ha elaborado para realizar una clase práctica con los alumnos de “Introducción al Derecho Procesal” y/o de “Derecho Procesal Civil”, pertenecientes al Grado en Derecho. Dado que el juego adopta la estructura de un proceso

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

declarativo ordinario –juicio ordinario o juicio verbal– resulta fundamental que dicho contenido haya sido explicado, previamente, por el docente. En concreto, mediante este juego educativo se pretende que los alumnos repasen de una forma rápida y sencilla el desarrollo de un proceso civil declarativo. Mediante una competición por equipos, los estudiantes han de ir superando las distintas fases de un juicio ordinario o de un juicio verbal. Para superar cada fase, los equipos han de responder correctamente dos preguntas tipo test sobre la fase del procedimiento en la que se encuentren. Así, dependiendo del tipo de procedimiento que se tome como base –juicio ordinario o juicio verbal– se ha previsto que el juego tenga cinco etapas (1. Demanda; 2. Contestación a la demanda; 3. Audiencia previa; 4. Juicio y 5. Sentencia) o cuatro (1. Demanda; 2. Contestación a la demanda; 3. Vista y 4. Sentencia). Ganará el juego el equipo que antes obtenga el dictado de la sentencia, es decir, el primer grupo que consiga superar – y con mayor puntuación– la última fase del juego. Aunque el juego se ha configurado partiendo de la estructura básica de un proceso ordinario, el mismo podría ser adaptado por el docente al contenido de cualquier proceso declarativo especial.

¿Qué tipo de juego es? *Proceso express* es un juego educativo que puede clasificarse de distintas formas. En primer lugar, hemos de señalar que se trata de un *juego por grupos*, pues los alumnos se aglutinarán en equipos y competirán entre ellos. En segundo lugar, es un *juego verbal y cognitivo*, dado que se desarrolla de forma oral y se requiere un estudio previo por el alumnado para afrontar las distintas cuestiones, teóricas y prácticas. En tercer lugar, se trata de un *juego competitivo y colaborativo*. Mediante el mismo se propicia una competencia “sana” entre equipos, al tiempo que los alumnos colaborarán entre ellos para resolver las distintas cuestiones. Además, como veremos posteriormente, se prevé la utilización de un comodín – denominado “intervención provocada”– mediante el cual el equipo que está jugando puede pedir la colaboración de otro grupo para responder

a la cuestión. En cuarto lugar, este juego se ha clasificado de *juego dirigido*, pues es necesario que el docente lo guíe y supervise. Finalmente, es un *juego de interior*, pues puede desarrollarse fácilmente dentro del aula.



Ilustración nº 1. Ficha del juego educativo “Proceso Express”⁴³.

⁴³ Dicha ficha se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://ludotecajuridica.es/proceso-express/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

Respecto de las fases a seguir para la aplicación de este juego educativo en clase, podemos distinguir cinco. En la primera fase, el docente debe elegir el tipo de procedimiento civil declarativo que se tomará como base –juicio ordinario o juicio verbal–. Realmente, la elección de uno u otro procedimiento dependerá del tiempo que se disponga para aplicar el juego en clase (téngase en cuenta que el juicio ordinario es más “extenso” que el juicio verbal. Por ello, si el juego se basa en un juicio ordinario constará de cinco etapas, mientras que si se toma de base la estructura del juicio verbal tendrá cuatro). Una vez elegido el tipo de procedimiento, el profesor debe avisar al alumnado con suficiente antelación. La segunda fase está referida al estudio de los contenidos por el alumnado, es decir, previamente a la aplicación del juego en clase, los alumnos deben repasar los distintos aspectos del procedimiento elegido por el profesor. Normalmente, el juego se aplicará una vez que el docente haya impartido las sesiones teóricas sobre la materia. La tercera fase del juego es la formación de equipos. Ya en clase, el docente creará distintos equipos. Lo aconsejable es formar grupos de cinco a ocho personas, aunque ello dependerá del número de alumnos matriculados en la asignatura. Una vez formados los equipos, cada grupo debe nombrar un portavoz. La cuarta fase consiste en el diseño y elaboración del “tablero” por el profesor. Una forma sencilla de hacerlo es dibujando el tablero en la pizarra. Es importante que el mismo identifique las distintas “etapas” del procedimiento. Así, puede emplearse el uso de una o varias flechas para plasmar cada una de las etapas del juego (*vid.* la ilustración nº 2 que se muestra a continuación). Finalmente, en la quinta fase, el docente debe explicar las reglas del juego y, tras ello, el juego puede comenzar.

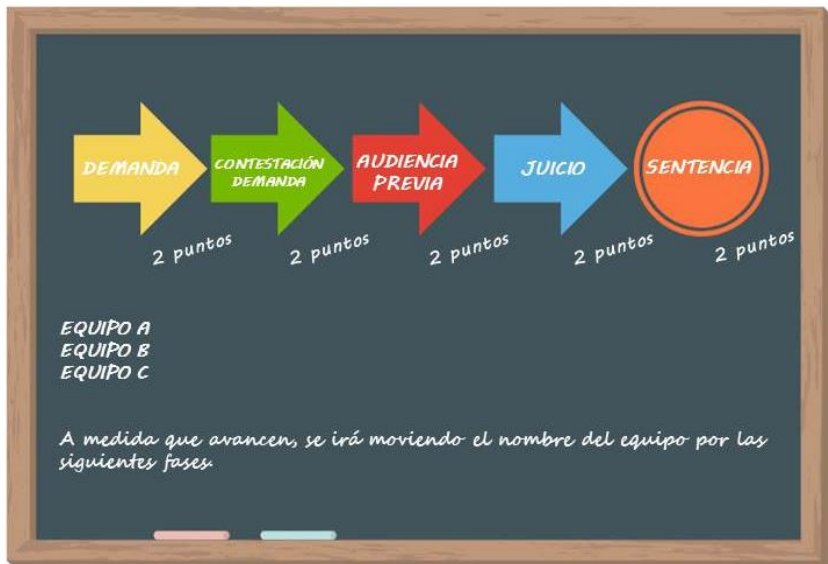


Ilustración nº 2. Diseño del juego “Proceso Express” en la pizarra.

Respecto de los materiales para aplicar el juego *Proceso express*, el docente puede elaborar tarjetas con preguntas tipo test, de cuatro respuestas cada una y solo una correcta, y otras con pequeños supuestos o cuestiones prácticas. Las tarjetas deben ser de distintos colores, identificándose cada una de ellas con las distintas “etapas” dibujadas en el tablero (o en la pizarra). Las preguntas tienen que corresponder al contenido de cada una de dichas etapas. Por su parte, las tarjetas con supuestos o cuestiones prácticas se reservarán para la etapa final, denominada “Sentencia”. Además de ello, el profesor puede elaborar tarjetas de “penalizaciones” para cuando el equipo no supere la “etapa” en la que se encuentre (por ejemplo, una ronda sin jugar, pierde un punto, etc.). Asimismo, se recomienda el uso de un cronómetro para

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

controlar el tiempo disponible para contestar a cada una de las cuestiones. Respecto de la duración total del juego, el docente necesitará dos o tres horas de clase para llevarlo a cabo, aunque realmente dependerá del número de equipos y del tipo de procedimiento –juicio ordinario o juicio verbal– que se tome como base.

En lo que respecta a las reglas del juego, los jugadores de *Proceso express* han de respetar las siguientes: 1) Por sorteo o por orden de lista se elige el equipo que comenzará la “ronda”. Los equipos que jugarán a continuación se designarán siguiendo las agujas del reloj; 2) Los equipos han de ir superando las distintas “etapas” o “fases” del juego (si partimos de la estructura del juicio ordinario, el tablero estará formado por cinco fases principales: demanda, contestación a la demanda, audiencia previa, juicio y sentencia). Cada equipo dispondrá de tres minutos por fase para contestar a las dos preguntas tipo test (1,5 minutos por cada pregunta) o a la cuestión o caso práctico; 3) Cuando finalice el turno de un equipo, le tocará jugar a los equipos siguientes; 4) “DEMANDA”: En esta fase, si el equipo quiere conseguir la “admisión de la demanda” –esto es, superar la “etapa”– deberá contestar correctamente dos preguntas tipo test sobre la materia objeto de esta fase. Si el equipo no acierta una de las dos preguntas, la demanda “será inadmitida a trámite” y el equipo deberá comenzar de nuevo la fase en la siguiente ronda. Es necesario acertar las dos preguntas para superar la fase y obtener dos puntos. Si solo se acierta una pregunta, no se obtendrá ningún punto, pero el equipo podrá volver a intentarlo en la siguiente ronda; 5) “CONTESTACIÓN A LA DEMANDA”: Una vez superada la fase “Demanda”, en la siguiente ronda, el equipo se enfrentará a dos nuevas preguntas tipo test sobre la contestación a la demanda. ¿Qué ocurre si el equipo falla en esta fase? En este caso, será “declarado en rebeldía”, lo que ocasionará que el equipo pierda un turno. En cambio, si acierta las dos preguntas, el equipo sumará dos puntos y pasará a la siguiente fase; 6) “AUDIENCIA PREVIA”: Al igual que en las etapas anteriores, el equipo que llegue a esta fase se

enfrentará a dos preguntas tipo test, aunque en este caso el contenido de las cuestiones será sobre la audiencia previa del juicio ordinario. Si el equipo responde correctamente a las dos cuestiones, sumará dos puntos más y pasará a la siguiente fase. En otro caso, el equipo deberá coger al azar una carta de penalización (el contenido de estas cartas dependerá de lo indicado por el profesor. En principio, se ha previsto que las mismas consistan en “una ronda sin jugar”; “pierde un punto” o “pierde medio punto”); 7) “JUICIO”: la dinámica de esta fase es la misma que las anteriores, con la única diferencia que el contenido de las preguntas test serán sobre la regulación del acto del juicio. La superación de esta fase hará que el equipo acumule dos puntos más; 8) “SENTENCIA”: Es la etapa final del juego. En esta fase, los equipos se enfrentarán a un supuesto o cuestión práctica a responder en tres minutos. Esta fase también vale dos puntos. La superación de la misma convertirá al equipo en vencedor; 9) La última regla del juego está referida a los comodines que los equipos podrán utilizar a lo largo del juego. En particular, se concederán tres comodines a cada equipo, que solo podrán utilizar una vez. Los comodines se han denominado: “Lex” (permite al equipo utilizar la Ley de Enjuiciamiento Civil durante dos minutos para responder a una cuestión), “Auxilio judicial” (el docente da una pista al equipo), e “intervención provocada” (permite al equipo solicitar la colaboración de otro equipo para responder a la cuestión).

Para la creación de este juego didáctico se han considerado distintas mecánicas, dinámicas y componentes de juego. En lo que respecta a las mecánicas, esto es lo referido al funcionamiento del juego, *Proceso Express* utiliza varias de las indicadas anteriormente: 1) Suerte: pues incluye elementos de aleatoriedad, tanto en la elección de los turnos como de las tarjetas de preguntas y penalizaciones; 2) Competición: este juego educativo se basa en una competición por equipos; 3) Cooperación: no solo se promueve la competición “sana” entre equipos, sino la colaboración entre los integrantes de cada equipo, y de estos entre sí –en particular, cuando utilicen el comodín

“intervención provocada”–; 4) Recompensas: los equipos irán sumando dos puntos cada vez que superen satisfactoriamente cada etapa o fase del juego. Además, la puntuación total obtenida por cada equipo podrá traducirse en una nota práctica o teórica (según lo considere el docente); 5) Realimentación continua: *feedbacks* constantes sobre los resultados de la participación de los equipos, así como los progresos que, en su caso, estuviesen consiguiendo; y 6) Turnos: como puede observarse, el juego se distribuye en rondas de preguntas. En lo que se refiere a las dinámicas del juego, *Proceso express* puede ocasionar en los jugadores distintas emociones –curiosidad, felicidad, frustración, competitividad, etc.–. Asimismo, muestra la progresión de los distintos equipos en cada ronda. Este juego educativo provoca, además, distintas relaciones entre los participantes (compañerismo, altruismo, estatus...). Finalmente, en lo que se refiere a los componentes de juego, como ha podido observarse, este juego utiliza distintos elementos, en particular: 1) Sistema de puntos, pues la superación de cada fase otorga al equipo dos puntos; 2) Desbloqueo de contenido, que se produce a medida que el equipo supera una fase o etapa; 3) Formación de equipos, y 4) Clasificaciones, que muestran el progreso de cada equipo.

Con el juego educativo “Proceso express” se ha pretendido facilitar la adquisición de competencias por los estudiantes del Grado en Derecho. En concreto, este juego les permite repasar y comprender, de una manera fácil y rápida, los contenidos relativos al proceso civil declarativo. Asimismo, este juego les acerca a la profesión de abogado, adquiriendo conocimientos básicos de la profesión. El juego también contribuye a mejorar las capacidades y habilidades del alumnado –tanto en lo relativo a la resolución de conflictos como de comunicación oral–. Y no menos importante, el juego fomenta el trabajo en equipo. La experiencia tras aplicar este juego en clase fue muy positiva. Los alumnos pudieron repasar los contenidos del proceso civil declarativo siguiendo la dinámica de uno. Ello les permitió familiarizarse con la estructura y conceptos básicos del procedimiento. Por su parte, el

profesor constató el estudio y comprensión del alumnado de los contenidos explicados previamente. En esta ocasión, la forma de valorar los resultados fue como una nota práctica. No obstante, también es posible valorarlos como una nota de teoría.

B) Juego “El mejor asesor” (*Best Adviser*)

Best Adviser es un juego que se creó para realizar una clase práctica con alumnos de primer curso de la asignatura “Introducción al Derecho”, perteneciente al Grado de Economía. El propósito era poder realizar pequeños casos prácticos pero haciendo uso de la “gamificación” en clase. Si bien, su formato y reglas permiten que pueda ser aplicado en otras asignaturas de Derecho. En concreto, a través de dicho juego los estudiantes crean por grupos su propia asesoría jurídica –poniéndole cada uno un nombre determinado, por ejemplo Asesoría García S.L.–. Cada equipo comienza con un número de clientes dentro de su cartera de negocios. Mediante un juego competitivo y basado en el azar –pues las preguntas prácticas dependen de las tarjetas que escojan dentro de una bolsa o caja–, los equipos irán resolviendo distintos problemas jurídicos dentro de un plazo de tiempo estipulado. Los equipos que resuelvan de forma favorable tales problemas podrán captar clientes –no adscritos a ninguna asesoría– o robárselos a las “asesorías” de la competencia (el número de clientes a captar será mayor cuando la pregunta práctica sea más difícil e inferior si la pregunta era de menor relevancia). Se trata de un juego que los coloca en la realidad del mercado laboral. Cuanto más eficaz sea la gestión de un equipo o asesoría, más clientes podrá captar, mejorando su cartera de beneficios y la fidelización. Con esta dinámica los estudiantes pueden repasar el contenido de la guía docente mediante la resolución de supuestos prácticos.

Dicho juego se puede clasificar de distintas maneras. Se trata de un juego por grupos –al jugar por equipos– y de memoria o cognitivo, pues los alumnos deben haber estudiado o conocer previamente la materia que deben afrontar para resolver las distintas cuestiones prácticas. Asimismo, es un juego competitivo (entre los distintos equipos), pero al mismo tiempo colaborativo (entre los miembros que conforman cada asesoría, que deben resolver las cuestiones de forma conjunta). A ser un juego que debe ser guiado por el docente durante su realización, ostenta un carácter dirigido. En cuanto a su lugar de realización, lo normal es que se desarrolle en el aula (juego de interior). No obstante, nada impide que se pueda desarrollar en el exterior. Para la puesta en marcha del juego educativo es necesario seguir unas fases, preparar ciertos materiales y explicar las reglas de funcionamiento. En cuanto a las fases, primero los estudiantes deben preparar la materia en casa (aunque nada impide que durante el juego puedan tener libros o acceso a internet para resolver las preguntas en equipo). Antes de su aplicación, el docente deberá disponer de un cronómetro (al existir límites de tiempo para responder las preguntas), elaborar tarjetas con preguntas (cuyo número dependerá del número de equipo y de rondas) y, además, disponer de una bolsa o caja (de donde los distintos equipos sacarán las tarjetas con preguntas). Tras el estudio y la preparación del material, una vez en clase se conforman los grupos –que serían las distintas asesorías– y posteriormente se les explica a los alumnos las reglas del juego. El juego puede tener una duración aproximada de noventa minutos, pero dependerá del número de equipos, de rondas de preguntas y el tiempo para resolver las mismas.

El presente juego se ha diseñado con las siguientes reglas: 1) El profesor dividirá la clase en equipos de cuatro personas como máximo. Cada equipo representa una asesoría jurídica –que deberá tener un nombre propio–, la cual podrá hacer uso de manuales, leyes e internet para resolver las cuestiones jurídicas planteadas; 2) cada equipo comienza con una cartera de 20 clientes. A su vez, habrá 20 personas

no asignadas como clientes a ninguna asesoría (no fidelizados). Se trata de clientes simbólicos que después podrán ganar o robar; 3) el juego consistirá en varias rondas de 10 minutos cada una (6 u 8 rondas). Al comienzo de cada ronda, un representante de cada equipo deberá coger (sin visualizar) una tarjeta de una bolsa o caja (donde se encuentran todas las tarjetas con preguntas). Cuando cada equipo tenga una tarjeta (sin mirar su contenido), el docente iniciará el cronómetro. Los equipos tendrán 10 minutos para resolver el problema planteado; 4) dentro de la bolsa o caja habrá tarjetas de tres colores: unas verdes, que son preguntas de nivel fácil, otras amarillas, preguntas de nivel intermedio y algunas de color rojo, cuestiones de nivel avanzado. El número de tarjetas será igual al número de equipos participantes en cada ronda. De modo que si se hacen 6 rondas y hay 4 equipos, se necesitaría un total de 24 tarjetas de diversa dificultad o color; 5) finalizado el plazo de tiempo (10 minutos) para resolver las cuestiones, el docente comprobará si los equipos han respondido de forma correcta o no. En el primer caso, el equipo podrá captar clientes de otras asesorías o no fidelizados. En concreto el robo (captación) se hará de la siguiente forma: 3 clientes si respondieron una tarjeta roja, 2 clientes si respondieron una tarjeta amarilla y 1 cliente si respondieron una tarjeta verde. Si la respuesta es errónea, el equipo perderá un número de clientes como el fijado anteriormente según el color de tarjeta, pero éstos irán a parar al grupo de clientes no fidelizados. Para representar los cambios por la ganancia y pérdida de clientes, se podrán simbolizar éstos en la pizarra o en un *power point* por el profesor. De modo que cada equipo tendría dibujados o representados sus clientes según vayan avanzando las rondas de preguntas; 6) durante las rondas, los equipos podrá usar –una sola vez– tres comodines: a) Comodín nº1: “Cambio de tarjetas”. El equipo podrá cambiar su tarjeta con la de otro equipo, sin ver, claro ésta, las preguntas (Ej. Si a un equipo le toca una tarjeta roja podrá solicitar que se cambie por la tarjeta verde de otro equipo, pero sin ver las preguntas, o viceversa); b) Comodín nº2: “Obtención de pista”. El equipo podrá solicitar al profesor/a una pista para resolver

la pregunta; c) Comodín nº3: “Regalo a cliente”. Si el equipo no responde bien a una pregunta, para evitar la pérdida de clientes puede hacer uso de tal comodín, permaneciendo su cartera inmóvil durante esa ronda; 4) Comodín nº4: “Prueba otra vez”. Selección al azar de otra tarjeta; 7) Finalizadas las rondas (cuyo número debe estimar el profesor), ganará el equipo que haya captado un mayor número de clientes. Si hay empate, se podrá realizar una ronda (o varias) de desempate.



Ilustración nº 3. Ficha del juego educativo “Best Adviser”⁴⁴.

⁴⁴ Dicha ficha se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://ludotecajuridica.es/best-adviser/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

Si observamos el juego didáctico expuesto podemos extraer distintas mecánicas, dinámicas y elementos propios de la “gamificación”. En cuanto a las primeras, centrándonos en su motor y funcionamiento, podemos destacar la existencia de varias: 1) colaboración, pues los miembros del equipo deben cooperar y poner una solución en común para resolver las preguntas de las tarjetas seleccionadas (usando materiales, internet, etc.), habiendo un objetivo común; 2) competición, al tener que superar el número de clientes captados en comparación al resto de equipos o asesorías para obtener la máxima puntuación (unos ganan y otros pierden.); 3) recompensas, dado que si responden de forma favorable podrán obtener en cada ronda entre uno o tres clientes, según el color de la tarjeta seleccionada, obteniendo un beneficio; 4) suerte, pues el azar determinará el color y pregunta de la tarjeta (extraída de la caja o bolsa) y, por consiguiente, el número de clientes que pueden captar si solucionan el caso de forma correcta. Además, el equipo puede usar distintos comodines, como “cambio de tarjetas” o “prueba otra vez”, que dependen de la suerte; 5) transacciones, ya que al aplicar el juego algunos equipos se han puesto de acuerdo para robar clientes del equipo que iba en cabeza en cuanto a puntos (o número de clientes captados) y; por último 6) turnos, puesto que el juego se desarrolla por un sistema de rondas de preguntas, existiendo una participación secuencial y equitativa. Las dinámicas, que son la forma de puesta en práctica de las mecánicas. Durante el desarrollo del juego “Best Adviser” aparecen emociones (curiosidad, frustración, competitividad, felicidad, rivalidad, nervios, incertidumbre, etc.), progresión de los equipos en cada ronda, relaciones (interacciones sociales entre los miembros del equipo; compañerismo y ayuda mutua; altruismo al no robar clientes a otros equipos y querer competir de forma justa; interacción con otros equipos, etc.) y, también, ciertas restricciones, como las limitaciones de tiempo para resolver las preguntas. Finalmente, respecto a los componentes del juego —recursos y herramientas que usamos para diseñar una clase centrada en la “gamificación”—, podemos identificar la existencia de

equipos, límites de tiempo, puntos o clasificaciones sobre el progreso de los equipos.

Si se observa el juego didáctico explicado, con su realización los estudiantes pueden adquirir múltiples competencias. Este juego permite evaluar las habilidades de los grupos de trabajo para resolver cuestiones prácticas sobre una materia de Derecho. Entre ellas, podemos destacar las siguientes: poseer y comprender conocimientos, aplicación de conocimientos, trabajo en equipo y resolución de problemas. El alumno juega mientras aprende, fomentando sin problema sus habilidades y competencias en un contexto lúdico. Al aplicarlo en la asignatura “Introducción al Derecho” del Grado de Economía, se quería evaluar su capacidad de resolver supuestos prácticos sobre la persona, obligaciones y contratos. Las formas de evaluación pueden ser distintas. A modo de ejemplo, el equipo ganador puede obtener un 10 como nota práctica y el resto de equipos una nota proporcional al número de puntos (clientes) que hayan conseguido para su asesoría.

La aplicación de dicho juego educativo en clase constituyó una experiencia docente bastante gratificante, tanto para los estudiantes como para el profesor. Los alumnos trabajaron en equipo para obtener el mayor número de puntos posibles (en menor o mayor medida, los grupos mostraron capacidad para aplicar conocimientos, buscar información, escrutar soluciones comunes, etc.), trazaron estrategias para competir con los otros equipos –aunque en otros casos, la clase decidió de forma conjunta no robar puntos a otros equipos– y estuvieron atentos durante toda la actividad. Se pudo observar implicación, ganas de participar, motivación, deseo de progresar, etc. De hecho, alumnos que no habían participado antes en clase comenzaron a involucrarse con el desarrollo del juego y a trabajar en equipo. La experiencia fue tan aceptada que querían repetir la metodología docente empleada en otras clases prácticas. Como profesor, el juego aplicado sirvió para comprobar la oportunidad de la “gamificación” en la enseñanza de las

ciencias jurídicas, la posibilidad de enseñar y poner en práctica conocimientos de la materia de forma lúdica y entretenida, la posibilidad de salir del rol tradicional como docente en las clases de Derecho y, sobre todo, la gratificación de haber realizado una actividad de interés y con buena acogida por el alumnado. Sirve, por tanto, para activar el papel del docente y la atención del alumnado. En este caso concreto, nos encontramos ante un caso de “gamificación” superficial o de contenido específico, debido a que se utilizó de forma puntual en una clase práctica de “Introducción al Derecho”.

2.2 Gamificación en *e-Learning*: Recursos digitales para crear juegos de aplicación a distancia

La era post Covid-19 ha provocado un auge de la enseñanza virtual –también conocida como *e-Learning*⁴⁵–. La educación de

⁴⁵ “El *e-learning* es una forma de aprendizaje a distancia, tanto de formación reglada a través de instituciones educativas como de formación y distribución de conocimiento en las corporaciones, que se refiere al uso de las tecnologías de internet para promover un amplio despliegue de soluciones que mejoren el conocimiento y el desempeño”. CASTRO GARCÍA, C., “e-learning”, en *Pirineos. Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Andorra*, nº. 5, 2009, p. 46. “El concepto de e-learning (o de otros similares como teleformación, educación virtual, cursos *on line*, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros) es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. Lo característico del *e-learning* es que el proceso formativo tiene lugar totalmente o en parte a través de una especie de aula o entorno virtual en el cual tiene lugar la interacción profesor-alumnos así como la actividades de los estudiantes con

nuestros alumnos se desarrolla –hasta que se recupere la normalidad en las instituciones de enseñanza presencial– a través de internet –incluso cuando nos encontramos en un sistema de enseñanza semipresencial (*b-Learning*)–. Siendo así, el proceso de aprendizaje –usando un método de trabajo asincrónico o sincrónico– se canaliza a través de plataformas virtuales y otros recursos digitales en los que el alumno puede acceder a diferentes recursos, interactuar con la información y comunicarse con el profesor. El aula virtual ha ganado un fuerte protagonismo como entorno de enseñanza-aprendizaje tras la crisis sanitaria. Las nuevas tecnologías e internet cobran, por consiguiente, una mayor fuerza para incrementar el conocimiento, la práctica, la colaboración e intercambio remoto, las formas de evaluación, el almacenamiento y recuperación de datos, así como el uso de recursos, servicios y herramientas de estudio. El “aprendizaje electrónico” –basado en el aprendizaje a través de internet, de los ordenadores, de las aulas virtuales (Sistemas de Administración de Aprendizaje o LMS) e, incluso, de los teléfonos móviles (*m-Learning*)– ha crecido de forma exponencial, debido a que la crisis sanitaria ha forzado una adaptación necesaria y rápida de las universidades, del profesorado y alumnado. Sin embargo, como indica BAELO ÁLVAREZ, “el cambio que conlleva el *e-learning* no reside en el uso de las TIC sino en la concepción de la formación por parte del educador”⁴⁶, pues nos encontramos en un proceso de aprendizaje más

los materiales de aprendizaje”. AREA MOREIRA, M. y ADELL SEGURA, J., “eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales”, en *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga, 2009, p. 392.

⁴⁶ BAELO ÁLVAREZ, R., “El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI”, en *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, nº 35, 2009, pp. 88-89. Vid. FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS, A., “Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet”, en *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid, pp. 45-73.

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

individualizado, a pesar de su carácter colaborativo, con un modelo pedagógico distinto al seguido dentro de la enseñanza presencial.

A simple vista, tras observar la aplicación de la “gamificación” en formato presencial –con la exposición de los juegos “Best Adviser” y “Proceso express”–, puede pensarse que el aprendizaje basado en juegos (*game-based learning*) debe desarrollarse necesariamente dentro del aula con los estudiantes. Si bien, ello no resulta necesario, pues la “gamificación” también se puede desarrollar en el ámbito virtual. Es decir, dicha metodología docente se puede aplicar en *e-Learning*. De modo que el aprendizaje basado en juego se desarrollará a través del uso de las TICs. La era de internet nos permite “gamificar” contenidos en el entorno virtual, la ludificación educativa es compatible con la formación *online*. Como indica cierta doctrina, “diseñar e implementar de forma adecuada estas técnicas de gamificación en la oferta formativa puede suponer ventajas para el alumnado, para el profesorado y para la institución, aumentando la motivación, el grado de compromiso, automatizando procesos y haciendo más atractiva dicha oferta formativa, entre otras”⁴⁷. Su puesta en práctica se podrá efectuar de dos formas: por un lado, usando recursos digitales destinados –en menor o mayor medida– a la “gamificación digital”; y, por otro, utilizando plataformas o recursos *online* que, aunque no estén dirigidos a implementar dicha metodología docente, pueden servir de herramienta para crear o canalizar un determinado juego. En éste último caso, la creatividad e imaginación por parte del profesorado serán piezas fundamentales para su implementación. Dicho lo anterior, en el presente apartado se pretenden exponer tales recursos digitales, particularmente los que tienen una mayor relevancia en el ámbito

⁴⁷ ALMONTE MORENO, M. G. y BRAVO AGAPITO, J., “Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño”, en *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, nº 4, 2016, p. 55.

educativo, con la finalidad de que los docentes puedan conocerlos y, si lo estiman conveniente, se animen a usarlos en sus clases.

Respecto a los primeros –recursos digitales destinados a la “gamificación digital”–, podemos mencionar varios, aunque alguno de ellos esté enfocado a alumnado de educación primaria o secundaria. Si bien, tales aplicaciones permiten al profesor “gamificar” el aula en formato virtual:

1. *@MyClassGame*⁴⁸: Se trata de una herramienta web que permite transformar la clase en una aventura para que los estudiantes se conviertan en protagonistas a través de un determinado juego. El docente puede trabajar metodologías, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, usando estrategias de “gamificación” para aumentar la motivación del alumnado y creando escenarios de enseñanza/aprendizaje de diferentes formas.

2. *Cerebriti*⁴⁹: Aunque no constituye una plataforma digital orientada a la educación superior, dispone de una pestaña que permite crear al profesorado juegos sencillos (tipo test, buscar palabras correctas, encontrar conceptos relacionados, carrusel de preguntas, clasificar cosas en un ranking, etc.). Este formato podría ser usado por el profesor para afianzar conceptos básicos de Derecho de los alumnos de una forma amena, rápida y sencilla.

⁴⁸ Disponible en: <https://www.myclassgame.tk/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

⁴⁹ Disponible en: <https://www.cerebriti.com/editar-juego/nuevo/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

3. *Kahoot!*⁵⁰: Es una plataforma que está teniendo cada vez más adeptos dentro de la Educación Superior y que utiliza elementos propios de la “gamificación”, como la posibilidad de ver los rankings de los jugadores, lo que fomenta la competitividad del alumno. Permite crear preguntas con respuesta múltiple, con opción de verdadero o falso, agregar imágenes como respuesta, crear rompecabezas, realizar encuestas u ofrecer información con diapositivas. Todo ello a través de un formato dinámico e intuitivo⁵¹.

4. *Edmodo*⁵²: Se trata más bien de una red social con fines educativos, pero ayuda a crear tareas digitales, retos, ejercicios, cuestionarios y usar otras herramientas que, en parte, se pueden usar para la “gamificación”, pues la plataforma admite asignar insignias a los estudiantes por el trabajo efectuado. De esta forma se combina el aprendizaje con la obtención de logros.

⁵⁰ Disponible en: <https://www.cerebriti.com/editar-juego/nuevo/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

⁵¹ Vid. COLLADO VÁZQUEZ, S. y MARÍA CARRILLO, J., “La utilización de Kahoot! como herramienta educativa”, en *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: libro de resúmenes XIV FECIES*, 2017, pp. 419-419; SEMPERE FERRE, F., “Kahoot como herramienta de autoevaluación en la universidad”, en *IN-RED 2018: IV Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, 2019, pp. 250-255; ARGELICH COMELLES, C. “Shoot with Kahoot: M-learning y gamificación para la enseñanza del Derecho Civil”, en *Innovación e investigación en la educación universitaria*, 2019; SALANES I GIRALT, M. M., “Gamificación con los juegos Pasapalabra, Crucigrama y “Kahoot” para la evaluación del aprendizaje del Derecho en aula inversa”, en *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, 2019, pp. 189-206; BLANCO GARCÍA, A. I. y BORGES BLÁZQUEZ, R., “Gamificación de la docencia: Las oportunidades del Kahoot en el aprendizaje del Derecho Procesal en castellano, valenciano e inglés”, en *Investigación y docencia en Derecho*, 2019, pp. 111-115; etc.

⁵² Disponible en: <https://www.cerebriti.com/editar-juego/nuevo/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

5. *Quizizz*⁵³: Constituye una herramienta similar a *Kahoot!* con la que los docentes pueden crear cuestionarios tests para realizar en clase en tiempo real y que permiten ver el ranking del alumno al contestar las preguntas. Los cuestionarios creados se pueden compartir con otros docentes y se pueden hacer desde casa, a modo de aprendizaje o repaso. La herramienta se caracteriza por su flexibilidad, al poder introducir preguntas texto, imágenes o audios. Dentro de la plataforma hay disponibles cuestionarios de diferentes asignaturas de Derecho⁵⁴.

6. *Trivinet*⁵⁵: Nos encontramos ante un sitio web que permite configurar tu propio Trivial. De modo que si un profesor está interesado tiene la posibilidad de utilizar este juego en el aprendizaje de una determinada asignatura.

7. *Genially*⁵⁶: Es una plataforma multiherramientas que dispone de un apartado específico de “gamificación” donde el docente puede usar múltiples plantillas para crear juegos didácticos (ruletas, oca, millonario, bomba, pacman, juegos de mesa, tableros, palabrasecreta, etc.). Realmente las plantillas tienen un formato muy visual y atractivo, ayudando a crear juegos con una imagen de desarrollo capaz de atraer al alumno e invitarle a un aprendizaje lúdico. De esta forma, dispone de múltiples opciones para “gamificar” el Derecho.

⁵³ Disponible en: <https://quizizz.com/join/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

⁵⁴ Vid. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENQUER ALBALADEJO, C., CABEDO SERNA, L., EVANGELIO LLORCA, R., LÓPEZ RICHART, J. y MÚRTULA LAFUENTE, V., “La gamificación de la enseñanza del Derecho civil: la herramienta Quizizz”, en *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-18, 2018*, pp. 2763-2769.

⁵⁵ Disponible en: <https://www.trivinet.com/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

⁵⁶ Disponible en: <https://www.genial.ly/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

8. *Socrative*⁵⁷: Es semejante a *Kahoot!*, pues permite crear múltiples cuestionarios o mini competiciones para evaluar la comprensión de los estudiantes y realizar un seguimiento de su aprendizaje en tiempo real. Aunque tiene un formato más serio, permite usar elementos propios de la “gamificación” (competición, etc.) y ver la puntuación de los alumnos⁵⁸. En concreto destaca su opción “Space Race”.

9. *Brainscape*⁵⁹: Es un sitio web diseñado para buscar, crear y compartir tus propios juegos de *flashcards*, que dispone de una gran variedad de tarjetas digitales para la enseñanza, por lo que alumnos y docentes encontrarán mucho material. Si descargas la *app* podrás buscar entre los diferentes temas y además la web incluye una sección especial para que los profesores puedan inspirarse. Permite ludificar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje generados en un curso.

10. *ProProfs*⁶⁰: Sirve para crear juegos *online*, encuestas, evaluaciones y concursos. En concreto, dispone de un apartado denominado “Brain Games” donde puedes crear crucigramas, sopas de letras o ahorcados. Se trata de una plataforma con múltiples recursos a disposición del profesorado.

⁵⁷ Disponible en: <https://www.socrative.com/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

⁵⁸ Véase MOYA FUENTES, M. M. y SOLER GARCÍA, C. “La gamificación mediante herramientas virtuales de respuesta de audiencia: La experiencia de Socrative y Kahoot”, en *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, 2018, pp. 1154-1163.

⁵⁹ Disponible en: <https://www.brainscape.com/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

⁶⁰ Disponible en: <https://www.proprofs.com/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

Aunque hemos destacado diez herramientas para “gamificar” el aula, perfectamente aplicables en la docencia del Derecho, existen otras que pueden resultar de interés. A modo de ilustración, *Quiz Revolution*, *Classdojo*, *EducaPlay*, *Kubbu*, *Mentimeter*, *Educandy*, *Mobbyt*, *Teacher Gaming Network*, *Formative*, etc. Los profesores más atrevidos también tienen a su disposición diferentes recursos para enseñar a través de videojuegos (como *Minecraft –Education Edition–* o *Classcraft*) en cuyo interior se pueden diseñar retos y misiones. Un método que sería bastante original en Derecho. No obstante, que ello sea poco común no significa que no sea aplicable en la enseñanza de ciencias jurídicas. Los videojuegos se están convirtiendo en auténticas herramientas educativas, siempre y cuando sean utilizados de forma conveniente por el profesorado⁶¹.

⁶¹ Vid. RONCANCIO ORTIZ, A. P., ORTIZ CARRERA, M. F., LLANO RUIZ, H., MALPICA LÓPEZ, M. J. y BOCANEGRA GARCÍA, J. J., “El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: una revisión del estado del tema”, en *Ingeniería Investigación y Desarrollo: I2+D*, vol. 17, nº 2, 2017, pp. 36-46; ACEVEDO BORREGA, J. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A., “Videojuegos y TIC para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales*, 2019, pp. 199-216; SAMANIEGO OCAMPO, R. L., “Aplicación de juegos digitales en educación superior”, en *Revista San Gregorio*, nº 11, 2016, pp. 82-91; etc.



Ilustración nº 4. Recursos digitales para “gamificar”.

Además de recursos digitales que –en menor o mayor grado– sirven para “gamificar” el aula, los profesores disponen de recursos más habituales que, aunque no estén destinados específicamente a la “ludificación” de contenidos, presentan funciones conocidas que, unidas a cierta creatividad e imaginación, pueden servir para crear un auténtico juego dentro del contexto virtual. Para comenzar, las plataformas virtuales de enseñanza tienen herramientas o apartados que pueden emplearse para crear un juego educativo. Se trata de diseñar la asignatura como un videojuego (*Multiplayer classroom*) o crear desafíos relacionados con la temática de estudio (*Gamified classroom*)⁶². Las plataformas educativas cuentan con la posibilidad de hacer cuestionarios *online*, poner tareas o actividades, responder preguntas con texto, enviar archivos, visualizar videos, entrar en páginas de internet, crear grupos de trabajo, etc. Algunas, como la plataforma *Moodle*, disponen de *plugins* o extensiones destinados a la

⁶² REYES JOFRÉ, D. E., “Gamificación de espacios virtuales de aprendizaje”, en *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, nº Extra 41, 2018.

“gamificación” (*Ranking block, Stash, Game, Level up!, Quizventure, Open Badges*, etc.), que ofrecen la posibilidad de fijar barras de logros obtenidos, usar juegos online (crucigramas, ahorcados, etc.), ganar insignias, etc. Cierta doctrina ya habla sobre la “GaMoodlification”⁶³. Las plataformas virtuales –que generalmente son usadas para colgar material didáctico o como medio de comunicación con el alumnado– pueden adoptar un formato lúdico, empleando en su interior dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos. Atendiendo a lo anterior, primeramente el docente deberá fijar los objetivos del aprendizaje, posteriormente –tras observar los recursos disponibles– puede diseñar la experiencia (desafíos, misiones, tiempo estimado, niveles, retroalimentación, etc.) a través de las funciones de las plataformas virtuales y, finalmente, fijar los elementos de la “gamificación”: como la obtención de puntos, insignias, bienes virtuales e visualización del historial de progreso. Ciertamente el docente debe dedicar tiempo para preparar la experiencia “gamificada”, desarrollar una correcta planificación y diseño de los contenidos y, sobre todo, hacer uso de su creatividad. Si bien, puede convertirse en una auténtica y útil aventura en la formación virtual.

Por último, debemos mencionar la posibilidad de crear un *Escape room* virtual educativo –o *Escape Game*–. Algunas plataformas, como *Breakout Edu*⁶⁴ o *Genially*⁶⁵, otorgan al usuario la posibilidad de crear esta modalidad de juegos. En la docencia del Derecho este sistema no goza de habitualidad –por no decir que no se usa dentro de la Educación

⁶³ CORNELLÀ CANALS, P. y ESTEBANELL MINGUELL, M., “GaMoodlification: Moodle al servicio de la gamificación del aprendizaje”, en *Campus Virtuales*, vol. 7, nº 2, 2018 (Ejemplar dedicado a: Octubre/October), pp. 9-25.

⁶⁴ Disponible en: <https://www.breakoutedu.com/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

⁶⁵ Disponible en: <https://intercom.help/geniallysupport/es/articles/3542410-haz-tu-propio-escape-game> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

Superior—. No obstante, atendiendo a nuestra audiencia —estudiantes de Derecho—, si delimitamos correctamente los objetivos de aprendizaje y somos capaces de crear una buena experiencia (resolución de un caso de interés, por ejemplo) a través de enigmas y diferentes cuestiones a resolver, seríamos capaces de crear un contexto capaz de atraer la atención del alumnado y sumergirlo en un misterio a resolver con una finalidad educativa. De hecho, llama la atención, y resulta alabable, como algunos docentes han empleado *Google Forms* para diseñar un *Escape room*, aunque a nivel visual dicha herramienta no admita la posibilidad de generar un contexto más atrayente o personalizable. Como todo proceso de “gamificación” en el aula, requiere imaginación y tiempo para su creación. No obstante, si somos capaces de crearlo, puede servir para que el alumnado solucione problemas, cuestiones o enigmas, a través de un pensamiento crítico, la aplicación de conocimientos jurídicos, la cooperación entre los compañeros (si se desarrolla en equipo) y un proceso de motivación. Posiblemente, ante el aumento de la docencia virtual, puede ser un método de enseñanza interesante para el alumnado, capaz de captar su atención dentro del “aprendizaje electrónico”.

En definitiva, la docencia virtual no es incompatible con la implementación y uso de la “gamificación” como metodología docente. Al contrario, el profesorado en Derecho dispone de múltiples recursos digitales y, además, existen otras herramientas cuyas funciones se pueden utilizar para fomentar el aprendizaje a través de los juegos (plataformas virtuales, *Escape room* virtual educativo, etc.). Teniendo en cuenta la dificultad de captar la atención del alumnado en la educación a distancia, dicha metodología aplicada en el contexto virtual, puede convertirse en un método decisivo para atraer la atención del estudiante, aumentar su participación y generar un entorno más dinámico. La docencia virtual no consiste únicamente en videoconferencias o remisión de materiales (un formato monótono y tradicional), pues es capaz de ofrecernos otras oportunidades de

aprendizaje. La “gamificación” en *e-Learning* depende de la voluntad de nuestro profesorado.

3.- “Ludoteca jurídica”: una plataforma digital para el fomento de la “gamificación” en la enseñanza del Derecho

Viendo las ventajas de la “gamificación” en Derecho, las oportunidades en su aplicación presencial y virtual, se debe fomentar su uso dentro de la Educación Superior. Por dicho motivo nació la plataforma digital “Ludoteca jurídica”⁶⁶, que persigue un propósito básico⁶⁷: fomentar el uso de la “gamificación” como metodología docente en la enseñanza de las ciencias jurídicas dentro del ámbito universitario. Su finalidad es establecer un punto de encuentro digital para que los profesores de Derecho puedan crear y compartir –en acceso abierto– fichas de juegos didácticos y éstas puedan ser utilizadas por profesores de otras universidades dentro de las aulas universitarias. De esta forma, dentro de su pestaña “contenido” los docentes tendrán a su disposición distintas fichas de juegos educativos –actualmente para su aplicación en formato presencial, pero se pretenden incluir juegos para

⁶⁶ Vid. BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L., “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, pp. 25-44.

⁶⁷ La “Ludoteca jurídica” nació gracias a un proyecto universitario de innovación docente titulado “Juegos educativos para aprender Derecho”, concedido en la Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en la Universidad de Almería (Bienio 2018 y 2019), de la Universidad de Almería; y coordinado por el Prof. Víctor Bastante Granell. Dicho proyecto, unido a la voluntad e ilusión de docentes de diferentes disciplinas jurídicas —de los cuales, algunos conforman actualmente el equipo de la “Ludoteca jurídica”— constituyó el punto de partida de tal plataforma digital, que pretende crecer y mejorar con el paso de los años.

su puesta en práctica a distancia a través de recursos digitales—. Una vez realizada la experiencia docente, los docentes pueden invitar a los alumnos a realizar una encuesta de satisfacción sobre el juego didáctico desarrollado dentro de la clase. Además, pretende subir información sobre recursos, experiencias docentes y aspectos relacionados con la *gamification*. Como se observa, se trata de una plataforma cercana a la filosofía de la educación colaborativa y, además, al término REA (recursos educativos abiertos), al estar disponibles en internet⁶⁸.

⁶⁸ “En su acepción más simple, el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) se refiere a cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, streaming de videos, aplicaciones multimedia, podcasts y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia. Los REA han emergido como un concepto con gran potencial para apoyar la transformación educativa. Aunque su valor educativo reside en la idea de usar recursos como método integral de comunicación de planes de estudios en cursos educativos (es decir, aprendizaje basado en recursos), su poder de transformación radica en la facilidad con la que esos recursos, una vez digitalizados, pueden ser compartidos a través de la Internet”. UNESCO. *Guía básica de recursos educativos abiertos (REA)*, 2015, p. 5.

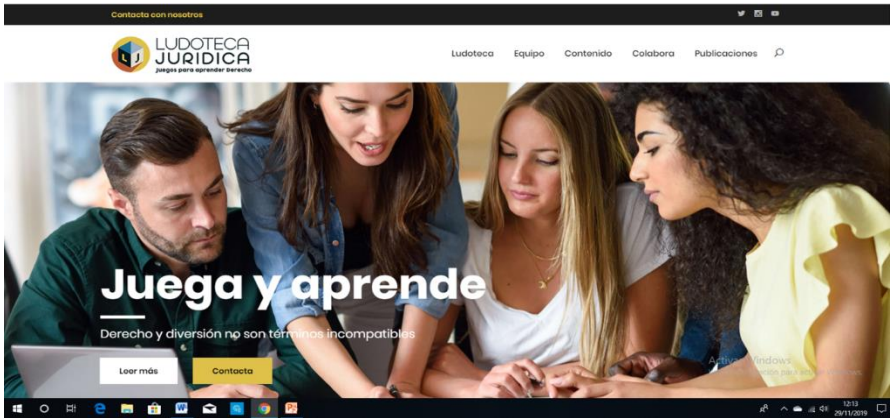


Ilustración nº 5. Portada de la plataforma digital “Ludoteca Jurídica”.

3.1. Fichas de juegos didácticos y encuestas de satisfacción

Actualmente la plataforma digital dispone de más de 15 fichas de juegos educativos –varias pendientes de publicación–⁶⁹. En concreto, se

⁶⁹ Las fichas de los juegos educativos se encuentran disponibles en el siguiente enlace web: <https://ludotecajuridica.es/contenido/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

encuentran disponibles los siguientes: *Sigue la pista*⁷⁰, *Conceptúa*⁷¹, *Gametest*⁷², *Letra de cambio*⁷³, *El adivinador*⁷⁴, *Olimpiada procesal*⁷⁵,

⁷⁰ “Su título obedece a que consiste en intentar descifrar un concepto de Derecho Financiero y Tributario siguiendo las pistas que proporciona el profesor/a. En concreto, los/as alumnos/as, a través de una competición por equipos y el uso de un timbre digital (mediante dispositivo móvil), intentarán dar la respuesta correcta utilizando el menor número de pistas posible, resultando ganador del juego aquel equipo que antes consiga adivinar el concepto que se pide” (elaborado por la Prof.^a Marina Aguilar Rubio, la Prof.^a Patricia Rubio Díaz y el Prof. Miguel Ángel Luque Mateo).

⁷¹ “Busca que los alumnos/as aprendan a formar, construir y sintetizar conceptos jurídicos. A través de una competición por equipos y el uso de un cronómetro, los alumnos/as deben definir conceptos jurídicos (sin mencionar palabras tabúes o prohibidas), mientras que sus compañeros/as de equipo deben averiguar de qué palabra se trata en un tiempo determinado. Cuantas más palabras averigüen, más puntos consigue el equipo” (elaborado por el Prof. Víctor Bastante Granell).

⁷² “Se configura como forma de repaso de los conceptos básicos de la asignatura, mediante la realización concurrente y competitiva de un test elaborado mediante la utilización de la herramienta digital *Kahoot*. La innovación frente a los tipos test tradicionales estriba en que los alumnos compiten de forma simultánea mediante el uso de un dispositivo móvil y con un tiempo preestablecido en la respuesta de las preguntas (previamente definido por el profesor). Las preguntas se muestran de forma sucesiva en la pantalla del aula mediante el uso del proyector. Las respuestas correctas son visibles y tras cada contestación en pantalla y en el dispositivo móvil utilizado, lo que permite al alumno/a verificar automáticamente su contestación. La mejor puntuación se establece, no sólo por el acierto de las cuestiones, sino por la mayor rapidez en la contestación. Tras cada pregunta, el sistema ofrece la clasificación automática de los estudiantes mejor situados. Al final del juego se muestra el “Podio” con las tres mejores clasificaciones: oro, plata y bronce y la puntuación global obtenida” (elaborado por la Prof.^a María Luisa Roca Fernández-Castanys).

⁷³ “Dos equipos se enfrentan por conseguir la Letra de cambio de mayor importe. Deben responder correctamente hasta un máximo número de 10

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

preguntas test sobre Títulos Valores para ir sumando dinero a su Letra. Ante la duda, pueden plantarse. Si se equivocan pierden todo el importe” (elaborado por la Prof.^a Cristina Cano Ortega).

⁷⁴ “Es un juego que consiste en adivinar un concepto jurídico que aparece en la pizarra. Tal concepto deberá ser descubierto por un/a alumno/a (El/la adivinador/a) que se encuentra de espaldas a la pizarra y frente a sus compañeros/as, desconociendo el vocablo escrito. El resto de los alumnos/as, divididos en grupos o de forma individual, (dependiendo del número de alumnado) deberán definir el concepto sin desvelar el nombre del mismo. Puntuará favorablemente el/la alumno/a (o grupo) que adivine el concepto y el que aporte la mejor definición. Cuando el vocablo jurídico sea adivinado, el/la alumno/a dejará su puesto y se incorporará a su grupo (si la clase estuviera dividida por equipos) o, bien, ocupará su sitio de forma individual, asumiendo el rol de adivinador/a el siguiente compañero/a” (elaborado por la Prof.^a Nuria Martínez Sánchez).

⁷⁵ “Pretende que todos los/as alumnos/as que concursen tengan un conocimiento completo de los distintos procesos a través de los cuales se pueden resolver conflictos. A través de una competición por equipos, con el empleo de un tablero y un dado, los/as alumnos/as han de ir ganando medallas, hasta ganar las olimpiadas del Derecho Procesal. Resultando vencedor el equipo que a la finalización del año académico se mantenga invicto” (elaborado por la Prof.^a Raquel Bonachera Villegas).

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

*Contratlón*⁷⁶, *Best Adviser*, *TestLex*⁷⁷, *S.A.BUESOS*⁷⁸, *El trovador*⁷⁹, *Con “C” de concurso*⁸⁰, *Find Your Partner*⁸¹, *Empresa Loca*⁸², *Triatlón*

⁷⁶ “Dos equipos se enfrentan por ganar una trepidante carrera sobre contratos mercantiles pasando por 3 pruebas distintas. Para la primera tendrán que demostrar sus dotes artísticas dibujando con el objetivo de que sus compañeros adivinen la “parte contractual” de un contrato mercantil. Para la segunda tendrán que realizar un pequeño teatro mudo para que su grupo adivine el nombre del contrato que representan. Y por último, tienen que montar tres puzzles contractuales antes que el equipo rival y dentro del plazo de entrega estipulado, el cual habrá aumentado según los aciertos de las dos pruebas anteriores, y adivinando de qué contratos se trata” (elaborado por la Prof.^a Cristina Cano Ortega).

⁷⁷ “se configura como una forma de iniciar al estudiante a realizar pruebas de conocimiento tipo test mediante la competición con otros equipos de compañeros en clase. Mediante un tiempo máximo de respuesta establecido y saltando al equipo siguiente en caso de error, se va puntuando a cada grupo, ganando aquel que obtenga más puntos. Los test versarán sobre leyes objeto de estudio dentro de la asignatura” (elaborado por el Prof. José Soler Arrebola).

⁷⁸ “Dos equipos, por turnos, se enfrentan por averiguar el mayor número de palabras posibles relacionadas con el Derecho de sociedades conociendo sólo una pequeña definición y algunas de las letras que componen cada una de ellas en un tiempo limitado. En principio hay un máximo de 10 palabras por equipo, pero pueden aprovechar los rebotes del equipo contrario para acertar más” (elaborado por la Prof.^a Cristina Cano Ortega).

⁷⁹ “Su denominación obedece a que consiste en un concurso de relatos sobre Historia del Derecho. En concreto, los/as alumnos/as, a través de una competición por equipos y el uso de un timbre digital (mediante dispositivo móvil), se encargan de narrar y responder a preguntas sobre hechos y acontecimientos históricos sobre Derecho, pudiendo usar comodines y preguntas exprés” (elaborado por el Prof. Víctor Bastante Granell).

⁸⁰ “Es un juego donde dos equipos se enfrentan por acertar las 10 palabras relacionadas con el Derecho concursal que empieza por una determinada letra. Gana el equipo que dentro de su turno acierte más palabras” (elaborado por la Prof.^a Cristina Cano Ortega).

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

⁸¹ “Encuentra la pareja tiene como objetivo reafirmar los conocimientos adquiridos sobre ciertos términos jurídicos. A través de la competición por equipos los estudiantes deben emparejar los términos jurídicos con su significado, con la institución a la que pertenece o con el artículo donde se regula. Cuantas más parejas se unan, más puntos conseguirá el equipo” (elaborado por la Prof.^a María Angustias Martos Calabrús).

⁸² “Es un juego de mesa con un tablero compuesto por diferentes casillas por las que el/la alumno/a tiene que avanzar tirando un dado (puede ser mediante dispositivo móvil o uno real), empezando en la primera casilla en la que crea su empresa, y pasando por distintas casillas algunas de las cuales deben responder correctamente a una pregunta para conseguir algún tipo de ventaja o para obtener la menor penalización posible según el caso. Además, los/as alumnos/as cuentan con un dinero inicial para empezar la actividad de la empresa que va a aumentar o disminuir dependiendo del número que saquen en los dados y del dinero que sumen o resten en las casillas especiales. Dentro de cada equipo gana el/la jugador/a que antes llegue a la última casilla y, a su vez, el ganador de todos los equipos será el que habiendo ganado en su equipo haya obtenido el mayor dinero posible” (elaborado por la Prof.^a Cristina Cano Ortega).

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

*Fiscal*⁸³, *Search of Courts*⁸⁴, *Proceso express*, *Il Codice*⁸⁵ y *Lûdus-Lex*⁸⁶. Algunos juegos didácticos se han diseñado para una materia

⁸³ “Es un juego que, a través de tres pruebas diferentes, pretende que los/as alumnos/as conozcan los conceptos e instituciones básicas del Derecho Financiero y Tributario. Los/as alumnos/as, a través de una competición por equipos y, en dos pruebas del juego, el uso de un timbre digital (mediante dispositivo móvil), intentarán descubrir los conceptos que se ocultan en las diversas pruebas del juego” (elaborado por la Prof.^a Marina Aguilar Rubio, la Prof.^a Patricia Rubio Díaz y el Prof. Miguel Ángel Luque Mateo).

⁸⁴ “Búsqueda de Tribunales es un juego de Derecho procesal que consiste en la realización por los alumnos (en equipos) de una especie de gymkhana, en la cual, con la ayuda de diferentes leyes y un mapa, deberán depositar en distintas cajas (que representan los Tribunales), situadas en el campus universitario, una serie de fichas (demandas y recursos) en el menor tiempo posible. De esta lúdica forma, los alumnos aprenderán la importancia de conocer las reglas en materia de competencia dentro de la rama del Derecho Procesal, poniéndose en la piel de un abogado/procurador que debe presentar ciertos escritos en un breve plazo de tiempo” (elaborado por el Prof. Víctor Bastante Granell).

⁸⁵ “En el juego “Il Codice”, los alumnos/as deberán descubrir conceptos jurídicos sobre Derecho y relacionar los mismos con los bloques temáticos de la asignatura en la que se vaya a poner en práctica. Para realizar el juego se necesitan como mínimo 20 alumnos/as, que se distribuirán en dos equipos o filas (cada una compuesta por 10 miembros). No obstante, el número de filas (o equipos) podrá variar en función del volumen de estudiantes presentes en el aula. Los miembros de cada equipo –siguiendo el orden de la fila– deberán describir y dar pistas al compañero que le sigue para que descifre un concepto determinado, y así sucesivamente hasta llegar al último miembro de la fila. El equipo que llegue antes a la fase final, es decir, el que haya descifrado 10 conceptos jurídicos, deberá hacer alusión al bloque temático al que pertenecen dichos conceptos. Se llevarán a cabo diferentes rondas. Ganará el equipo que obtenga una mayor puntuación” (elaborado por el Prof. Jesús del Águila Martínez).

⁸⁶ “Permite estudiar y/o repasar los principales contenidos que integra el Derecho de una manera divertida y agradable. Es una herramienta que permite ser adaptada a cualquier ordenamiento jurídico de un Estado, respetando

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

específica y otros ostentan carácter interdisciplinar, por lo que pueden aplicarse en cualquier rama del Derecho. Hay juegos individuales, grupales, colaborativos, competitivos, verbales, cognitivos, dirigidos, de interior y exterior, etc. Aplicados de forma correcta, cada uno de los juegos permite la adquisición de diversas habilidades y competencias por parte del alumnado en Derecho –recogidas en cada una de las fichas–, lo que permite observar que su aplicación puede redundar en beneficio de los estudiantes.

Aunque cada juego presenta sus propias características, por seguir un formato común se mantiene generalmente una misma estructura, que ya se ha podido observar, en parte, con la lectura de los juegos “Best Adviser” y “Proceso Express”, comentados *at supra*. La estructura, en cuanto a contenido, sería la siguiente: 1) Título del juego (breve, corto y creativo); 2) Autor del juego (aunque existen juegos con coautoría); 3) Resumen (apartado en el que se explican las notas esenciales y generales del juego); 4) Tipo de juego (individual, por parejas, por grupos, competitivo, colaborativo, dirigido, interior, exterior, etc.); 5) Fases para su desarrollo en clase (elaboración de materiales, fichas, formación de equipos, estudio previo en casa de ciertas materias, etc.); 6) Materiales necesarios para su aplicación en clase (tarjetas, tablero, cajas, dados, *apps* móviles, cronómetro, etc.); 7) Reglas del juego (explicadas de forma separada para su visualización y

lógicamente los lineamientos claves de su estructura y objetivo. Los jugadores recorrerán la planta judicial de su correspondiente país, resolviendo preguntas, en unos supuestos cerradas y en otras abiertas. Esto les permitirá el conocimiento de los pormenores y sustanciales elementos de las materias y asignaturas que constituyen la Ciencia del Derecho. Las preguntas se dividen en las siguientes categorías: Derecho Laboral, Civil, Penal, Procesal, Mercantil, Administrativo y general, y una vez obtenidas todos los códigos de las mencionadas áreas, se podrá avanzar al Tribunal Supremo, terminando en el Tribunal Constitucional, máximo tribunal defensor e intérprete de la Magna Carta” (elaborado por el Prof. Juan Manuel Campo Cabal).

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

comprensión por alumnado y profesorado); 8) Ilustración de la “dinámica” del juego (imagen que representa de forma visual la puesta en marcha del juego); 9) Tiempo de duración; 10) Competencias y habilidades que se trabajan con el juego educativo (propias de los estudios de Derecho); 11) Formas de valoración/evaluación de los resultados (punto positivo, nota práctica, etc.); 12) y, finalmente, 13) una frase que recoge la experiencia del docente que creó y diseñó el juego. La plataforma digital invita a seguir este formato en la creación de los juegos que, en cierta medida, sirve para su comprensión de forma estructurada, tratando los puntos más relevantes. No obstante, el contenido de ciertos juegos puede invitar a introducir otros apartados (por ejemplo, anexos donde aparezcan imágenes o bocetos del juego creado en formato físico, etc.).

Todos los juegos publicados disponen, al mismo tiempo, de una encuesta de satisfacción a realizar por los estudiantes (Dichas encuestas se han desarrollado usando el programa formularios *Google*). Dentro de la encuesta se recogen diferentes cuestiones: 1) Indica tu nivel de satisfacción con el juego realizado; 2) ¿Te ha parecido interesante aprender Derecho mediante un juego educativo?; 3) ¿Consideras que puede ser útil el uso de juegos para mejorar la motivación de los alumnos?; 4) Indica qué competencias has ejercitado u obtenido a través del juego aplicado en clase, pudiendo seleccionar varias (entre ellas, a) Poseer y comprender conocimientos; b) aplicación de conocimientos; c) capacidad de comunicar y aptitud social; d) habilidad para el aprendizaje; e) conocimientos básicos de la asignatura o profesión; f) habilidad en el uso de las TIC; g) capacidad para resolver problemas; h) comunicación oral y escrita en la propia lengua; i) capacidad de crítica y autocrítica; j) trabajo en equipo; k) compromiso ético; l) capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma u m) Otras); 5) ¿Te gustaría que se hiciera un mayor uso de juegos educativos en clases de Derecho?; 6) ¿Los profesores suelen utilizar juegos educativos en

clase?; 7) ¿Qué hubieras cambiado del juego educativo aplicado en clase?.

JUEGO EDUCATIVO "LÛDUS-LEX"

*Obligatorio

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

Indica tu nivel de satisfacción con el juego realizado *

1 2 3 4 5

Muy bajo Muy alto

¿Te ha parecido interesante aprender Derecho mediante un juego educativo? *

1 2 3 4 5

No mucho Mucho

¿Consideras que puede ser útil el uso de juegos para mejorar la motivación de los/as alumnos/as?

1 2 3 4 5

No mucho Mucho

Ilustración nº 6. Formato encuesta de satisfacción (a realizar por alumnado).

Tras la aplicación de dos juegos didácticos en clases de Derecho, particularmente los juegos “Conceptúa” y “Sigue la pista”, se realizó tal cuestionario con los alumnos participantes (más de 150 en su conjunto) y las respuestas fueron muy favorables. El nivel general de satisfacción fue de notable y sobresaliente (más del 80% del alumnado estaba satisfecho con la aplicación de los juegos). Entre el 70% y 90% ha manifestado que le ha parecido interesante aprender Derecho a través de la “gamificación”, siendo una metodología útil para la enseñanza en la Educación Superior. Más del 98% de los encuestados ha expresado su deseo de que los juegos se utilicen en clases de ciencias jurídicas. Dicho deseo se justifica al observar cómo, según la muestra de alumnos, la mayoría considera que los profesores de dicha disciplina no usan –o lo hacen de forma muy escasa– los juegos para la adquisición de conocimientos, competencias o habilidades dentro de las clases. Dentro de los formularios también se permite al alumnado participante realizar comentarios o valoraciones sobre el juego que se ha desarrollado dentro del aula. Sobre este punto, algunos de ellos han manifestado que no cambiarían su dinámica, pero otros han expresado, a modo de ejemplo, que las normas sean más restrictivas, mayor tiempo de respuesta, la dificultad de las cuestiones a resolver, cambios en la forma de control del cumplimiento de las reglas, etc. Ello permite que exista una situación de retroalimentación que permite cambiar o mejorar los juegos creados. Dicho lo anterior, debemos destacar, de forma literal, la frase trasladada por un alumno en los comentarios (que son anónimos): “Ojalá todas las clases fuesen así”⁸⁷.

⁸⁷ Como ejemplo, se puede visualizar la encuesta de satisfacción del juego “Best Adviser”, disponible en el siguiente enlace electrónico: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdTkqtVELsBg-O7G_dGi3t-9Bawog7ssojIP0r0g_MBg6AcQQ/viewform [Fecha de consulta: 20/07/2020].

3.2. Formas de colaboración

Como se comentó anteriormente, la plataforma digital permite que cualquier docente en ciencias jurídicas que lo desee pueda crear y diseñar su propio juego educativo –siguiendo ciertas normas de estilo– y compartirlo en la página web con su correspondiente encuesta de satisfacción –tras su revisión, aceptación y maquetación–. Los pasos a seguir se encuentran disponibles en la pestaña “colabora” del sitio web⁸⁸. Así, de forma paulatina se conseguirá crear un “banco de fichas de juegos didácticos” en Derecho, a disposición del profesorado. Si bien, hay que señalar que existen dos formas de colaboración para fomentar la “gamificación” en las disciplinas jurídicas. La primera forma es la “colaboración individual”, ya explicada; y la segunda la “colaboración con proyecto de innovación docente”. Esta última forma de colaboración invita a que los docentes pidan un proyecto en su universidad sobre “gamificación en Derecho”, destinado, en parte, a crear juegos educativos que posteriormente se podrían publicar dentro de la plataforma digital. Tales proyectos docentes pueden tener carácter intrauniversitario (cuyo equipo estaría conformado únicamente por profesores de la universidad a la que pertenece el solicitante o coordinador) o interuniversitario (compuesto por un equipo de docentes de distintas universidades). Con ello se pretende crear una red nacional universitaria de proyectos centrados en la “gamificación”. El equipo de la “Ludoteca jurídica” se encuentra a disposición de los docentes que quieran solicitar un proyecto de carácter interuniversitario. Actualmente, cabe destacar el proyecto intrauniversitario de la Universidad de Almería que supuso el nacimiento de la plataforma digital, titulado “Juegos educativos para aprender Derecho” (bienio 2018/2019). Como proyecto interuniversitario podemos mencionar el vigente en la Universidad de Salamanca, denominado “Gamificación

⁸⁸ Disponible en el siguiente enlace web: <https://ludotecajuridica.es/colabora/> [Fecha de consulta: 20/07/2020].

en la enseñanza de las ciencias jurídicas” (bienio 2019/2020), coordinado por la Prof.^a Felisa María Corvo López. Docentes de otras universidades han comunicado su intención de solicitar un proyecto sobre dicha temática. Si bien, como muestra de la buena acogida de dicha iniciativa, desde la Universidad de Almería se ha solicitado un macro-proyecto interuniversitario (pendiente de concesión), compuesto por un equipo de más de 50 profesores de Derecho pertenecientes a distintas instituciones académicas.

4.- Conclusiones

Actualmente la “gamificación” constituye una metodología docente de escaso uso en las aulas universitarias donde se imparte la disciplina de Derecho. Ahora bien, en los últimos años se está produciendo una buena acogida por cierto profesorado⁸⁹, por lo que está aumentando el número de “gamificadores” jurídicos en el ámbito universitario. Una situación que nos permite comprobar cómo los docentes comienzan a observar los múltiples beneficios de tal

⁸⁹ BORGES BLÁZQUEZ, R. “Docencia 2.0: la gamificación como aliada para afianzar conceptos y principios del proceso penal”, en *Edunovatic 2019 conference proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT: 18-19 December, 2019*, pp. 41-42; JIMÉNEZ CARDONA, N., “Reflexiones acerca de una experiencia de “gamificación” en Derecho mercantil dentro del grado de ADE de la Universitat de Barcelona”, en *Revista de educación y derecho*, n.º. 21 (Fiscalidad y objetivos de desarrollo sostenible (ODS)), 2020; RODRÍGUEZ-LÓPEZ, S., “La “gamificación” en la docencia del derecho penal: Un instrumento para fomentar la participación activa y diversa del alumnado”, en *Investigación y docencia en Derecho: Nuevas perspectivas*, 2019, pp. 101-105; RUDA GONZÁLEZ, A. y YOLDI ALTAMIRANO, C. (2014). “Aprender jugando. Experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG”, *Revista CIDUI*, n.º 2, pp. 1-11; etc.

metodología docente (motivación, participación, atención, compromiso, cooperación, etc.), apostando por su mayor aplicación en el aula. De ahí la importancia de resaltar su uso en la Educación Superior. Recuérdese que la “gamificación” no supone simplemente crear una actividad para ofrecer al alumno pura diversión, sino crear un contexto que le permita aprender mientras “juega”, y el Derecho se puede aprender “jugando”. Se trata, por tanto, de generar un espacio lúdico capaz de permitir la adquisición de conocimientos y habilidades. No obstante, aunque un juego pueda servir para una determinada necesidad educativa, para un alumnado específico, podría no ser apropiado si se utiliza en otro contexto. La diversidad de juegos hace que su aplicación deba adaptarse a cada realidad educativa. Aun así, no olvidemos, como señalaba Diane Ackerman –ensayista, poeta y naturalista estadounidense–, que “jugar es la forma favorita de nuestro cerebro para aprender” y, además, que la “gamificación” reporta múltiples ventajas (motivación, participación, competición sana, etc.).

Con la llegada de las nuevas tecnologías, podemos optar por una “gamificación presencial” –desarrollada en clase con materiales varios (tarjetas, dados, tableros, pizarra, etc.), aunque también permite el uso de las TICs– o por una “gamificación digital o en *e-Learning*” –a través del uso de recursos digitales, plataformas virtuales u otros medios que permitan su implementación en la enseñanza a distancia–. Sea cual sea el formato que se escoja, las dinámicas, las mecánicas y los elementos del juego pueden establecerse tanto en la educación presencial como virtual. No existen obstáculos para su establecimiento en la enseñanza de las ciencias jurídicas, pues disponemos de medios suficientes. Basta observar los juegos educativos “Best Adviser” y “Proceso express” (de carácter presencial), ya comentados, y la utilización de recursos digitales por los docentes (como *Kahoot!*, *Socrative*, etc.). Bien distinto es que exista voluntad e interés por parte del profesorado. Cualquier docente en ciencias jurídicas–potenciando su creatividad e imaginación, dedicando tiempo y esfuerzo; y apostando por la

“gamificación”– es capaz de diseñar un juego adaptado al contenido y al número de estudiantes existente dentro de la asignatura. Actualmente, tras la docencia post Covid-19, la “gamificación digital” se nos presenta como un método idóneo para fomentar la atención y la participación del alumnado dentro de la enseñanza virtual, contexto donde su motivación puede decaer. Siendo así, la crisis sanitaria puede servir de punto de inflexión para hacer un mayor uso de dicha metodología docente. Posiblemente, plataformas como *Genially* o *ProProfs* comiencen a tener un mayor uso en Derecho o, incluso, que algún profesor se anima a crear su propio *escape room* virtual.

Ya nos refiramos a “gamificación”, *serious games* o *game-based learning* (ABJ), los juegos se pueden aplicar en la enseñanza del Derecho. Los docentes deben impulsar su uso dentro de la universidad. Con esa finalidad surgió la plataforma digital “Ludoteca Jurídica”, que pretende ser un punto de encuentro para la publicación de fichas de juegos educativos y, al mismo tiempo, para visibilizar y colaborar con proyectos de innovación docente universitarios que deseen sumarse al impulso del aprendizaje basado en juegos dentro de la enseñanza de las ciencias jurídicas. El propósito es crear una red nacional de “gamificadores” jurídicos dentro del ámbito universitario español. Dentro de unos años se podrá comprobar el resultado. Ahora bien, no podemos obviar que la docencia se debe reinventar –mejorar o adaptar– ante un nuevo tipo de estudiantes y, sobre todo, ante la aparición de las nuevas tecnologías. Si el uso de juegos presenta múltiples beneficios, su empleo como metodología complementaria puede servir para fortalecer la docencia en Derecho.

José María Jiménez Peláez

ELEMENTOS DE DISEÑO Y MECÁNICAS PRESENTES EN LOS JUEGOS DE MESA MÁS POPULARES

-Design elements and mechanics present in the most popular board games-

José María Jiménez Peláez
Universidad Antonio de Nebrija

Resumen: Los avances tecnológicos y su rápida evolución están influyendo de forma decisiva en las comunicaciones y en la forma de entretenimiento de las personas. Una de las principales consecuencias de esta dinámica es la irrupción de fenómenos como la gamificación y el auge que los juegos y videojuegos han venido adquiriendo en los últimos 40 años. Muestra de ello es el creciente número de publicaciones y estudios centrados en la influencia y transformación social de los videojuegos, así como en las posibilidades que éstos aportan como herramientas aplicables en ámbitos alejados del ocio

Paralelamente, los juegos de mesa se encuentran en pleno auge y expansión económica. En este contexto, planteamos estos juegos como una alternativa válida al empleo de estrategias de gamificación basadas en videojuegos, con una clara ventaja frente a éstos: menores tiempos

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

197

de desarrollo y de costes de producción. Los juegos de mesa cuentan con una amplia historia como recursos válidos para el desarrollo de nuestra cultura (Huizinga, 1938/2008).

La metodología seguida ha sido la de análisis de contenido aplicada a las principales mecánicas/reglas de los juegos de mesa más jugados y mejor valorados por distintas comunidades de jugadores. Los resultados de esta investigación confirman la utilidad de los juegos de mesa a la hora de implementar estrategias de gamificación eficientes.

Abstract: Technological advances and its rapid evolution are decisively influencing people's communications and entertainment. One of the main consequences of this dynamic is the emergence of phenomena such as gamification and the rise that games and video games have been acquiring in the last 40 years. Proof of this is the growing number of publications and studies focused on the influence and social transformation of videogames, as well as the possibilities that these provide as applicable tools in areas far from entertainment.

At the same time, board games are growing and expanding economically. In this context, we propose these games as a valid alternative to the use of gamification strategies based on video games, with a clear advantage over these: shorter development times and production costs. Board games have a long history as valid resources for the development of our culture (Huizinga, 1938/2008).

The methodology followed has been content analysis applied to the main mechanics / rules of the most played board games and best valued by different communities of players. The results of this research confirm the usefulness of board games in implementing efficient gamification strategies.

Palabras claves: gamificación, aprendizaje basado en juegos, mecánicas, diseño, juegos de mesa, motivación.

Keywords: gamification, games-based learning, game mechanics,

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

game design, board games, engagement.

1.- Introducción

Estudios como los llevados a cabo en España por Sigmados y la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software (AEVI, 2019) o los realizados en otros países como Estados Unidos por la Asociación de Software de Entretenimiento en Estados Unidos (ESA) ponen de relieve la expansión, importancia y alcance que tienen actualmente los videojuegos en nuestra sociedad, como actividad cotidiana de ocio.

Este interés por el juego no es nuevo, pues siempre ha estado ahí, formando parte de la historia del pensamiento en diferentes épocas y desempeñando diferentes roles, según el valor que en cada cultura y en cada sociedad se le ha ido dando. El juego pierde interés a partir del siglo XIX (Huizinga, 1938/2008) coincidiendo con el ensalzamiento de lo útil y la creciente sistematización y disciplina de este (creación de clubes, campeonatos, etc.).

Según Callois (1986), se puede comprender las cualidades y defectos de una sociedad a través de los juegos que en ella predominan, dado que la acción lúdica crea una estructura y un modelo social determinado. A partir de esta concepción, autores como Murray (1999) relacionan la progresión del videojuego en la sociedad con la expansión y evolución de la tecnología. También Scolari (2013) se hace eco de ello en su libro “Homo Videoludens”, cuyo título es un homenaje y símil de la evolución lúdica que se ha dado en el ser humano desde que se definiera el término “Homo Ludens” por Huizinga.

La repercusión social y económica de los videojuegos en nuestra sociedad incentiva a autores como McGonigal (2011) o Deterding (2011) a tratar de adaptar elementos presentes en el diseño de este tipo de juego para su adopción en otros entornos no lúdicos, lo que se conoce

como gamificación. Poder influir y motivar a las personas para llegar a modificar su comportamiento es uno de los principales objetivos de la gamificación. Esta práctica viene desarrollándose en los negocios para mejorar tanto el engagement de los clientes, como su fidelidad, a la vez que incentiva a trabajadores y proveedores para alcanzar altos niveles de desempeño (Bunchball, 2010).

Pero el éxito y la efectividad en la implantación de una estrategia de gamificación radica en la selección e implementación de las mecánicas originadas en los juegos al entorno no lúdico (Werbach, 2012). Por ese motivo es conveniente analizar cuáles son los juegos que, libremente, más se juegan en la actualidad y qué partes del diseño son comunes para poder seleccionarlas y aplicarlas en nuevas estrategias de gamificación.

2.- Los juegos de mesa más populares

Para la elaboración de este listado se ha empleado BGG¹ por ser la base de datos internacional más grande relacionada con los juegos de mesa. El objetivo de la búsqueda realizada es obtener los juegos de mesa más populares entre su comunidad de jugadores. Es por ello por lo que se han filtrado los juegos que no tuvieran al menos 50.000 votos únicos y, de los resultantes, se han seleccionado los veinte juegos con mayor número de votos positivos.

Estos son los juegos seleccionados para el estudio, ordenados en sentido ascendente según popularidad:

Race for the Galaxy (2007) es un juego de cartas de estrategia de 2 a 4 jugadores, con partidas que duran entre 30 y 60 minutos, en el que los jugadores van construyendo su civilización en el espacio, desarrollando tecnologías, explorando y conquistando planetas. Aquel

¹ Son las siglas de Board Games Geek.

que consiga el imperio galáctico más grande gana la partida. Su mecánica principal, al ser un juego de cartas, es la gestión de la mano; la forma de jugar las cartas de cada jugador será fundamental para aventajar al resto de contrincantes. Además, otra mecánica clave de este juego es que todos los jugadores seleccionan a la vez la acción a efectuar en cada ronda de manera que se agiliza el juego y no hay tiempos muertos.

Ciudadelas (2000), es otro juego de cartas de estrategia de 2 a 8 jugadores con partidas que duran entre 20 y 60 minutos. El objetivo del juego de cada jugador es construir la ciudad medieval más importante del reino. Para ello los jugadores tendrán que adquirir monedas para construir distritos y, además, harán uso de algunas habilidades en cada turno para complicarle la situación a sus rivales y beneficiarse a su costa. Este juego, además de implementar como mecánica la obtención y colección de diferentes tipos de cartas, es un juego con cierta dosis de engaño y deducción, además de valerse de un sistema de draft para escoger la habilidad especial que va a usar cada jugador en cada turno.

Dixit (2008) es un juego de cartas de temática *party* de 3 a 6 jugadores. Es un juego muy sencillo y de corta duración, una partida no suele durar más de 30 minutos. La finalidad del juego es obtener más puntos que el resto de los jugadores y, para ello, en cada ronda un jugador asume el papel de “narrador”, el cual mira sus cartas y selecciona una de ellas para dar una pista en voz alta sobre ella. El resto de los jugadores miran sus cartas y seleccionan la que ellos creen que se puede ajustar a lo que ha dicho el narrador. A continuación, los jugadores votan la que creen que es la carta del narrador llevándose puntos si consiguen que otros seleccionen la suya y el narrador no se llevará puntos si todos seleccionan la suya. Como mecánicas destacadas del diseño, el juego implementa un sistema de votos y de selección simultánea de cartas además de limitar la comunicación que el narrador puede dar al resto de jugadores.

Scythe (2016) es un juego de estrategia diseñado para ser jugado de 1 a 5 jugadores, es de los pocos juegos populares con un modo solitario, y cada partida dura de media 100 minutos. En este juego cada jugador maneja una facción en un 1920 distópico donde Europa del Este ha sido destruida por las guerras, y su finalidad es ser la facción dominante, la que más prospere y prolifere. Entre sus mecánicas de juego preferentes está el control de zonas, enfrentarse a los rivales y obtener recursos como medio de mejorar las posibilidades de victoria.

7 Wonders Duel (2015) es un juego de cartas de estrategia de civilizaciones para 2 jugadores, con una duración por partida de 30 minutos. El objetivo de cada jugador es conseguir que su civilización sea más próspera que la del rival, para ello tiene que desarrollar la ciencia, el ejército y construir más “maravillas”. El juego es una adaptación de otro juego muy popular, 7 Wonders, con algunas diferencias como la presencia de tres condiciones de victoria o un nuevo sistema de robo de cartas que agiliza el juego.

Love Letter (2012) es un juego de cartas de deducción de 2 a 4 jugadores muy rápido de jugar, cada partida dura de 10 a 20 minutos. La misión de los jugadores será la de entregar una carta de amor a la princesa, y para ello tendrá que hacerse con el personaje que sea más cercano a ella para que se la pueda entregar. En cada ronda de juego, el jugador tiene que tratar de quedarse en la mano la carta de mayor valor o la más apropiada según su estrategia y, cada vez que se descarte de una, activará un efecto que podrá acercarle a la victoria eliminando a sus contrincantes. Las dos mecánicas principales presentes es la gestión de los personajes de la mano y la eliminación del resto de jugadores.

Splendor (2014) es un juego de cartas de 2 a 4 jugadores con partidas que duran de media 30 minutos. Cada jugador dirige un gremio de comerciantes del Renacimiento cuyo objetivo es ser el mercader con mayor prestigio (gana el que alcance los 15 puntos). Al principio de la partida los jugadores obtienen un pequeño surtido de gemas con las que podrán construir su imperio comercial a través de la adquisición de

cartas que representan minas, naves y artesanos; cada una de ellas otorga diversas facilidades para seguir progresando en el juego. El juego implementa dos mecánicas principales, por un lado, todos los jugadores tienen acceso a las mismas cartas para poder adquirirlas y, por otro lado, para poder conseguir una determinada carta será necesario recolectar y pagar un conjunto determinado de gemas.

Terraforming Mars (2016) es un juego de estrategia de 1 a 5 jugadores y cada partida dura 120 minutos de media. En este juego, los jugadores se sitúan en Marte cerca de ser terraformada por diversas corporaciones y su objetivo es tratar de cambiar ese mundo y aprovecharse de ello. A lo largo del juego se irá terraformando Marte, y para ello se hace uso de una serie de cartas para realizar este proceso. A lo largo de la partida, el objetivo concreto es conseguir puntos de victoria y gana el jugador que tenga mayor puntuación en terraformación. En cuanto al diseño del juego, básicamente es un juego de gestión de mano de cartas, con poca interacción con el resto de los jugadores y se premia al que mejor optimice los recursos y las tácticas presentes en las cartas.

Alta tensión (2004) es un juego de estrategia de 2 a 6 jugadores con partidas que duran de media 120 minutos. Los jugadores compiten por el control de la gestión eléctrica de un país, suministrando energía a los habitantes y sacando beneficio de ello. Para ello tendrán que construir centrales eléctricas, incluir nuevas ciudades en su red y gestionar los recursos de los que dependen. Gana aquel que abastezca a más ciudades al final de la partida.

King of Tokyo (2011) es un juego de dados y monstruos de 2 a 6 jugadores, con partidas que duran 30 minutos, que trata de emular las batallas de monstruos de las clásicas películas japonesas tipo Godzilla. Cada jugador maneja un monstruo y su objetivo es eliminar al resto de ellos y ser el único que permanezca en pie en el tablero. La mecánica principal del juego es la tirada de dados y tratar de obtener el número de símbolos que requiera la estrategia en tres intentos: dañar al rival,

recuperarse u obtener energía. Otras mecánicas principales son el despliegue de un mercado de cartas con mejoras para los monstruos, mediante un sistema de draft, forzar la suerte y la eliminación de los jugadores en un “rey de la pista” en formato de juego de mesa.

Small World (2009) es un juego de estrategia de 2 a 5 jugadores con partidas que duran 60 minutos. Los jugadores asumen el liderazgo de varias razas fantásticas con la misión de conquistar el pequeño mundo en el que habitan y que se representa por el tablero de juego. El objetivo del jugador es ampliar su imperio y expandirse por el terreno a costa de quitarle zonas a las razas de los otros jugadores. Cada jugador podrá controlar diferentes razas y ganará el que tenga más puntos de victoria al final de la 10ª ronda. En cuanto a mecánicas, es un juego que principalmente se basa en el control de áreas, pero con una diferencia que lo distingue de este tipo de juegos: la posibilidad de dirigir diversas razas, cada una de ellas tiene sus ventajas, y tratar de sacar el máximo partido cuando están en auge y saber dejarlas cuando están en declive.

Puerto Rico (2002) es un juego de estrategia de 3 a 5 jugadores, con partidas que duran 120 minutos. Los jugadores asumen el papel de terratenientes de una isla de Puerto Rico que tratan de obtener más puntos de victoria que sus contrincantes; para ello, han de embarcar más bienes al continente de América o construir más edificios que el resto de los rivales. La mecánica principal del juego es la gestión y producción de distintas materias primas para conseguir embarcarlas y construir diversos edificios que permitirán acelerar la producción de materias y de colonos que las cultiven.

Código secreto (2015) es un juego de la categoría *party*, de 2 a 8 jugadores, con partidas que no superan los 15 minutos de duración. En este juego de deducción, los jugadores se dividen en dos equipos y compiten entre ellos para tratar de escoger las cartas que sus líderes de equipo quieren y para ello les darán unas breves pistas. Gana el equipo que antes contacte y localice a todos sus espías. A parte de la limitación de la comunicación entre los miembros del equipo, el juego incorpora

la mecánica de memorizar y presionar a la suerte para tratar de contactar más espías en cada turno.

Agrícola (2007) es un juego de gestión de recursos y estrategia de 1 a 5 jugadores y ofrece partidas que pueden durar de 30 a 150 minutos. El objetivo de este juego es conseguir la mejor y más próspera granja. Cada jugador comienza con los mismos elementos, una cabaña con dos habitaciones en la que viven los dos miembros de la familia. En las sucesivas rondas se podrá mejorar la vivienda, cultivar los campos, criar más ganado para vivir mejor y prosperar. La principal mecánica del juego es planificar cuál es el mejor momento para ampliar la familia, porque se corre el riesgo de no poder alimentarlos a todos, pero aumentarla es importante porque permitirá colocarlos en el tablero y realizar más acciones.

Aventureros al tren (2004) es un sencillo juego familiar de 2 a 5 jugadores con partidas que duran de 30 a 60 minutos. Los jugadores se dedican a construir rutas de trenes a lo largo de un determinado mapa del mundo. Gana aquel jugador que a lo largo del juego adquiera más puntos de victoria, ya sea completando rutas entre ciudades o logrando completar los destinos prefijados. La mecánica principal de este juego es saber gestionar bien las cartas y recursos para arriesgarse a construir rutas más largas y obtener más puntos; además, las cartas que permiten construir rutas de tren se consiguen en un mercado común a los jugadores y se adquieren en un modo draft². También es importante recolectar cartas de un determinado color para completar las rutas de trenes que tenga como objetivo el jugador.

Dominion (2008) es un juego de cartas de 2 a 4 jugadores con una duración por partida de 30 minutos. En este juego cada jugador representa el papel de un monarca que quiere ampliar su dominio adquiriendo nuevos terrenos y propiedades, teniendo que competir con

² Escoge una carta y deja las que no quiere o interesa al resto

otros jugadores que tienen el mismo objetivo. Gana el jugador que consiga más puntos de victoria. Este es un juego de los denominados de construcción de mazos, es su mecánica principal; en este tipo de juegos, cada jugador comienza con el mismo conjunto de cartas, las cuales dan opciones y acciones muy limitadas a los jugadores, pero les permite mejorar poco a poco su mazo usándolas para adquirir nuevas cartas de una selección común y aleatoria para todos los jugadores. Estas cartas además permiten atacar al resto de jugadores.

7 Wonders (2010) es un juego de estrategia y civilizaciones de 2 a 7 jugadores con partidas que duran de media 30 minutos. Cada jugador maneja una de las 7 civilizaciones clásicas que ofrece el juego y que es representada por una de las 7 maravillas del mundo que construyeron en su tiempo. El objetivo es lograr ser la civilización más próspera y tratar de completar y mejorar la construcción de la maravilla con la que se les recordará en la Historia. En cuanto al diseño del juego, éste se compone de 3 etapas y su mecánica principal es un draft de cartas. También es importante la gestión de estas cartas para encontrar la estrategia que de ventaja al desarrollo de la civilización de un jugador sobre otro y se complementa con una selección simultánea de acciones de manera que el juego no ofrece tiempos muertos a los jugadores esperando al turno del otro.

Pandemic (2008) es un juego de estrategia cooperativo de 2 a 4 jugadores con partidas de 45 minutos de duración. El juego reta a los jugadores a encontrar la cura de cuatro virus que han aparecido mientras tratan de contener su avance por el mundo, evitando que las ciudades lleguen a su colapso. Este juego se pierde o se gana en equipo si se encuentra la cura de los 4 virus antes de un tiempo determinado o de que se expanda el virus y llegue a un número máximo de brotes en el mundo antes de que cunda el pánico mundial. Como mecánicas principales se ha de destacar el concepto de juego cooperativo y la incorporación de habilidades diferentes según el personaje que le corresponda a cada jugador; además, también está presente la gestión de cartas en la mano para controlar la propagación de los virus, así como

para encontrar las curas mediante la agrupación de un determinado conjunto de cartas.

Carcassonne (2000) es un juego de colocación y expansión de terrenos de 2 a 5 jugadores con partidas que duran 40 minutos de media. El juego está ambientado en la ciudad del sureste de Francia del mismo nombre, pero en su época medieval. Cada vez que le llega el turno a un jugador, éste tendrá que coger una loseta de terreno sin saber cuál es y colocarla según se roba, es la manera de crear o extender nuevos caminos, ciudades, campo de la región o incorporar algún monasterio; una vez hecho esto podrá colocar un peón suyo para reclamar una de las zonas recién puestas. Gana el jugador que más puntos obtenga colocando a sus seguidores en zonas más amplias o especiales. En cuanto a las mecánicas principales, además de la colocación de nuevo terreno es un juego de control y mayoría de zonas.

Catán (1995) es un juego europeo de gestión de recursos y estrategia de 3 a 4 jugadores con partidas que duran 120 minutos de media. En este juego, cada jugador tiene como objetivo alcanzar 10 puntos de victoria y para ello tendrá que expandir sus dominios a lo largo de la isla de Catán o desarrollar antes que el resto de los jugadores sus ciudades, ejército o ruta comercial. En cada turno, los terrenos producen materias primas según el valor obtenido del dado y los jugadores van haciéndose con ellas, siempre que tengan un poblado o una ciudad en su área, para construir nuevos poblados, carreteras, ciudades u obtener cartas de desarrollo y así expandir su influencia y obtener aún más recursos.

3.- Análisis del diseño y de las mecánicas presentes en estos juegos

Lo primero a destacar de esta selección de juegos populares es que el 65% de estos juegos están diseñados para ser jugados por más de 4 jugadores, lo cual permite que más gente los juegue y los conozca. En

cambio, sólo el 15% de estos juegos son exclusivos para dos personas y un 15% además incluye un modo de juego para un jugador¹.

Se podría afirmar también que la dificultad de estos juegos es bastante baja, lo que facilita que personas ajenas a este tipo de juegos puedan jugarlos ocasionalmente. Un 35% de estos juegos tienen una dificultad muy baja frente al 25% que tendrían una dificultad algo más alta de lo que podría considerarse una dificultad media. El juego más sencillo de la lista es Love Letter (2012) y el más complejo el Agrícola (2007). Además, son juegos con una duración media de 50 minutos de juego, aunque el 40% de ellos tienen una duración menor a los 30 minutos; el juego de menor duración es Código Secreto (2015), junto a Love Letter (2012), ambos entre los 15 y 20 minutos, frente a los 150 minutos de Agrícola (2007).

En cuanto al tipo de juego, el 65% de ellos son del género de estrategia, es decir, son juegos donde el análisis de la situación y la toma de decisiones influyen significativamente en el desarrollo y resultado del juego. Otro 65% de los juegos de la lista se catalogan como juegos familiares y un 25% son de ambos géneros; los juegos familiares se corresponden con aquellos juegos de corta duración, sin mucha complejidad, para cuatro jugadores o más y que pueden ser jugados y disfrutados por cualquier rango de edad.

Asimismo, otras características destacables de este listado son que el 45% de estos juegos se corresponden con juegos de cartas y otro 45% son juegos de carácter económico, es decir, juegos donde toma gran relevancia la gestión de recursos para obtener mejoras y progresar o también hace referencia a juegos donde se implementa un sistema de

¹ Un gran porcentaje de los juegos de mesa actuales incorporan esta posibilidad de serie.

mercado entre jugadores para adquirir nuevos elementos del juego. También es destacable que un cuarto de los juegos más populares sean juegos cuya finalidad sea la construcción o la ampliación de ciudades.

Tabla 1: Elementos y categorías de los juegos más populares

Nombre	Año	Puntuación	Dificultad	Jugadores	Duración	Family	Estrategia	Family	Party	Ancient	Card games	City building	Civilization
Catán	1995	7,17	2,33	3 a 4	90	x		x					
Carcassonne	2000	7,42	1,92	2 a 5	40	x		x				x	
Pandemic	2008	7,62	2,42	2 a 4	45	x		x					
7 Wonders	2010	7,76	2,33	2 a 7	30	x		x		x	x	x	x
Dominion	2008	7,63	2,36	2 a 4	30	x					x		
Aventureros al tre	2004	7,43	1,86	2 a 5	40	x		x					
Agrícola	2007	7,97	3,64	1 a 5	90		x						
Código Secreto	2015	7,65	1,3	2 a 8	15				x		x		
Puerto Rico	2002	8,01	3,28	3 a 5	120		x					x	
Small World	2009	7,28	2,36	2 a 5	60	x		x					
King of Tokyo	2011	7,2	1,49	2 a 6	30	x		x					
Alta tensión	2004	7,87	3,27	2 a 6	120		x						
Terraforming Mars	2016	8,43	3,23	1 a 5	120		x						
Splendor	2014	7,46	1,8	2 a 4	30	x		x			x		
Love Letter	2012	7,24	1,19	2 a 4	20	x		x			x		
7 Wonders Duel	2015	8,1	2,22	2	30		x			x		x	x
Scythe	2016	8,25	3,39	1 a 5	102		x						
Dixit	2008	7,27	1,23	3 a 6	30				x		x		
Ciudadelas	2000	7,09	2,05	2 a 8	45	x		x			x	x	
Race for the Galaxy	2007	7,76	2,98	2 a 4	45		x				x		x
TOTAL EN %	20	2008	7,63	2,33	13	56,60	10	13	10	2	2	9	5
					65%		50%	65%	50%	10%	10%	45%	25%
													15%

Nombre	Deduction	Economic	Fantasy	Farming	Fighting	Industry / Medieval	Party game	Renaissance	Science Fiction	Space Exploration	Territory Building
Catán		x									
Carcassonne						x					x
Pandemic											
7 Wonders		x									
Dominion						x					
Aventureros al tre											
Agrícola		x		x							
Código Secreto	x						x				
Puerto Rico		x		x							
Small World			x		x						x
King of Tokyo					x				x		
Alta tensión		x				x					
Terraforming Mars		x				x			x	x	x
Splendor		x						x			
Love Letter	x							x			
7 Wonders Duel											
Scythe		x			x				x		x
Dixit							x				
Ciudadelas	x		x								
Race for the Galaxy		x					x		x	x	
TOTAL EN %	3	9	2	2	3	2	3	2	2	4	2
	15%	45%	10%	10%	15%	10%	15%	10%	10%	20%	10%
											20%

Fuente: Elaboración propia

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

En cuanto a las mecánicas que más se implementan en este tipo de juegos destaca el denominado modo draft, presente en el 45% de los juegos y suele estar vinculado al funcionamiento de la experiencia de mercadeo de determinados juegos; por draft se entiende cuando un jugador puede elegir elementos de un subconjunto limitado y común al resto de jugadores para obtener una ventaja que otro no va a obtener o para completar algún conjunto de ítems que le ayude a progresar en el juego.

Otra mecánica que toma relevancia es la gestión de mano, algo esperable si cerca de la mitad de los juegos son juegos de cartas; lo importante de esta mecánica es que el jugador obtendrá mejor recompensa o un mayor avance en el juego si hace uso de una carta en un momento determinado del juego, ya sea como combinación de cartas o de otros elementos o como consecuencia de las circunstancias cambiantes del desarrollo del juego para optimizar sus efectos o resultados.

Por otra parte, el 40% de estos juegos populares integran la mecánica de dotar de ventajas únicas o habilidades especiales a cada jugador. Y, por último, destaca con otro 35% de los títulos del listado, la presencia de recolectar o coleccionar ítems o elementos de un mismo tipo como base del progreso en la partida.

Otras mecánicas comunes y presentes en estos juegos:

- Permitir a varios jugadores ocupar un área y obtener ventajas, recursos o puntos de victoria en proporción a la presencia de cada uno de ellos.

- Balancear el juego de manera que los recursos u opciones no escogidas al principio por los jugadores van ganando valor con el paso de las rondas o turnos.

- Posibilitar que algunas fases del juego las puedan llevar

a cabo todos los jugadores a la vez para evitar el tiempo muerto o reducir el tiempo de espera entre las acciones y decisiones del resto de los jugadores.

- Dar a cada jugador ciertos recursos de forma periódica.

- Mostrar de manera visual el avance y las conexiones que cada jugador establece a lo largo del tablero entre diferentes localizaciones o espacios.

- Potenciar que los jugadores puedan intercambiar bienes entre ellos a lo largo del juego.

- Ofrecer un modo alternativo de juego para que lo pueda disfrutar un jugador en solitario.

Tabla 2: Mecánicas presentes en los juegos más populares

Nombre	TOTAL	MECár	Action	Draft	Area	Majc	Card	Draf	Communi	Cooperati	DRAFTIN	Dice	Rolli	End	Game	Follow	Hand	Mar	Hexagon	Income	Increase	'	King of th	
Cañán	7											x							x	x				
Carcassonne	2				x																			
Pandemic	5									x								x						
7 Wonders	7						x				x							x						
Dominion	3																	x						
Aventureros al tre	5						x				x							x						
Agrícola	6						x				x							x					x	
Código Secreto	2							x																
Puerto Rico	7	x									x		x		x								x	
Small World	4			x								x											x	
King of Tokyo	5					x					x												x	
Alta tensión	2																				x			
Terraforming Mar	12					x				x			x					x	x	x				
Splendor	4					x				x	x													
Love Letter	2																		x					
7 Wonders Duel	3					x					x													
Scoythe	6			x																x			x	
Dixit	2							x																
Ciudadelas	6	x				x					x													
Race for the Gal	6																		x				x	
20	4,8		2	3		8		2	2		9	2											2	
TOTAL EN %			10%	15%		40%		10%	10%		45%	10%		10%	10%	10%			40%		15%	15%	15%	10%

Fuente: Elaboración propia

Nombre	Network	a Player	Elim	Push	You Race	Set Collec	Simultane	Solo / Sol	Take That	Tile Place	Trading	Turn Order	Turn Order:	Variable Ph	Variable P	Variable Setup	
Catán	x				x						x						x
Carcassonne										x							
Pandemic						x					x						x
7 Wonders						x	x				x						x
Dominion									x								x
Aventureros al tré						x											
Agrícola								x									x
Código Secreto				x													
Puerto Rico												x			x		
Small World																	x
King of Tokyo	x		x														
Alta tensión	x																
Terraforming Mar						x		x	x	x		x					x
Splendor						x											
Love Letter		x															
7 Wonders Duel						x											
Scythe					x			x									x
Dixit																	x
Ciudadelas						x											x
Race for the Gal								x									x
	20	3	2	2	2	7	3	3	2	2	3	2	2	2	2	8	2
TOTAL EN %:	15%	10%	10%	10%	10%	35%	15%	15%	10%	10%	15%	10%	10%	10%	10%	40%	10%

Fuente: Elaboración propia

4.- Conclusiones

En base a los datos recogidos y analizados, el perfil tipo de estos juegos de mesa populares sería aquel juego que está diseñado para ser jugado por más de 4 personas, de dificultad media-baja y con una duración por partida estimada de 50 minutos. En cuanto al tipo de juego y sus mecánicas, éste es un juego de cartas que desarrolla un sistema económico el cual se implementa a través del despliegue de un mercado común a todos los jugadores; en este mercado, tendrán que competir por hacerse con unos elementos limitados y únicos, o mediante la obtención de una serie de recursos que, una vez gastados, serán la base del progreso de los jugadores. Además, para el avance del juego, toma relevancia la optimización de los efectos que ofrezcan las cartas una vez se jueguen, así como de las mejoras o habilidades únicas de cada

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

jugador.

En este tipo de juegos no aparecen mecánicas habituales de las estrategias de gamificación como los puntos, las medallas o las clasificaciones. La competitividad si está presente, pero no es directa y tampoco es en forma de ranking, sino que rivalizan en el acceso a un conjunto de recursos común a todos los jugadores (sistema draft). En cambio, si hace presencia otros elementos como el coleccionar pero como medio para progresar en el juego y alcanzar los objetivos planteados, y el trabajo en equipo con el añadido de tener algún rasgo distintivo que lo diferencie y de alguna ventaja respecto al resto de jugadores.

5.- Referencias bibliográficas

- AEVI (2019). Anuario de la Industria del Videojuego. Recuperado de: www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2020/04/AEVI-ANUARIO-2019.pdf

- Bunchball (2010). Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior. Recuperado de: www.bunchball.com/sites/default/files/downloads/gamification101.pdf

- Caillois, R. (1958). Teoría de los juegos. Barcelona: Seix Barral.

- Huizinga, J. (2008). Homo Ludens. Madrid: Alianza Editorial.

- McGonigal, J. (2011). Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world. London: Random House.

- Murray, J. H. (1999). Hamlet en la Holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio. Barcelona: Paidós.

- Scolari, C. A. (2013). Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius (Universitat de Barcelona).

- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Pennsylvania: Wharton Digital Press.

LA REVALORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN LOS ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN TRAS LA IMPLANTACIÓN DEL EEES

-The revaluation of the practices in the media following the implementation of the European Higher Education Area (EHEA)-

**Manuel Antonio Pacheco Barrio¹
Universidad de Valladolid**

Resumen: La implantación del Plan Bolonia ha conllevado una serie de cambios en la planificación de los estudios universitarios. Las facultades de comunicación han sido pioneras a la hora de impulsar las prácticas de sus estudiantes en los mass media como una herramienta formativa complementaria. Lo que hasta ahora ha sido simplemente una opción para los estudiantes, ha pasado a convertirse en parte integrante de las carreras. En este artículo se pretende analizar cómo se han desarrollado las prácticas en los medios de comunicación y las ventajas

¹ manuel.pacheco@hmca.uva.es

e inconvenientes que tienen para los estudiantes, los trabajadores y para las empresas.

Palabras clave: Comunicación, formación, Bolonia, Universidad.

Abstract: The implementation of the Bologna Process is leading a series of changes in planning for college. The powers of communication have been pioneers in pushing the practices of their students in the media as a supplementary teaching tool. What until now has simply been an option for students, will go on to become an integral part of racing. This article aims to analyze how practices have developed in the media and the advantages and disadvantages which have to students, workers and businesses.

Key words: Communication, training, Bologna University.

1.- Introducción

Con la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior se ha pretendido dar más valor a las prácticas externas que los estudiantes realizan en empresas antes de terminar sus estudios. Sobre el papel, esta medida puede resultar muy beneficiosa para el alumnado ya que tendrán un contacto real en el mercado laboral amparado por la universidad. Los convenios rubricados entre las empresas y las universidades sirven para proteger los derechos de sus estudiantes y evitar los abusos de ciertos empresarios que quieren tener mano de obra barata con alumnos que están dispuestos a darlo todo por nada con tal de abrirse un hueco de cara al futuro. Las universidades, al margen del apoyo y servicio que deben prestar a su alumnado, también se juegan parte de su prestigio, teniendo en cuenta la calidad y predisposición de sus estudiantes en las empresas con las que mantienen sus acuerdos. Si los alumnos están bien preparados para este período formativo, subirá el prestigio del centro universitario y esta cuestión repercutirá

positivamente en el alumnado a la hora de incorporarse al mercado laboral.

2.- Panorama actual del mercado de prácticas

Las prácticas externas de las universidades son una formación complementaria a los estudios teóricos del alumno que debe ser supervisada por los centros universitarios. Estas se pueden realizar en la misma universidad en empresas, instituciones o entidades que tengan suscrito un convenio de colaboración para que los alumnos adquieran o mejoren las competencias y destrezas profesionales en contacto directo con el mercado laboral. El objetivo último es la formación integral de los estudiantes y la acumulación de experiencia que quede reflejada en un currículum que le debe servir de cara a buscar un puesto de trabajo una vez finalizados los estudios. Uno de los mayores problemas que se encuentran los estudiantes al acabar la carrera y buscar trabajo es que son rechazados porque en su currículum no cuentan con la experiencia necesaria para desempeñar el puesto. Sobre las prácticas se distinguen dos tipos, las curriculares que se incluyen como parte del plan de estudios y las extracurriculares, que son aquellas que el alumno realiza con carácter voluntario.

Desde hace varias décadas, las empresas cuentan con estudiantes universitarios especialmente durante las vacaciones estivales. Las diferencias sustanciales que ha habido con este Plan, es que las prácticas dejan de ser una opción del alumno para convertirse en una parte más de sus estudios que se traduce en una determinada carga de créditos que debe superar para conseguir el título de grado. La formación de las universidades, más concretamente de las facultades de Comunicación como que se aborda en este artículo, es demasiado teórica. Los alumnos no cuentan con las horas necesarias de formación práctica para tener un contacto real con el mundo profesional y salir preparados para afrontar el duro mercado laboral. Por la masificación en las aulas y la falta de

medios, al profesorado no le resulta factible llevar a cabo un plan práctico detallado en diversos aspectos comunicativos, desde laboratorios de diseño estudios de televisión y radio. Las horas reales son escasas para poder conocer al detalle el funcionamiento, salvo en aquellas universidades que cuentan con grupos muy reducidos de apenas una decena de alumnos por aula.

Hay que introducir un concepto relacionado con los medios que se ha puesto en marcha en las enseñanzas de primaria y secundaria, la alfabetización mediática, que se refiere al conocimiento que se debe tener para utilizar e interpretar los medios de comunicación, no entendidos exclusivamente como medios tradicionales, sino incluyendo también a internet y las redes sociales cuyo uso está tan extendido entre el público juvenil. Ahondando en esta cuestión, cabe recordar la moda de las noticias falsas, bulos o fake news por parte de distintos colectivos, especialmente determinados segmentos de la clase política. Estas noticias, informaciones falsas o bulos, han existido siempre, pero actualmente con la rapidez e inmediatez de las redes, se expanden mucho más rápidamente, pero en la práctica totalidad de los casos estas informaciones no salen de los medios tradicionales de prestigio con años de historia, sino de los nuevos medios digitales y de particulares que utilizan perfiles anónimos para extender estas falseadas con distintos objetivos.

En titulaciones como Educación, anteriormente Magisterio, los alumnos tienen que pasar un cuatrimestre en un centro escolar, bajo la supervisión de un profesor. Durante ese período, estos alumnos participan en las clases de infantil o primaria poniendo en valor los conocimientos teóricos adquiridos. Los alumnos del antiguo Curso de Adaptación Pedagógica, actualmente Master, también deben desarrollar un período de prácticas en un centro de educación secundaria. En medicina, los estudiantes que aprueban el examen MIR pasan a ser médicos residentes, facultativos en período de formación de tres años para conseguir la especialidad.

Estos dos casos citados, educación y sanidad, suponen los pilares básicos del estado de bienestar. Los maestros y profesores van a formar a las nuevas generaciones y los médicos que van a cuidar nuestra salud, por lo que resulta imprescindible regular al detalle el desempeño profesional. En otros grados universitarios, las prácticas también están incluidas en los planes de estudios pero no tienen un desarrollo normativo tan concreto como estos citados.

Las universidades cuentan con profesores que coordinan las prácticas y los convenios con las empresas, y que se encargan a su vez de este proceso administrativo. El profesor Javier García Delgado, responsable de prácticas de la Universidad Politécnica de Madrid, valora positivamente la inclusión de las prácticas en empresas para el mejor desarrollo del alumnado universitario:

“No menos interesantes son los efectos de las prácticas sobre la inserción laboral. Para empezar una buena parte de las prácticas desemboca directamente en un primer contrato de trabajo. No es extraño. Lo extraño sería que una empresa que se ha preocupado de hacer un proceso de selección (que en muchos casos es igual que el que hace para un titulado) y que después ha formado durante un tiempo a un estudiante terminal para que sea operativo, posteriormente se lo dejara escapar. Como método de selección, las prácticas son superiores a otras estrategias porque no se basan en el pronóstico sino en la prueba del candidato, en contexto real y prolongada”².

Comparto totalmente estas afirmaciones, ya que me siento identificado con el ejemplo que pone el profesor en la llegada a mi primer puesto de trabajo, no cabe duda de que hay que estar en el momento justo en el momento adecuado, y lógicamente, las empresas

² GARCÍA DELGADO, J: (2009): “Bologna y la buena práctica de las prácticas”, en La Cuestión Universitaria, nº5, p. 88.

cuando disponen de puestos vacantes por cubrir suelen tirar de aquellas personas que conocen cómo trabajan, y qué mejor manera de corroborar este datos que con aquellas personas que haya pasado un tiempo en la empresa, bien sea como becarios o cubriendo alguna baja o sustitución. En estos casos no se necesita referencias, ya que los responsables conocen a la perfección el resultado del trabajo realizado en un determinado período. Con lo que no estoy tan de acuerdo, es con la visión que plantea el profesor García Delgado de la remuneración de este trabajo:

“En mi opinión y desde el punto de vista técnico, las prácticas no pueden ser objeto de remuneración económica, aunque considero desde luego deseable que estén becaadas. Me refiero a los gastos inherentes a la realización de la actividad: desplazamientos, comidas, alojamiento en su caso, etc. Hay que tener en cuenta que si, por el contrario, el estudiante recibiera dinero a cambio de su actividad entraríamos en la lógica de la contraprestación, ya laboral, y estaríamos por tanto pervirtiendo la naturaleza de las prácticas, que, insistimos, tiene que ser formativa y no productiva³.

Desde del plano teórico, esta afirmación es intachable, ya que el objetivo final de las prácticas en empresas es la formación del alumnado, pero hasta qué punto hay una separación clara respecto al proceso productivo de la empresa. Explicado de otro modo, una vez que el alumno haya pasado un período puramente formativo para conocer el trabajo diario en su puesto, si las prácticas están bien planteadas, tendrá una aportación al proceso productivo de la empresa, ya que en caso contrario el alumno no se implicará en los objetivos de las empresas, y más que conocer de primera mano el funcionamiento del mercado laboral, se tratará de una extensión de las clases prácticas que

³ GARCÍA DELGADO, J: (2009): “Bologna y la buena práctica de las prácticas”, en La Cuestión Universitaria, nº5, p. 90-.

puede llevar a cabo un profesor universitario dentro de los laboratorios de su centro, entendiendo laboratorio en el sentido amplio, no ceñido exclusivamente al área de ciencias sino al de Humanidades o Ciencias Sociales. Relacionando esta explicación a mi ámbito académico y profesional, la comunicación, en las universidades que cuentan con facultades de periodismo se editan periódicos, se hacen programas de radio y televisión en los estudios para consumo interno. El aprovechamiento para el alumno de las posibilidades técnicas es obvio, pero se limita al ámbito de formación universitario, sin tener un contacto real con el periodismo que se difunde a través de los medios y que llega a los receptores. Cuando el alumno desarrolla un programa de prácticas en un medio de comunicación, las noticias que redacta y en algunos casos locuta cuando se trata de radio o televisión, se difunden de la misma manera que el resto de piezas que elaboran los redactores en plantilla, por lo tanto, ese alumno está colaborando en el proceso productivo de la empresa por lo que considero que si recibe una remuneración económica no se está pervirtiendo el proceso. Esta afirmación la realiza una persona que cuando empezó a hacer prácticas como otros muchos compañeros, no recibíamos remuneración alguna. Me congratulo de que se haya mejorado esta circunstancia en muchas empresas, pero del mismo modo, aprovecho este artículo para criticar la actitud de muchos alumnos que bajo la excusa de la explotación laboral, se niegan sistemáticamente a hacer prácticas empresas por lo que consideran una cantidad ridícula.

2.1.- Empresas y universidades

El sindicato de estudiantes, que ha hecho bandera de las protestas contra el Plan Bolonia, critica duramente la explotación a la que a su juicio son sometidos los becarios durante los períodos de prácticas:

“Prácticas en las empresas remuneradas, con salarios dignos, y controladas por las organizaciones estudiantiles y los sindicatos de trabajadores. ¡No a la mano de obra gratuita!”⁴.

Al margen de la soflama sindicalista de fondo, esta afirmación hay que tenerla en cuenta ya que se corre el riesgo de que ciertas empresas se vean tentadas a sustituir parte de su plantilla por becarios que realicen ese mismo trabajo con mucho menos coste. Dicho esto, es necesario que los estudiantes tengan un contacto directo con el mercado laboral antes de finalizar sus estudios, para que en esta carrera de fondo estén mejor posicionados. El Secretario de Estado de Universidades durante el Gobierno de Rodríguez Zapatero, cuando se implantó este plan, Mario Rubiralta, no ofrecía una respuesta clara y convincente sobre las prácticas de los estudiantes en las empresas:

“Bologna incorpora las prácticas profesionales al plan de estudios. Las considera como un elemento fundamental en la formación del estudiante. En este ámbito existe aún recorrido por mejorar”⁵.

Por lo tanto, los propios dirigentes han mostrado su preocupación por las consecuencias de este plan. La remuneración de las becas no debe ser entendida como un sueldo de convenio. Ni las empresas tienen que abonar cuantías económicas como las que reciben sus empleados según los convenios establecidos, ni los becarios deben suplir aquellos puestos que se han suprimido en sucesivas reducciones de plantilla, ya que en esos casos no solo se puede llegar a explotar al becario, sino que

⁴ SINDICATO DE ESTUDIANTES: Documento de Bologna, 12 de septiembre de 2008, www.sindicatodeestudiantes.net, consultado el 30 de octubre de 2011.

⁵ RUBIRALTA, M. (2009): “Bologna: Dudas por disipar”, en *El País*, 12 de febrero de 2009, www.elpais.com, consultado el 25 de octubre de 2011.

se cae en una flagrante ilegalidad. Por lo tanto, debería primar la cordura entre los empresarios y los alumnos para que mutuamente se beneficien de esta posibilidad de carácter práctico y formativo que se amplía con el Plan Bolonia.

En 1999, el Gobierno entonces presidido por Aznar, aprobó un decreto por el que la empresas debían pagar el mismo salario a los trabajadores contratados a través de las ETT's, una medida que inicialmente supuso algunos despidos pero que a larga ha tenido resultados positivos para los derechos de los ciudadanos, una cuestión que se vuelve a debatir en otoño de 2011, cuando en periodo preelectoral, el Gobierno presidido por Rodríguez Zapatero, aprueba un real Decreto para regular las cotizaciones a la Seguridad Social de los becarios:

“Quedan asimilados a trabajadores por cuenta ajena, a efectos de su inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social, quienes participen en programas de formación financiados por entidades u organismos públicos o privados que, vinculados a estudios universitarios o de formación profesional, no tengan carácter exclusivamente lectivo sino que incluyan la realización de prácticas formativas en empresas, instituciones o entidades y conlleven una contraprestación económica”⁶.

Esta normativa no llegó a entrar en vigor ya que un mes después se aprueba una modificación sobre las cotizaciones. Dos días antes de que se celebraran las elecciones del 20 de noviembre de 2011, en las que ganó el Partido Popular encabezado por Mariano Rajoy con mayoría absoluta, el Consejo de Ministros presidido por Rodríguez Zapatero aprobó el Real Decreto 1707/2011 para regular prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios en las que excluye

⁶ Artículo 1 del Real Decreto 1493/2011, de 24 de octubre, por el que se regulan los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social, BOE 259, 27 de octubre de 2011.

a estos estudiantes del régimen de la Seguridad Social como recoge la disposición adicional primera:

“Los mecanismos de inclusión en la Seguridad Social contemplados en Real Decreto 1493/2011 de 24 de octubre, por el que se regulan los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de las personas que participen en programas de formación, en desarrollo de lo previsto en la disposición adicional tercera de la Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de la Seguridad Social, no serán de aplicación a los estudiantes universitarios que realicen las prácticas académicas externas a que se refiere este real decreto”⁷.

El objetivo de esta ley es mejorar las condiciones laborales de los becarios, pero lo que no va a poder imponer la ley es el desarrollo de las mismas, es decir, que el trabajo que realicen en las empresas se ajuste a las condiciones y necesidades de formación y aprendizaje que delimite el plan de estudios del grado universitario. Este punto seguirá por lo tanto en manos del empresario y del control que pueda llevar a cabo la universidad. En este sentido cabe destacar que algunos centros elaboran cuestionarios que deben completar los responsables del centro de trabajo al finalizar el período acordado. Aunque es una buena medida de control, los formularios también se pueden falsear ya que nadie va a responder que los alumnos han realizado tareas que no son propios del objetivo marcado en el convenio con la universidad.

Ante esta situación el Tribunal Supremo dictó una sentencia en el año 2013, tras una denuncia presentada por el sindicato CC.OO., sobre la cotización a la Seguridad Social de los becarios. Se establecen

⁷ Disposición adicional primera del Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE 297.

que deben cotizar como el resto de trabajadores, pero acogidos a un régimen especial. Tienen que cotizar como otros empleados, excepto las partidas correspondientes al desempleo y FOGASA. Solo están obligados a cotizar por los becarios que reciben contraprestación económica y se establece un período máximo de 9 meses para evitar que las empresas cubran puestos de trabajadores con becarios. La obligación de dar de alta corresponde a la empresa.

En el año 2018, el Gobierno presidido por Pedro Sánchez aprobó algunos cambios para los estudiantes por sus relaciones con la empresa. El RD-Ley 28/2018, de 28 de diciembre, establecía que todos los becarios debían estar dados de alta en la Seguridad Social, incluso con las becas no remuneradas:

“La realización de prácticas formativas en empresas, instituciones o entidades incluidas en programas de formación, la realización de prácticas no laborales en empresas y la realización de prácticas académicas externas al amparo de la respectiva regulación legal y reglamentaria, determinará la inclusión en el sistema de la Seguridad Social de las personas que realicen las prácticas indicadas, aunque no tengan carácter remunerado”⁸.

Esta medida generó mucha polémica con las universidades ya que suponía un coste añadido para las mismas que las empresas no estaban dispuestas a asumirlo, lo que ocasionaría que muchos alumnos se quedarán incluso sin las prácticas curriculares obligatorias para completar los estudios. Ante el malestar de la Conferencia de rectores, el Gobierno decidió aplazarlo al curso académico 2019/2020. Como en

⁸ Disposición adicional quinta del Real Decreto-ley 28/2018, de 28 de diciembre, para la revalorización de las pensiones públicas y otras medidas urgentes en materia social, laboral y de empleo. BOE nº 314 de 28 de diciembre de 2018.

el año 2019 el Gobierno estaba en funciones porque se celebraron dos procesos electorales, nuevamente decidieron aplazar la puesta en marcha y desarrollo de esta medida hasta que se formara un nuevo ejecutivo. El 8 de enero de 2020 Pedro Sánchez toma posesión ante el Rey Felipe VI. En una decisión sin precedentes, por el tiempo transcurrido y por hacer el anuncio un domingo, el jefe del ejecutivo da a conocer la lista de 22 ministros de su gabinete y el lunes 12 de enero toman posesión de su cargo. Ante esta nueva situación, se supone que esta medida entraría en vigor durante el año 2020.

Uno de los mayores problemas es asumir este coste añadido que para las prácticas no remuneradas corresponden a las empresas, entidades o instituciones en las que se realicen estas prácticas, excepto en aquellos casos en los que existe un convenio o acuerdo de cooperación, que establezca que es el centro educativo donde están matriculados los estudiantes el que debe asumirlo.

Aunque el decreto está aprobado desde finales de 2018, se estableció una moratoria para iniciarlo el curso 2019/2020, pero por la situación política del Gobierno de Pedro Sánchez que no ha puesto en marcha el desarrollo de la nueva normativa, por lo que en el presente curso aún no ha entrado en vigor y se ha pospuesto para el curso 2020/2021. Se calcula que esta medida afectará a más de medio millón de estudiantes. La CEOE mostró su malestar ante esta medida por el aumento de costes para las empresas. La citada Conferencia de Rectores ha defendido que este coste no deben asumirlo las universidades, mientras que los sindicatos critican esta situación de parálisis que ha provocado que en los últimos años hayan aumentado las becas no laborales frente a los contratos en prácticas o que conlleva una precarización del mercado laboral.

3.- De becarios a futuros trabajadores

La universidad ofrece unos estudios teóricos que refuerza con prácticas formativas y becas en empresas. Parte del alumnado lamenta que cuando acaban los estudios no tienen un conocimiento real del mundo profesional y no están preparados para desempeñar un puesto de trabajo. En la publicación coordinadora por Alejandro Buitrago, Eva Navarro y Agustín García Matilla, profesores de la Facultad de Ciencias Sociales Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid, exponen las opiniones de varios profesionales de los medios que han cursado sus estudios en diversos períodos, desde la apertura de las primeras facultades de periodismo y comunicación hasta la actualidad, destacando la siguiente reflexión:

“Las estrategias para poner a los estudiantes en contacto inmediato con la práctica nada más acabar sus estudios son positivas, sin embargo más importante es aún lograr la formación de verdaderos maestros que sean capaces de crear vocaciones, orientar sobre los auténticos dilemas que se plantean actualmente en todas las áreas de la comunicación”⁹.

No basta solo con buscar prácticas extracurriculares sino que previamente hay que orientar al alumnado para que descubra las distintas posibilidades salidas profesionales que pueden tener con estos estudios. Probablemente desconocen muchas de ellas en las que pueden conseguir un trabajo gratificante y bien retribuido al margen de los más populares. No hay trabajo en las redacciones para tanto periodista que sale de la facultad pero cada vez son más las empresas e instituciones que contratan a expertos en comunicación para gestionar un gabinete y cómo estas empresas se relaciona con los medios. Estas cuestiones no

⁹ BUITRAGO, A., NAVARRRO, E. y GARCÍA MATILLA, A. (Eds.) (2015): la educación mediática y los profesionales de la comunicación, Gedisa, Barcelona

deben reducirse solo a los estudiantes, sino que los profesores también tener en cuenta una serie de cuestiones relativas a la comunicación y la educación:

“El objetivo es capacitar a los futuros profesionales, docentes o investigadores de la comunicación en la propia implementación crítica de acciones comunicativas de calidad que fomenten a su vez una educación mediática en la ciudadanía”¹⁰.

Profesores, investigadores y alumnos tienen intereses en el desarrollo de la formación práctica mediante becas en empresas e instituciones, y los gobernantes son los encargados de regular este campo para evitar problemas y abusos. En 2007 el Gobierno presidido por Zapatero realiza toda una declaración de intenciones sobre la conveniencia de establecer prácticas externas, uno de los puntos que más controversia y protestas ha levantado entre el movimiento estudiantil que lo tacha como la mercantilización de la universidad:

“La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro”¹¹.

¹⁰ LOZANO, M., TRUCHO, F., FERNÁNDEZ-PLANELL, A. y FIGUERAS, M. (2015), p.108

¹¹ Preámbulo del REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, 30 octubre de 2007, p.44037.

Muchos alumnos terminan el período de formación universitaria sin haber tenido un contacto real con la empresa, en muchos casos porque toman una actitud pasiva amparándose en la rebeldía sistemática de ciertos alumnos que se escudan en la precariedad laboral, especialmente de los becarios, para no formarse e intentar introducirse en el mercado laboral para labrarse un futuro prometedor. Muchos de los grandes comunicadores que hoy están en primera línea, empezaron como becarios y no les ha ido nada mal como se refleja en este reportaje de El Mundo en el que habla con algunos de ellos como Matías Prats, Pedro Piqueros, Antonio Lobato, Roberto Brasero o Manolo Lama:

“Los comienzos siempre son duros, pero "trabajar es la mejor forma de aprender", comenta Lobato. "Las prácticas en televisión fueron mi segunda universidad", recuerda Prats, el actual conductor del informativo de la noche en Antena 3. Los medios locales les sirvieron para una primera y tímida toma de contacto. El esfuerzo tuvo recompensa: se quedaron. ¿El secreto? "Trabajar un poco más que el que más y un poco mejor que el que mejor", opina Piqueras”¹².

La inmensa mayoría de los profesionales de la comunicación y de otros ámbitos han empezado desde la escala básica, desde las prácticas. Es cierto que no todos han tenido la misma suerte, pero lo normal es ir escalando posiciones a base de trabajo y responsabilidad. En los últimos años, los medios de comunicación de provincias han tenido verdaderos problemas en el proceso de selección del alumnado de segundo ciclo de las facultades de comunicación. Hay un porcentaje excesivamente alto de alumnos que no quiere realizar prácticas durante el verano por diversos motivos. Algunos consideran que ese período es para sus vacaciones y que cuando terminen al carrera ya se introducirán

¹² VILAMEA, L. y RUISÁNCHEZ, M. (2008): “Ellos también fueron becarios”, en El Mundo, 28 de julio de 2008, www.elmundo.es, consultado el 2 de noviembre de 2011.

en el mercado laboral, o peor aún, que ni si quiera se han planteado esa posibilidad porque luego quieren seguir exclusivamente estudiando. Algunos de los periodistas citados anteriormente se refieren también a lo que supuso en su momento elegir entre irse de vacaciones o hacer prácticas:

“Con tanto trabajo, ninguno de ellos recuerda las vacaciones de verano... ¡porque no existieron! Brasero sabía la que se avecinaba: "El primer verano de la carrera hice acopio y me recorrí prácticamente toda España". Lama no fue tan previsor: "Estuve cuatro años sin vacaciones. Siempre me decían: 'Manolo, tú para septiembre'. Y en septiembre empezaba la Liga y me ponían a viajar¹³."

Al margen de los alumnos que ponen como excusa las vacaciones, hay otro grupo que rechaza sistemática las ofertas de trabajo, ya sea como becario o incluso como empleado con contrato laboral porque ellos quieren trabajar en una multinacional para tratar con grandes clientes en el caso de agencias de publicidad o como redactor jefe en un medio nacional. La crisis económica que se prolongó desde 2008 hasta 2014, causó estragos obligó a muchos estudiantes a replantearse su futuro:

“Con el paro por las nubes y una competencia feroz en el mercado laboral, quienes terminan la carrera están dispuestos a lo que haga falta para poder saltar al ruedo empresarial con una experiencia mínima o la mejor de las formaciones. Por eso, las becas, que perdieron brillo cuando se rozaba el pleno empleo, vuelven a cotizar al alza. Las solicitudes para prácticas se amontonan. "En algunas comunidades, como en Madrid, hace

¹³ VILAMEA, L. y RUISÁNCHEZ, M. (2008): “Ellos también fueron becarios”, en El Mundo, 28 de julio de 2008, www.elmundo.es, consultado el 2 de noviembre de 2011.

dos años había prácticamente pleno empleo en algunos sectores. Se ofrecían muchas veces sumas enormes a los recién licenciados, por lo que encontrar a becarios para muchas compañías era una odisea", recuerda Susana Sosa, responsable de oficina de Adecco Professional¹⁴.

Ante este panorama las universidades deben estrechar aún más la vinculación con las empresas, algo que ya está sucediendo en la Formación profesional desde hace varios años. No es que las universidades y los alumnos vivieran de espaldas al mercado laboral, de hecho la práctica totalidad de los centros universitarios españoles tiene firmados convenios con multitud de empresas para que sus alumnos se formen durante el segundo ciclo de las antiguas licenciaturas. Algunos de los créditos de libre configuración se convalidaban con las prácticas estivales en la proporción de los antiguos créditos de 10 horas por cada unidad, pero esta posibilidad era opcional quedando totalmente en manos del alumno. Con la puesta en marcha de los nuevos estudios universitarios se incluye claramente la inclusión de prácticas externas, es decir, aquellas que se realicen en el ámbito empresarial, como parte inherente de los planes de estudios:

“Los planes de estudios tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas. En los supuestos en que ello venga¹⁵”.

¹⁴ DELGADO, C. (2011): “Mejor ser becario que parado”, en El País, 21 de febrero de 2010, www.elpais.com, consultado el 3 de noviembre de 2011.

¹⁵ Art. 12.2 REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, 30 octubre de 2007, p. 44040.

Esta medida es necesaria para paliar las deficiencias apuntadas anteriormente, las referidas a la pasividad de cierto sector del alumnado que está acomodado y se limita a acudir a las clases, tomar apuntes y hacer los exámenes. Para el director general de universidades del Gobierno de España en 2009, Marius Rubiralta, este punto deberá concretarse más en el futuro para evitar posibles problemas:

“¿Tendrán que hacer prácticas no remuneradas los estudiantes? Bolonia incorpora las prácticas profesionales al plan de estudios. Las considera como un elemento fundamental en la formación del estudiante. En este ámbito existe aún recorrido por mejorar”¹⁶.

Con esta respuesta, intenta paliar las duras críticas llegadas desde los sectores más radicales de la izquierda estudiantil que tachan del plan Bolonia de vender las universidades a las empresas. En este sentido cabe destacar que la página informativa sobre el Plan Bolonia del Ministerio de Educación, también inciden en este apartado al responder a algunas de las preguntas frecuentes sobre si las empresas van a definir los programas de las universidades como se pregona de los foros y redes sociales de estas organizaciones:

“En todo ese proceso, las empresas no desempeñan otro papel más que el de miembros de una sociedad que exige responsabilidad a su sistema universitario. Partícipes de un entorno que reclama la formación de ciudadanos y profesionales capaces de responder a un mundo global y dinámico”¹⁷.

¹⁶ RUBIRALTA, M. (2009): “Bolonia: Dudas por disipar”, en El País, 12 de febrero de 2009, www.elpais.com, consultado el 25 de octubre de 2011.

¹⁷ Página del Ministerio de Educación sobre el Plan Bolonia, www.quesbolonia.gob.es/, consultado el 26 de octubre de 2011.

En la multitud de protestas que los estudiantes han llevado a cabo, los lemas más coreados en las mismas denunciaban lo que a su juicio es la mercantilización de la universidad que conlleva el citado plan y el "sometimiento" de los rectorados a los intereses de las empresas. En el análisis del Plan Bolonia, el Sindicato de Estudiantes crítica duramente el papel de los becarios en las empresas:

“Con respecto a las prácticas en las empresas, éstas podrían ser positivas si realmente fueran prácticas para aumentar la formación de los estudiantes universitarios, y no la forma más barata de disponer de una fuerza de trabajo sin derechos. (...) Las empresas utilizan a los estudiantes en prácticas para no contratar a nuevos trabajadores y, por supuesto, muchas veces la tarea de los estudiantes de prácticas no tiene nada que ver con el supuesto contenido que éstas deberían tener. Los estudiantes trabajaremos gratis hasta un año, sin recibir la formación prometida”¹⁸.

Al margen de estas protestas que pueden tener más o menos fundamento en función del prisma con que se vea, con el Plan Bolonia se regula el reconocimiento de lo que se podría denominar créditos prácticos, concretamente con el artículo 14.6 del Real Decreto 1393/2007:

“Si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios”¹⁹.

¹⁸ SINDICATO DE ESTUDIANTES: Documento de Bolonia, 12 de septiembre de 2008, www.sindicatodeestudiantes.net, consultado el 30 de octubre de 2011.

¹⁹ Art. 14.6 del REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE n° 260, 30 octubre de 2007, p.44040.

Teniendo en cuenta que la carga académica de un curso académico completo, se puede pensar en prácticas de hasta un año de duración, período suficiente para adquirir las competencias y destrezas necesarios para salir verdaderamente preparado el mercado laboral. Este mismo Real Decreto, deja la puerta abierta para que cada universidad, más concretamente cada facultad, delimite claramente los mínimos exigibles a un alumno para que cuando finalice sus estudios esté preparado para el adecuado ejercicio profesional:

“Cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable. Estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión. A tales efectos la universidad justificará la adecuación del plan de estudios a dichas condiciones”²⁰.

Este artículo acerca bastante las posiciones entre el mundo universitario y la FP cuyos objetivos primordiales son formar a profesionales. El problema surge cuando determinadas empresas se aprovechan de la figura del becario después de que estos hayan finalizado sus estudios en el centro universitario, con la figura amparada por el contrato en prácticas, una modalidad por la que puede contratar hasta dos años después de haber finalizado la carrera.

“Según reivindican los sindicatos, estudiantes que van a la empresa para aprender. Para empezar, esta figura tiene límites legales: una empresa sólo podrá becar a alguien

²⁰ Art. 14.9 del REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE n° 260, 30 octubre de 2007, p.44040.

matriculado en un centro educativo. No todas lo cumplen. En páginas web de búsqueda de empleo hay compañías que ofrecen trabajo de becario para licenciados y les exigen hasta un año de experiencia. Los abusos siguen existiendo, y aumentan con la crisis. Debería haber más inspecciones laborales y las universidades tienen que vigilar los convenios", recuerda Silvia Sazatornil, responsable de juventud en UGT. En España hay cerca de 200.000 becarios cubriendo puestos estructurales, según CC OO, es decir, empleados casi sin sueldo y que no cotizan"²¹.

Los empresarios se ahorran muchos costes con estas figuras utilizando la excusa de aprender. En estos casos, el becario participa del mismo modo que cualquier otro trabajador de la empresa, con la salvedad de su figura contractual que se traduce en menos ingresos a igualdad de horas. En el mundo de los medios de comunicación en el que me muevo, esta situación se da demasiada frecuencia como denuncia la presidenta de la Federación de Asociación de la Prensa de España (FAPE):

“Las empresas aprovechan al máximo los periodos de prácticas y estiran como un chicle las becas”²².

La cotización a la Seguridad Social de las prácticas es algo que han estudiado diversos gobiernos, ya que supone una importante fuente de ingresos para las maltrechas arcas públicas y que si no hay cambios

²¹ DELGADO, C. (2011): “Mejor ser becario que parado”, en El País, 21 de febrero de 2010, www.elpais.com, consultado el 3 de noviembre de 2011.

²² YUSTE, B. (2010): “Elsa González: Los medios estiran a los becarios como chicle”, en ABC, 2 de julio de 2010, www.abc.es, consultado el 1 de noviembre de 2011.

o modificaciones, entrará en vigor para todos los alumnos, con independencia de que reciban o no remuneración, a lo largo del 2020.

4.-Conclusiones

A pesar de las dificultades con las que empresas, universidades y alumnos se están enfrentando en los primeros años de aplicación del plan Bolonia, en lo referido a las prácticas externas, es positiva la inclusión de un porcentaje de créditos prácticos que haya que superar para conseguir el título, ya que es una buena oportunidad para que los alumnos se adentren en el mercado laboral y aprendan de primera mano el desarrollo práctico de los estudios que están cursando. Hasta ahora se dejaba a la propia iniciativa de cada alumno buscarse la formación extrauniversitaria adecuada para completar su formación con las prácticas de verano, de esta manera, todos los alumnos contarán con las mismas oportunidades aunque lógicamente uno lo aprovecharán mejor que otros.

En contraposición a las afirmaciones de los sectores más críticos con este plan, es positivo que los alumnos realicen prácticas en empresas, aunque hay que vigilar de cerca el desarrollo para que no se multipliquen los vicios denunciados desde los sindicatos, la utilización de mano de obra barata para cubrir los puestos que venían desempeñando trabajadores con contratos laborables. La medida es positiva pero hay que conseguir que se cumplan los objetivos marcados: que las prácticas externas complementen los estudios teóricos impartidos en la universidad.

Bibliografía

- BUCKINGHAM, D. (2003): Educación en medios, Paidós Comunicación, Barcelona.

- BUITRAGO, A., NAVARRRO, E. y GARCÍA MATILLA, A. (Eds.) (2015): la educación mediática y los profesionales de la comunicación, Gedisa, Barcelona

- DELGADO, C. (2011): “Mejor ser becario que parado”, en El País, 21 de febrero de 2010, www.elpais.com, consultado el 3 de noviembre de 2011.

- FERRÉS PRATS, J. y MASANET, M.J. (Eds.) (2015): La educación mediática en la universidad española, Gedisa, Barcelona.

- GARCÍA DELGADO, J. (2009): “Bolonia y la buena práctica de las prácticas”, en La Cuestión Universitaria, nº5, pp.82-90.

- LOZANO, M., TRUCHO, F., FERNÁNDEZ-PLANELL, A. y FIGUERAS, M. (2015): “Saberes fronterizos: la educación mediática en los estudios de comunicación”, en FERRÉS PRATS, J. y

- MASANET, M.J. (Eds.) (2015): La educación mediática en la universidad española, Gedisa, Barcelona, pp.103-121

- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89, 13 abril 2007.pp. 16241- 16260.

- ORTIZ SOBRINO, Miguel Ángel (2009): “La reconversión de la formación en comunicación desde el Espacio Europeo de Educación Superior”, en Icono 14, pp. 35-49.

- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, 30 octubre de 2007, pp.44030-44048.

- Real Decreto 1493/2011, de 24 de octubre, por el que se regulan los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social, BOE 259, 27 de octubre de 2011.

- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, BOE 297, 11 de diciembre de 2011

- REAL DECRETO 28/2018, de 28 de diciembre, para la revalorización de las pensiones públicas y otras medidas urgentes en materia social, laboral y de empleo. BOE nº 314 de 28 de diciembre de 2018.

- RUBIRALTA, M. (2009): “Bolonia: Dudas por disipar”, en El País, 12 de febrero de 2009, www.elpais.com, consultado el 25 de octubre de 2011.

- SERVIMEDIA (2011): “Los becarios no serán precarios”, en ABC, 21 de octubre de 2011, www.abc.es, consultado el 22 de octubre de 2011.

- SINDICATO DE ESTUDIANTES: Documento de Bolonia, 12 de septiembre de 2008, www.sindicatodeestudiantes.net, consultado el 30 de octubre de 2011.

- UNIÓN, J.A (2010): “Entrevista a la Comisaria Europea de Educación”, en El País, 26 de abril de 2010, www.elpais, consultado el 25 de octubre de 2011.

- VILAMEA, L. y RUISÁNCHEZ, M. (2008): “Ellos también fueron becarios”, en El Mundo, 28 de julio de 2008, www.elmundo.es, consultado el 2 de noviembre de 2011.

Manuel Antonio Pacheco Barrio

- YUSTE, B. (2010): “Elsa González: Los medios estiran a los becarios como chicle”, en ABC, 2 de julio de 2010, www.abc.es, consultado el 1 de noviembre de 2011.

Alea Jacta Est, número 2,2020

ISSN 2659-983X

241